

# Vivências Plurais: 30 Anos do PET Psicologia UFRGS

Vitoria Abadie Moraes  
Leonardo Régis de Paula  
Jesse Rodriguez Cardoso  
Amadeu de Oliveira Weinmann (Orgs.)

**VIVÊNCIAS PLURAIS:  
30 anos do PET  
Psicologia UFRGS**

Vitoria Abadie Moraes  
Leonardo Régis de Paula  
Jesse Rodriguez Cardoso  
Amadeu de Oliveira Weinmann (Orgs.).

Forma Diagramação  
2019

Copyright © 2019 by Vitoria Abadie Moraes, Leonardo Régis de Paula, Jesse Rodriguez Cardoso e Amadeu de Oliveira Weinmann (Orgs.).

Todos os direitos para o BRASIL e países de língua portuguesa reservados e protegidos pelas leis em vigor, em cada um deles, sobre DIREITOS AUTORAIS a Vitoria Abadie Moraes, Leonardo Régis de Paula, Jesse Rodriguez Cardoso e Amadeu de Oliveira Weinmann (Orgs.).

Nenhuma parte desse livro poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

Arte final: Priscila Evangelista

Capa: pintura Grito da periferia, de Paulo Correa; montagem de Giulia Kuchta Stello.

Revisão: Priscila Evangelista

Diagramação e Produção Gráfica: Forma Diagramação  
Contracapa: grafismo criado pelo coletivo organizador do VII Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI).

Impresso no BRASIL

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V857 Vivências plurais: 30 anos do PET Psicologia UFRGS. / Vitoria Abadie Moraes et al. (Orgs.) 1.ed. Porto Alegre: Forma Diagramação, 2019.

121 pgs. II. 16x23 cm

ISBN: 978-85-63229-23-6

1. Educação. 2. Educação tutorial. 3. Psicologia social. 4. Vivências e relatos. I. Título. II. Moraes, Vitoria Abadie. III. Paula, Leonardo Regis de. IV. Cardoso, Jesse Rodriguez V. Weinmann, Amadeu de Oliveira (Orgs.).

CDD: 374.1  
CDU: 37:159.9

## PREFÁCIO

*Angelo Brandelli Costa*

É com felicidade e responsabilidade que escrevo o prefácio para este livro. Integrei o PET Psicologia da UFRGS durante quatro anos enquanto estudante de graduação e por dois anos fui tutor do PET Psicologia da PUCRS. Foram anos definitivos na minha vida. O PET foi fundamental na minha formação enquanto psicólogo e enquanto pessoa.

Acredito que eu tenha sido convidado para essa escrita em razão da minha experiência nos “dois lados” do programa. É desta experiência que quero falar, pois é dali que o PET convoca-nos, da experiência singular enquanto sujeitos de um processo de construção de conhecimento. É também dessas experiências que o presente livro é construído.

O livro convoca-me a escrever quase que no meio de um caminho. Entre todas as pessoas que estiveram no programa antes de mim, cuja história de alguma maneira influenciou-me ontem e hoje, e de todos que vieram e ainda virão. Digo isso, pois, o PET é feito por diferentes mãos (e mentes) e este livro reflete isso.

Sinto nos textos reverberações de discussões que tínhamos nas primeiras reuniões que participei no grupo e de discussões que aconteciam antes da minha chegada. Como o currículo da Psicologia deve ser formatado para dar espaço para maior diversidade? Formar psicólogas/os para quê, como, para quem? Essa temporalidade inconstante é uma das forças do PET.

Até a minha entrada no PET, no primeiro ano da graduação, minha vivência em espaços escolares tinha sido aquilo que Paulo Freire denominou de educação bancária. Professoras/es transmitindo conhecimentos que deveriam ser arquivados pelas/

os estudantes. Sou grato a todas/os elas/es, mas nunca me encaixei completamente onde supostamente deveria estar encaixado – na grande ordem educacional das coisas.

Na graduação em Psicologia, percebi como esse processo também ocorria. O objeto de estudo, embora apelativo para quem está de fora, muitas vezes é transmitido canonicamente. É quase como se estivéssemos nos aproximando de um objeto muito distante, do qual não é aconselhável falar em voz alta e, especialmente, em público, ao qual só iniciadas/os têm acesso. De alguma forma, o ensino universitário no Brasil tem essa característica, mais forte na Psicologia.

O PET para mim representou, e representa, uma quebra total com esse modelo de educação. O PET é anárquico; produz desordem dentro da ordem curricular. Enquanto a educação universitária curricular é um projeto previamente formatado 'para', o PET é um projeto de educação a ser formatado 'com'. Enquanto o currículo dá ênfase à permanência, o PET dá ênfase à reforma, à mudança.

Dessa forma, o PET nunca tratou da psicologia enquanto objeto acabado a ser conhecido, mas da psicologia enquanto projeto inconcluso passível de transformação, invenção e reinvenção. Portanto, não se trata do PET na Psicologia, mas com a Psicologia. E quanto mais distantes de uma matriz curricular tradicional o grupo aventura-se, mais radical a proposta do PET fica.

Lembro-me de passagens que marcaram muito. O grupo tinha interesses genuínos em desenvolver atividades e projetos em áreas que nenhum de nós dominava, ou que exigiam articulações com diversos setores da universidade ou de fora dela, da gráfica até a prefeitura, da Odontologia até a Engenharia Civil, dos estudantes de ensino médio no UFRGS Portas Abertas até os egressos, dos técnicos aos professores.

Enfim, o processo de trabalho do grupo deixava evidente, o tempo todo, que nos direcionávamos para uma zona onde não saberíamos como fazer o que gostaríamos de fazer, mas que gostaríamos de saber como. Nós organizávamos eventos locais e nacionais, livros, parcerias com outros grupos, atividades interdisciplinares, encontros entre áreas e grupos de pesquisa que pouco dialogavam. Corríamos riscos, sob (ou graças a) supervisão;

a tutoria é fundamental!

Eu falo que o PET é um projeto radical para estudantes, mas também é radical para a/o docente. Da minha experiência enquanto tutor, saí repensando o que é ensinar (e se isso é possível). Primeiro, porque é automática a saída do lugar de receptáculo de conhecimento, ou de transmissor de instruções. O processo do grupo nas ações que busca desenvolver coloca o tutor o tempo todo no lugar de quem não sabe – e não sabe mesmo! Estamos todas/os em um processo de diálogo crítico em busca de uma tarefa em comum. Talvez caiba ao tutor supervisionar essa entrada no mundo, evitando caminhos impossíveis e complicações institucionais.

Talvez caiba criar uma base segura para a exploração por parte dos bolsistas. De qualquer forma, é um lugar que deixa o docente inseguro, e acho isso positivo. Inseguro, pois a distância da organização curricular leva-nos para um território desconhecido onde muita coisa é possível. E não seria exatamente esse o objetivo?

Eu poderia aqui afirmar que a educação curricular é ultrapassada e deveria ser substituída. Não é o que eu acredito. O PET que eu conheço funcionou tendo como pano de fundo a ordem pré-estabelecida do currículo. Muitas vezes eu ouvi que deveríamos estender o PET para o restante da graduação, que a educação tutorial deveria contaminar outros espaços que não a sala do grupo.

Implementamos diversas iniciativas interessantes tendo em vista esse horizonte. Mas essa ideia tem como pressuposto que existe uma dicotomia entre o PET e o restante da graduação. Quero terminar dizendo que, nesse sentido, eu penso que o PET não deveria ser visto como outra coisa, ou um espaço dentro da graduação (privilegiado, potente, distinto). Desejo para este grupo que tem esse livro como produto, e para todos os outros, não que o PET seja o outro da graduação, mas que todos nós da graduação sejamos outros através do PET e das reflexões colocadas aqui.

# SUMÁRIO

Vivências plurais:30 anos de trocas .....	9
<i>Vitoria Abadie Moraes</i>	
<i>Leonardo Régis de Paula</i>	
<i>Jesse Rodriguez Cardoso</i>	
A experiência dos tutores.....	13
<i>Denise Ruschel Bandeira</i>	
<i>Claudio Simon Hutz</i>	
<i>Gislei Domingas R. Lazzarotto</i>	
<i>Jaqueline TITTONI</i>	
<i>Amadeu de Oliveira Weinmann</i>	
O papel social dxs psicólogos: a jornada comemorativa dos 30 anos do PET Psicologia UFRGS.....	23
<i>Leonardo Régis de Paula</i>	
<i>Andressa Amaral de Moraes</i>	
<i>Douglas da Rosa</i>	
<i>Vincent Pereira Goulart</i>	
<i>Alexandre Missel Knorre</i>	
<i>William Lindomar Barbosa dos Santos</i>	
Histórias de protagonismo e horizontalidade no PET.....	37
<i>Jesse Rodriguez Cardoso</i>	
<i>Meirielen de Souza Santos</i>	
<i>Marcos Rafael de Oliveira Barbosa</i>	
<i>Robson Antônio da Silva Gonçalves</i>	
<i>Milene Amaral Pereira</i>	

Aulas abertas: aproximações e ampliações conceituais no contexto  
psi ..... 51

*Pietra de Lima Becker*

*Leonardo Régis de Paula*

*Ricardo Cantergi*

*Vitoria Abadie Moraes*

Agonísticas da subjetividade: estudos em Psicologia e Cinema .. 61

*Leandro Marchini Peixoto*

*Barbara Refosco Marques*

*Liana Netto Dolci*

*William Lindomar Barbosa dos Santos*

Infância arteira: promovendo Direitos Humanos na Educação  
Infantil..... 73

*Vitoria Abadie Moraes*

*Leonardo Régis de Paula*

*Meirielen de Souza Santos*

Ações afirmativas no PET: uma luta política..... 83

*Katiane Silva dos Santos*

*Jesse Rodriguez Cardoso*

*Patricia Talita Rodrigues Sudre*

Encruzilhadas do Ensino: reflexões sobre as ações afirmativas de  
acesso à universidade pública brasileira..... 97

*Alexandre Mossmann*

*Marcos Rafael de Oliveira Barbosa*

*Liana Netto Dolci*

*Daniele Pioli dos Santos*

*Gabriela Verrastro Brack*

*Amadeu de Oliveira Weinmann*

A universidade como território indígena ..... 109

*Cassia P. Ribeiro*

*Rejane Nunes*

## VIVÊNCIAS PLURAIS: 30 ANOS DE TROCAS

*Vitoria Abadie Moraes*

*Leonardo Régis de Paula*

*Jesse Rodriguez Cardoso*

Nos últimos anos, temos nos encontrado todas as sextas-feiras pela manhã. No meio da sala, sempre um lanche coletivo. Uma ata aberta no computador. Pautas sempre acompanhadas de boas risadas. Entre risadas, surge uma ideia. Um livro. Baita desafio! Abraçamos juntos. O resultado tem nos orgulhado muito.

O PET Psicologia UFRGS é um dos primeiros PETs do Brasil e, talvez, o mais antigo da UFRGS; portanto, tem muita história para contar. São 29 autores que compõem o livro *VIVÊNCIAS PLURAIS: 30 ANOS DO PET PSICOLOGIA UFRGS*. São 29 pessoas que representam, em seus capítulos, histórias e discussões que nos atravessaram e atravessam-nos como petianas/os do PET Psicologia UFRGS. São estes, todos e todas, que lutaram e lutam pela Universidade Pública e que acreditam numa educação libertária.

A ideia de escrever este livro surgiu a partir da celebração dos 30 anos de existência do grupo PET Psicologia da UFRGS. No processo de revisitar a história, de ouvir os relatos daqueles que passaram pelo grupo e daqueles que nele ainda estão, ficou explícito o quanto esse ainda é um espaço único no cenário da universidade brasileira, fazendo nascer o desejo de compartilhar com mais pessoas as potências e desafios de estar em um programa como o de educação tutorial.

Para quem não conhece o Programa de Educação Tutorial (PET), este é uma proposta do Ministério da Educação (MEC)

desenvolvida em universidades de todo o país, com grupos formados por um professor tutor e estudantes de cursos de graduação. O PET é orientado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e visa desenvolver atividades de natureza coletiva e interdisciplinar que contribuam para o aprimoramento da experiência de graduação, estimulando o espírito crítico e a atuação profissional pautada pela cidadania.

Autonomia, protagonismo, horizontalidade e diversidade são alguns dos conceitos que fazem com que o PET diferencie-se dos outros espaços já estabelecidos dentro da academia. Porém, apesar de existir um processo de democratização da universidade brasileira, a que o PET está associado, essa ainda é construída a partir de um modelo de aluno específico, que até há alguns anos era o único autorizado a ocupar este lugar.

Além disso, saberes e fazeres não hegemônicos são desautorizados e as vozes dos alunos muitas vezes são emudecidas. Pensando nisso, como é possível trabalhar a partir dos preceitos do programa nesse cenário em que alunos são constantemente desempoderados? Como é possível fazer isso de maneira coletiva em um cenário centrado no indivíduo, em seus méritos e conquistas pessoais, e que coloca o outro como um rival, através da competição?

Em nossas vivências plurais, quando participamos do grupo, essas barreiras só são rompidas a partir das palavras. É a partir da construção de um espaço que reafirme a voz, os conhecimentos e opiniões dos estudantes, principalmente daqueles pertencentes a grupos minoritários, que efetivamente se pode pensar em coisas como protagonismo e horizontalidade na universidade. Por isso, percebemos que a ferramenta mais potente do grupo é a ênfase no diálogo, mesmo que este não seja um processo fácil, sendo mais demorado nos processos de decisão e, muitas vezes, envolvendo muitas lágrimas e muito esforço.

Para tanto, são necessários frequentes momentos de “discutir a relação”, de permitir a possibilidade de falar de maneira franca, de concordar ou discordar, de que alguns se cale para que, talvez pela primeira vez durante a graduação, outros possam realmente ser ouvidos. Pensando nisso, faz todo o sentido que o grupo tenha se dedicado a escrever este livro, fazendo com que essas narrativas,

que demandaram tanto tempo e esforço para serem compartilhadas, pudessem alcançar ainda mais pessoas.

Este livro também representa a evolução da discussão sobre raça, cor, etnia, branquitude, gênero, sexualidade, classe, deficiência física e intelectual, entre outros marcadores sociais da diferença, no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este instituto está se questionando; as paredes estão gritando isso. A capa deste livro expressa a luta das/os alunas/os do IP/UFRGS. Trata-se de uma pintura realizada pelo artista Paulo Correa em uma parede do saguão do nosso prédio. Paulo Correa é desenhista e pintor, que traz em suas obras reflexos e reflexões acerca da negritude e de suas raízes africanas.

Além disso, este livro consiste em uma prestação de contas. Financiada com o custeio do Programa de Educação Tutorial (FNDE / MEC), ele testemunha que recursos públicos em educação produzem frutos. Este livro tem como objetivo principal compartilhar os projetos que o grupo fez, ou ainda faz, mas, como o título já avisa, ele fala principalmente das pessoas.

O “vivências” relaciona-se com o fato de que todas as atividades realizadas surgem do desejo dos integrantes do grupo. As temáticas que são tratadas, como as ações afirmativas e a diversidade, falam também das experiências pessoais das/os petianas/os: suas lutas, trajetórias e dificuldades, dentro e fora da academia. Já o “plurais” relaciona-se com essa potencialidade do programa de permitir que, no encontro das diferenças, construa-se um coletivo.

Diferenças que não são só entre as/os integrantes do grupo, mas também para com o antigo perfil universitário, composto, principalmente, por homens brancos de classe média/alta. Essa diferença que constitui o nosso grupo também se plasma nas formas de aprender e ensinar, pautadas principalmente por vias orais, mais do que por vias de leitura e escrita: consequência de formas de subjetivação periféricas, oriundas das culturas negra e indígena.

Então, outro desafio que encontramos na realização deste livro foi o da escrita acadêmica. Muitos componentes do grupo não tiveram tantos incentivos de estudo desde a infância, como colegas da universidade que possuem esse e outros privilégios. Então,

deparar-se com a demanda da escrita de um livro foi algo desafiador e transformador. Porém, tivemos auxílio de metodologias criadas por pessoas que antigamente enfrentaram essas barreiras e deram-nos uma forma de plasmar o nosso saber sem perder a resistência que ele carrega – um exemplo é a *escrevivência*, de Conceição Evaristo.

Mesmo que este livro não consiga transmitir toda a experiência de 30 anos de existência (uma parte dela pode ser encontrada no livro *Psicologia e educação tutorial*, comemorativo dos 20 anos do PET Psicologia UFRGS), temos o gosto de contar momentos marcantes que o nosso grupo passou, principalmente de transformação, tanto no nível individual e grupal quanto no do PET como um todo. São várias histórias que tiveram grande impacto em quem as viveu e esperamos que elas provoquem mudanças nos nossos leitores, também, proporcionando uma nova forma de viver e enxergar a universidade e a sociedade.

## A EXPERIÊNCIA DOS TUTORES

*Denise Ruschel Bandeira*

*Claudio Simon Hutz*

*Gislei Domingas R. Lazzarotto*

*Jaqueline Tittoni*

*Amadeu de Oliveira Weinmann*

### Introdução

Introduzir aquele/as que me antecederam: esta é a difícil tarefa que foi designada a mim - Amadeu, atual tutor do PET Psicologia UFRGS. Não é pouca coisa. 26 anos de história pesaram sobre os meus ombros, no momento em que assumi como tutor. Talvez nunca antes eu tenha compreendido o que é escutar ecos de vozes que tomaram a palavra daquele lugar de enunciação, em que agora eu me encontrava. Silêncio, respeito, reverência.

No entanto, introduzir o/as que me antecederam é, também, ter um vislumbre do futuro. Que leitura farei, retrospectivamente, do tempo em que estive no PET? Que fios condutores da nossa atuação reconhecerei quando estiver mais afastado? Questões impossíveis de responder, quando se está mergulhado em uma experiência até o pescoço.

Imagino que meus colegas tiveram muito prazer ao escrever sobre suas experiências. Senti isso em nossos contatos, mas também na leitura de seus textos. O PET suscita paixão em amantes da Educação.

O texto que o leitor tem pela frente consiste em duas partes: a etapa em que o PET denominava-se Programa Especial de Treinamento, escrita por Denise Bandeira e Claudio Hutz, e o momento em que o PET mudou sua denominação para Programa

de Educação Tutorial (até 2014), reorientando sua perspectiva, escrita por Gislei Lazzarotto e Jaqueline Tittoni.

Em larga medida, este texto inspira-se nos encontros realizados em 2018, em comemoração aos 30 anos do grupo. Não tivemos a pretensão de realizar um rigoroso inventário histórico. Algo mais próximo disso foi feito no capítulo “Histórico do grupo PET Psicologia da UFRGS: percursos e territórios”, no livro *Psicologia e educação tutorial*. Este escrito compõe reflexões, memórias e afetos.

## PET - Programa Especial de Treinamento

O Programa Especial de Treinamento (PET) foi instituído pela CAPES em 1979 com o objetivo de melhorar o ensino de Graduação e a qualidade dos cursos de Pós-Graduação através de um treinamento avançado, sob orientação tutorial, visando a qualificação de grupos selecionados de alunos de graduação. Sendo financiado pela CAPES naquela época, tinha como objetivo desenvolver profissionais de alto nível para todos os segmentos do mercado de trabalho, com destaque especial para a carreira universitária.

A ideia era que isso acontecesse a partir da orientação, acompanhamento e estimulação do desenvolvimento do aluno em um processo de aperfeiçoamento contínuo. Na busca do aperfeiçoamento global dos bolsistas, o PET propunha seu envolvimento e participação em atividades que possibilitem a troca de ideias e experiências entre alunos e professores.

O Programa Especial de Treinamento (PET) foi implantado no curso de Psicologia em dezembro de 1988, através de uma proposta feita pelo Prof. Cláudio Hutz e enviada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os objetivos desse programa eram propiciar condições favoráveis para que alunos promissores tivessem uma formação diferenciada em Psicologia, possibilitando a melhoria da qualidade da graduação. O foco era trabalhar com alunos destacados no curso por seu desempenho.

O Prof. Cláudio Hutz permaneceu no grupo desde sua

implantação até setembro de 1995. De julho de 1992 a agosto de 1993, o tutor titular esteve afastado para a realização de seu pós-doutorado nos Estados Unidos, assumindo como tutor substituto o Prof. William Gomes. Naquela época, o PET era composto por 12 bolsistas cujas atividades, em geral, focavam-se no trabalho com pesquisa e algumas atividades coletivas, tais como avaliação dos professores e organização de eventos direcionados para a graduação.

Em outubro de 1995, assumiu a tutoria a Profa. Denise Bandeira, após uma avaliação negativa que o grupo havia recebido da CAPES. Essa avaliação negativa ocorreu em função de uma mudança de política na concepção do que deveria ser um grupo PET. A CAPES passou a exigir que os grupos tivessem um eixo norteador, em torno do qual deveriam estruturar suas atividades. Esse tema deveria ser definido pelos integrantes, tendo em vista seus interesses, assim como sua relevância científica.

Além disso, aumentou a exigência para a realização de atividades coletivas do grupo, mudando o foco da excelência no desempenho acadêmico para a capacidade dos bolsistas em trabalhar em grupo, com altos níveis de realização.

O entendimento do que era um eixo norteador deu-se de forma mais clara para o grupo após a visita de avaliação da Profa. Maria Aparecida Grande e do Prof. Sérgio Luna. Estávamos entendendo até então que o eixo era o objetivo geral do grupo, por isso, afirmávamos que o nosso girava em torno da produção e disseminação de conhecimento em Psicologia através da integração com profissionais da área e áreas afins, prezando pela interdisciplinaridade e visando o enriquecimento do curso de graduação ao qual estávamos vinculados.

Após várias discussões com o grupo de bolsistas e os professores colaboradores, concluímos que não poderia estar fora do nosso eixo a questão da pesquisa, já que o trabalho com pesquisa é uma característica marcante da Psicologia da UFRGS, principalmente ao ser comparada com outros cursos no país. Desta forma, nossa identidade tinha que necessariamente envolver a pesquisa.

Além disso, pensamos na importância de podermos utilizar

nosso espírito crítico como forma de aperfeiçoamento e na não concentração do eixo apenas em pesquisa, trazendo para a discussão a teoria e a técnica em Psicologia, como forma de buscar a integração de todos esses aspectos. Portanto, nosso eixo central ficou definido como “A Diversidade de Teorias, Métodos e Técnicas em Psicologia”.

A partir dessa definição, todas as atividades passaram a ser elaboradas visando abordar essa diversidade. Além de realizar atividades coletivas como palestras, discussão de filmes e artigos, recepção dos calouros, exposição de pôsteres do Instituto de Psicologia, organização de uma edição especial da revista Psicologia Reflexão e Crítica focada em trabalhos de Iniciação Científica, no PET Psicologia/UFRGS, a pesquisa e o estudo de metodologias ocupavam na época lugar central, sendo valorizada a participação do aluno desde a construção do projeto até a apresentação dos resultados para a comunidade científica. Dessa forma, cada petiano tinha a oportunidade de escolher a que pesquisa gostaria de vincular-se. Essa aprendizagem era trazida para dentro do grupo por meio de apresentações e discussões.

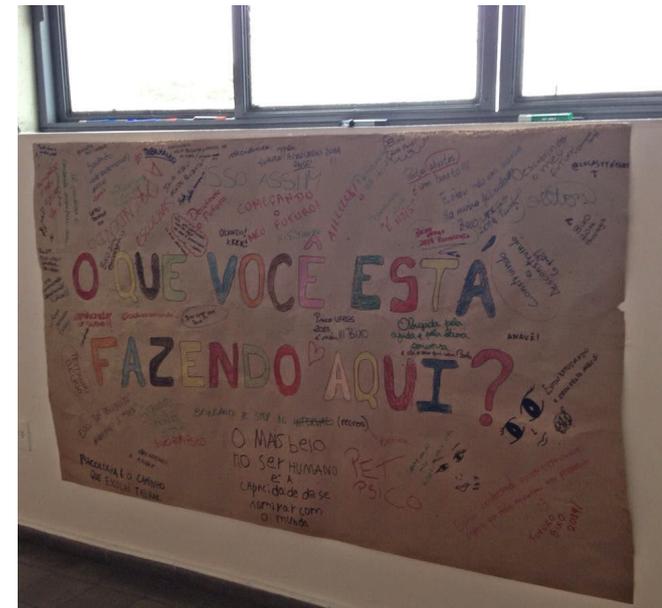
A existência de um eixo norteador e o incremento de atividades coletivas organizaram melhor o grupo, dando mais sentido à sua existência. Contudo, a partir de 1997, o PET passou a sofrer cortes de verbas e restrições de recursos. Inicialmente, a verba destinada ao custeio do programa foi cortada. Posteriormente, os grupos foram orientados a realizar corte de bolsistas, de forma que passassem a ser somente seis bolsistas ao invés de 12. Esse foi o período mais crítico do programa, durante o qual todos os grupos do Brasil uniram-se para a manutenção de pelo menos o número de bolsas dos alunos. A essa época, o tutor, que antes também recebia uma bolsa, já não recebia mais.

Não é preciso dizer que toda essa insegurança atingiu não só o nosso grupo, como todos os grupos PET do Brasil. Passamos por momentos de muita desesperança, deixando de escrever os planos ou relatórios das nossas atividades, já que não havia quem os lesse na CAPES. Então, o que era para ser um programa que buscava a excelência acabou por transformar-

se num programa preocupado em sobreviver.

Essa união resultou na criação de vários fóruns de debate do programa, tais como os Interpet's estaduais, os encontros locais em diversas cidades e o ENAPET (Encontro Nacional dos PETs). Em 1999, como forma de tentar resolver a situação, o PET deixou de estar vinculado a CAPES e passou a ser coordenado pela Secretaria de Ensino Superior (SESU), do Ministério de Educação. A partir dessa mudança, gradativamente nosso grupo começou a se reestruturar e em 2003 assumiu a tutoria a Profa. Débora Dell'Aglio, ficando como tutora até 2004.

### Educação tutorial e saberes da experiência - 2004 / 2014



Antes de fazer parte do PET, eu percebia em alguns bolsistas uma inspiração do que poderia fazer na universidade, para além do que estava previsto num currículo, creio que até quem eu queria ser<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Diário de reuniões – Tutora Gislei Lazzarotto, 2013/2014.

As falas que visitam nossa memória enunciam marcas do que vivemos, sendo que a lembrança do trabalho com o Programa de Educação Tutorial parece constituir-se como um legado; um singular espaço-tempo orientado pelo trabalho coletivo e pela forma como estudantes e professoras construíram suas relações com o trabalho de tutoriar.

Tutoriar é o movimento que nos permite deslocamentos e percursos e é, neste texto, nossa experiência e o fio que costura a narrativa de nossas lembranças. As memórias que produzem o Programa de Educação Tutorial têm corpo, nome, cara e sorriso. Também têm preocupação, responsabilidade e angústia com a formação, com os rumos da Psicologia numa sociedade em movimento ou presa nas amarras de sua estagnação.

A palavra “tutoria”, central na proposta do Programa de Educação Tutorial, enuncia certo dispositivo de produção de conhecimento que mobiliza afetos, ideias, estranhamentos e trocas, ativando coletivos pensantes na diversidade que lhes marca a juventude, os projetos e os desejos de futuro.

Com o PET aprendi a me posicionar, expressar, prosseguir e escolher projetos. Chegava na sala 128 e sempre encontrava um sorriso, um abraço, alguém pronto para acolher quando eu nem sabia muito bem para onde ir<sup>2</sup>.

Quando entrei no PET trazia um certo desgosto da experiência de grupo no colégio. Seria um desafio. Aqui experimentei o pertencimento. Fazer parte da engrenagem de algo que fazia sentido. Responsabilizar-se é quando faz “ou não faz” perceber o compromisso desta ação no coletivo<sup>3</sup>.

A centralidade da noção de “tutoria” foi legitimada a partir de junho de 2004 (Portaria nº 19 de 01 de junho de 2004 do MEC), sendo que o nome do PET mudou para Programa de Educação Tutorial (Lei 11.180 e Portaria nº 3.385, ambas de setembro de 2005). Legitimação esta que ocorre após um período de crise, com ameaças de finalização do Programa, com bolsas em grande atraso e muitas ações junto ao Ministério de Educação e ao Congresso Nacional em defesa de sua manutenção.

<sup>2</sup> Diário de reuniões – Tutora Gislei Lazzarotto, 2013/2014.

<sup>3</sup> Diário de reuniões – Tutora Gislei Lazzarotto, 2013/2014.

Acontece, assim, um redirecionamento nos objetivos gerais do Programa e uma mudança significativa na sua orientação, pois passa da noção de “treinamento” para a noção de “tutoria”. A noção de treinar, vinculada a objetivos pré-definidos e fortemente associados à formação em pesquisa, dá lugar à tutoria, que enfatiza percursos de formação acadêmica, tomando o ensino como eixo central e sua articulação com a extensão e a pesquisa (TITTONI et al., 2014).

Essa mudança nas diretrizes orienta o foco para a inserção na graduação com atividades de ensino e ênfase no processo de formação em Psicologia. As estratégias, então, buscam composições, alinhavos e costuras entre as atividades curriculares, temas e saberes outros, atualizando as demandas de formação e buscando os pontos em que a estrutura de um currículo, quase sempre em defasagem, pode abrir-se para experiências distintas com o ensino, a extensão, a pesquisa, os contatos com as comunidades de escolas; o movimento da busca da formação em suas múltiplas formas de acontecer.

Mas no que se diferencia o PET de uma sala de aula? Do grupo de pesquisa? Dos projetos de extensão já existentes? Ao nos debruçarmos sobre esta singular experiência, afirmamos como diferença o trabalho de um grupo de estudantes, professoras e professores que descobre sua capacidade de autoria coletiva na formação e no modo de atuar com as demandas educativas de seu curso e da sociedade brasileira. Responsabilidade e trabalho coletivo na afirmação de relações educativas, cidadãs e éticas.

O que eu poderia dizer do PET? Tu tens uma ideia, conversa com o grupo e percebe que ela pode ir adiante, então descobre um jeito de espalhar para muitos<sup>4</sup>.

Nos planos e relatórios cadastrados encontramos diversos modos de compor estes fazeres organizados de forma coletiva: atividade de integração com calouros do curso; SOS Estágio para promover encontro e trocas entre egressos/as de estágios curriculares e iniciantes; evento anual entre programas de

<sup>4</sup> Diário de reuniões – Tutora Gislei Lazzarotto, 2013/2014.

educação tutorial da psicologia de diferentes universidades promovendo debates, oficinas, palestras de temas de interesse em psicologia; pesquisa sobre a formação em psicologia, o currículo e criação de ênfases curriculares; participação nas reuniões da Comissão de graduação do curso de psicologia; criação de projetos de extensão como o Encruzilhadas do Ensino para promover a aproximação da universidade com estudantes de ensino médio; entre tantas outras ideias que criaram forma e expressão no cotidiano deste fazer.

No movimento das linhas destes arquivos que sistematizam o registro de um modo de fazer educação na universidade, encontramos as memórias que contam aprendizagens, as tagarelices que compõem os encontros, os confrontos de ideias, as amizades e as trocas - de vivências, de lugares, de opinião. Memórias que sucumbem ao silêncio dos relatórios de produtividade, mas residem fortemente nas lembranças, nas fotografias, nas comemorações e nas profissionais e nos profissionais em que, enfim, transformamo-nos.

Neste processo, colocam-se em questão os modos de compreender e viver o trabalho, a universidade, a sociedade, os relacionamentos e, enfim, uma diversidade de percursos de vida possíveis, que vão sendo provocados nos processos de formação e que vão dando-se através de práticas de leituras, estudo, condutas profissionais, conversas de bar e, não sem menor importância, a experiência com a cidade e com a vida que se descortina com a ampliação dos territórios de experimentação.

Muitos estudantes, vindos de cidades do interior ou saindo da casa dos pais para morar em sua própria casa vão experimentando a vida acadêmica como um emaranhado de situações de vida que transcendem as propostas acadêmicas e vão produzindo-se juntamente com o profissional desejado. Um sujeito que vai autorizando-se a uma experimentação de si mesmo como profissional, na relação com outras tantas transformações da vida.

Acessar estas tramas e provocar experiências de estranhamento, confronto e dúvida, assim como provocar outros olhares, trajetórias e territórios pode ser atividades de tutoria. Ao trabalhar com a graduação como eixo fundamental, são analisados os modos como os processos de formação propostos podem produzir efeitos sobre o sujeito no seu processo de formar-se e (trans)formar-se.

A tutoria, mais do que uma orientação, dirige-se para a problematização do próprio percurso, no sentido de uma

formação que possa estar em relação com as problematizações da vida social. Uma atividade sensível, de acompanhamento de percursos particulares, de experiências coletivas e de passagens, que podem mostrar-se como oportunidades e potencializar-se como elementos de formação.

Este campo de problematizações da formação foi ampliado com a composição do PET organizado pelas lógicas dos cursos de graduação com o PET Conexões de Saberes, o qual transversalizou a tutoria com as políticas afirmativas e o compromisso da universidade com as demandas de permanência de estudantes na universidade, das cotas sociais e raciais, dos saberes diversos da sociedade brasileira que não constituíam a comunidade acadêmica.

A existência dos grupos PET Conexões de Saberes na UFRGS possibilitou criar outros modos de composição no PET Psicologia, promovendo ações afirmativas nos critérios de acesso, aproximação ao contexto dos estudantes do curso noturno (criado em 2007 no curso de Psicologia), ações conjuntas entre as diferentes modalidades de grupos PET.

Lembramos-nos dos encontros regionais e nacionais para discutir o trabalho de educação tutorial, debatendo a gestão desta política e nossas diferenças quanto ao modo de conceber a educação tutorial. Neste espaço, é evidente a relevância da enunciação de estudantes universitários/as de todo o Brasil discutindo sua formação, a universidade, a política de educação superior. Jovens com posicionamentos, práticas, argumentos, debatendo semelhanças, diferenças, propostas.

Temos ciência do que este espaço significa? Que outro lugar reúne professoras/es e estudantes para pensar os modos de praticar a política de educação superior em nosso país? Os dados, em 2014, diziam de 841 grupos em 121 instituições de ensino superior. E poderíamos quantificar o número de colegas de curso, de outras graduações, das comunidades com as quais trabalhamos? Uma rede sem fim neste imenso país. Números importantes que situam a abrangência desta política e justificam o investimento de recursos para sua manutenção.

Ao nos despedirmos do programa, tínhamos uma certeza: tanto os que ficavam, como os que partiam, estudantes e professoras, compartilhavam um mapa de compromisso com a

formação e a universidade pública; a educação com a autoria de estudantes construindo um modo de aprender coletivo. Como tutoras, sustentamos um espaço educativo em que o/a estudante percebe que pode tornar-se o que deseja e que este desejo não diz somente de si, mas de um modo de aprender a ser conquistado com o outro. Somos gratas aos brasileiros e brasileiras que sustentam a política pública de ensino superior e seguimos afirmando esta prática na construção de uma política educativa que desejamos para todos e todas em nosso país.

### Referências bibliográficas

TITTONI, J.; COSTA, A.; ARALDI, E.; BOEIRA, L.; GIROTTO, W. (Orgs.). **Psicologia e educação tutorial**. Porto Alegre: Forma diagramação, 2014. Disponível em: [https://docs.google.com/file/d/0BylaSc\\_xA2VkgUWhmMTZEUzhROE9oQU5GT0V1Y0ZZbEItV1hN/edit](https://docs.google.com/file/d/0BylaSc_xA2VkgUWhmMTZEUzhROE9oQU5GT0V1Y0ZZbEItV1hN/edit).

## O PAPEL SOCIAL DXS PSICÓLOGXS: A JORNADA COMEMORATIVA DOS 30 ANOS DO PET PSICOLOGIA UFRGS

*Leonardo Régis de Paula*

*Andressa Amaral de Moraes*

*Douglas da Rosa*

*Vincent Pereira Goulart*

*Alexandre Missel Knorre*

*William Lindomar Barbosa dos Santos*

No ano de 2018, o grupo PET (Programa de Educação Tutorial) do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) apagou as velinhas e comemorou 30 anos de existência. Para comemorar essa data, foram realizadas diversas atividades alusivas aos 30 anos, tendo como atividade principal a jornada que discutiu o papel social dxs psicólogxs acerca de quatro eixos temáticos.

Os eixos foram bastante discutidos e selecionados a partir de temas que estão em voga na atualidade, sendo eles: Dispositivos que dão voz à população em situação de rua e à Psicologia; Subjetividade e estratégias de resistência dos povos indígenas à colonização; Genocídio da população jovem negra; e Cura gay. O evento foi realizado no Anfiteatro Alfredo Leal, auditório da Faculdade de Farmácia da UFRGS, no dia 14 de setembro de 2018.

Discutir o papel social e a atuação dxs psicólogos na sociedade contemporânea é a possibilidade de abrir o diálogo e reflexões conjuntamente aos contextos e grupos em situações de vulnerabilidade. Este espaço nos impulsiona a pensar outras possibilidades de fazer Psicologia, não se limitando a uma discussão somente da Psicologia Social, mas com demais aportes teóricos na busca de uma prática humanizada e inclusiva, ao considerar que há outras diversas formas de experiência na sociedade em que vivemos, sendo importante também discutir os espaços de formação do saber psicológico, considerando relevante o mapeamento, reconhecimento e debate das nossas próprias contradições, não apenas teóricas, mas contradições na relação entre ideias e ações, nas hierarquias, nas instituições de ensino e em nosso pertencimento cultural (MACHADO, 2011).

### Dispositivos que dão (volume à) voz (d) à população em situação de rua e à Psicologia

A mesa *Dispositivos que dão voz à população em situação de rua e à Psicologia* apresentou o projeto *A rádio na rua: a rádio das pessoas em situação de rua e de luta da cidade de Porto Alegre (RNR)* como disparador para o presente tema. A *rádio na rua* é um dispositivo performático que intenta a proliferação de linhas de visibilidade e de sonorização de encontros e eventos divergentes e multifacetados no espaço urbano.

Qualifica-se, principalmente, por ser uma performance de ocupação do espaço público com equipamentos de som: caixas de som, microfone, computador para tocar músicas e pessoas em situação de rua como repórteres. Ao instalarmos os equipamentos em zonas de grande circulação de pessoas, entrevistamos os passantes a procura de sutilezas nas vidas das pessoas em trânsito.

A RNR acontece tanto com a roteirização de assuntos por demandas da população de rua – do MNPR (Movimento Nacional da População de Rua), ou outras entidades que solicitam a RNR como aliada na construção de um lugar de fala urbano e coletivo – quanto se instaura na vitalidade do espaço urbano para surfar no disruptivo da rua, colocando-se como mais uma força atuante

na rua, microfonando o que quer que queira, com o gosto a curadoria sonorizadora dos repórteres. Todos na rua viram notícia.

À RNR não basta funcionar como rádio comício, ou rádio denúncia, tão pouco como rádio comédia. Sua potência está em romper com as próprias pautas políticas e comunicativas e sonorizar o disruptivo e até desnecessário: uma sacola da farmácia carregada por uma senhora, um homem chupando picolé, uma criança de roupa colorida, por exemplo. O desnecessário é fundamental aos modos de expressão da RNR. Também por que, além de distrairmos os decibéis em fatos que surpreendam, percorrem-se sutilezas nas vidas ordinárias das pessoas vasculhando os inusitados singulares nas existências urbanas.

A RNR não é qualquer rádio comunicativa. Nasceu num trabalho artístico-clínico-político (BARROS; PASSOS, 2004), dentro do Centro de Referência Especializado para a População em Situação de Rua, o Centro Pop, numa parceria inusitada entre a Secretaria da Cultura do município de Porto Alegre, através de aliança entre a ONG Rede do Circo, a Coordenação de Artes Cênicas da Secretaria de Cultura e a Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), pelo projeto da atriz Luciana Paz<sup>1</sup>, denominado *Unidade móvel do circo da cultura: ações culturais no Centro Pop*.

<sup>1</sup> Luciana Paz estava em tratativas em 2010 com o então Secretário da Cultura de Porto Alegre, Sergius Gonzaga, para criarem uma escola de circo na cidade com o projeto Circo da Cultura. Um prédio que estava sendo negociado para acolher os equipamentos e as aulas de circo não foi liberado pelo município. Assim, como as crianças a serem atendidas pelo Circo da Cultura seriam pertencentes a comunidades que recebiam programas do SUAS (Sistema Único de Assistência Social), surgiu a ideia de fazer uma parceria entre a Cultura e a FASC – esse foi um período de intensos investimentos financeiros federais em políticas públicas administradas pelas FASC, tendo esta entidade condições de viabilizar diversos convênios. Foi criada a Unidade Móvel do Circo da Cultura. Esta visitava, semanalmente, o Serviço de Apoio Socioeducativo (SASE) com crianças de famílias pertencentes ao programa Bolsa Família no turno inverso ao escolar, com as oficinas de teatro, circo e música, onde fui um dos oficinairos por ser artista e psicólogo. O presidente da FASC percebeu no nosso trabalho um projeto a ser estendido para qualificar o tempo de permanência dos usuários no Centro Pop. Compus a equipe do Circo da Cultura que executou Ações Culturais no Centro Pop.

Como oficina de artes musicais, tinha a tarefa de criar uma intervenção artística junto com os usuários usando som. Abandonei qualquer perspectiva de aula de música, tanto por não ser meu intento quanto pela falta de adesão das pessoas. Esse era o motivo do Circo da Cultura ser conveniado: os usuários eram arredios a qualquer perseverança. Grupos iniciavam e logo se esvaziavam.

Quando nossa equipe de artistas viu-se envolvida nesse clima de desistência e frustração, decidimos performar no Centro Pop. Apresentamos performances interativas simultaneamente, cada um funcionando numa ilha performática. A minha foi composta por uma caixa de som e um microfone conectado a um pedal de Loop – equipamento eletrônico que, quando acionado, repete qualquer som emitido através dele.

Quando a primeira pessoa falou no microfone, apertei o pedal, gravando sua expressão vocal. Quando ela terminou de falar, acionei novamente o pedal para que o som fosse repetido. Todos ficaram espantados e muito interessados em brincar com o pedal de loop; em se ouvirem. A partir daí, os equipamentos eletrônicos de som viraram ferramentas de relação e de construção das performances.

A RNR nasceu aí. Quando ocupamos a primeira vez a esquina democrática, foi um trabalho conjunto, horizontalizado, onde cada um, conforme sua vontade e disponibilidade, trabalhava para carregar, instalar, entrevistar, falar, tocar músicas, contar piadas, alertar de assuntos importantes, sinalizar inusitados irreverentes no espaço urbano. Fracassar nas oficinas, no modo institucional de proceder, foi fundamental para a descobrirmos/criarmos a RNR.

A RNR aumenta os decibéis da complexidade sutil nas vidas das pessoas, liberando a potência dos movimentos – mesmo que suas consequências aparentes possam ser reprovadas por conceitos humanistas de um bom cidadão e de uma vida decente, por que não cheiram bem, não aparentam saúde, sobriedade, vínculos familiares estáveis, moradia ou emprego – para que essas existências sejam percebidas transversalizando a vida, com potências possíveis.

É importante também salientar que esses movimentos

técnicos, artísticos, clínico-políticos só foram possíveis num cenário de investimento financeiro intenso, onde convênios e trabalhos com ONGs de diferentes perspectivas ontoepistemológicas coabitavam, intervindo paralelamente, cada qual no seu platô, percebendo e desejando junto às pessoas em situação de rua. O orçamento atual da FASC está reduzido em mais de 1/3 do orçamento administrado entre os anos de 2010 e 2017<sup>2</sup> pelo governo federal.

### **Subjetividade e estratégias de resistência dos povos indígenas à colonização: lutas, conquistas e possibilidades de coloniais**

Até os anos 2000, uma primeira geração de indígenas cursou a graduação em universidades, em grande parte privadas, onde eram mantidos com fundos provenientes de organizações filantrópicas nacionais e internacionais (FREITAS; ROSA 2003). Gradativamente, as primeiras políticas públicas de educação superior para indígenas surgem em esfera estadual, destacando-se a Lei estadual 13.134/01, que cria vagas suplementares para indígenas no estado do Paraná (FREITAS; HARDER, 2013). Mais tarde, essa medida é adotada em esfera nacional, em diferentes Universidades Federais, a partir do ano 2004.

Esse inédito cenário forja-se a partir do esforço marcado pela permanente demanda e agência indígena por acesso à universidade (à graduação e pós-graduação), pelo engajamento de atores sociais – professores universitários, antropólogos, técnicos e gestores governamentais, organizações indígenas, ONGs, fundações filantrópicas, sociedades científicas – na militância e no trabalho contínuo em prol da consecução dessas demandas (LIMA, 2015).

Na prática, esse fato significa, para os povos e estudantes

<sup>2</sup> Informação encontrada no Portal da Transparência da Prefeitura de Porto Alegre (<http://portaltransparencia.procempa.com.br/portalTransparencia/recExercicioPesquisa.do?viaMenu=true>). Foi necessário entrar no orçamento de cada ano desde 2010 para verificar o valor correspondente repassado à FASC.

indígenas, a possibilidade de uma nova relação diante do Estado e da sociedade “envolvente”, inédita na história brasileira, onde o termo “índio” é o exemplo mais visível de uma redução colonial diante da diversidade sociocultural existente. Também nos possibilitou reflexões que situam, obrigatoriamente, as universidades como mediadoras capazes de pensar os direitos indígenas e políticas públicas adequados à vida dos povos indígenas no período contemporâneo (ROSA, 2015).

Ou seja, as matrizes ameríndias remanescentes/sobreviventes das atrocidades da invasão e da colonização aos poucos acessam os espaços do ensino superior através dos estudantes indígenas, provenientes dos diferentes territórios, biomas e ecossistemas, provocando as estruturas pedagógicas, administrativas, filosóficas, políticas e curriculares das universidades brasileiras.

Agora, além do indivíduo que configurava um cenário/objeto até pouco tempo pesquisado por não indígenas, as alteridades indígenas se colocam diante da possibilidade de produzir, autorreflexivamente, pesquisas engajadas, focalizando suas próprias realidades, podendo avançar numa problematização mais ampla e densa de seus sentidos, apontando caminhos para a superação do presente, desenhando novas possibilidades de futuro e bem viver para seus coletivos e para a sociedade em geral.

Porém, cabe destacar, após as reflexões que se desdobram a partir desse novo cenário, que os dispositivos de acesso às universidades e/ou as cotas, ainda que extremamente importantes, não resolvem toda a questão, sobretudo para os povos indígenas; a pauta da luta pela diversidade não é nem a mesma luta, que aquela por inclusão; a presença indígena nas universidades coloca problemas epistemológicos e conceituais de outra natureza, que desafiam as alteridades indígenas e não indígenas (LIMA, 2018). É exatamente aí que está posto o desafio de avançar na contramão da colonialidade (QUIJANO, 2005).

Atentamos para a restituição de histórias silenciadas, corpos, subjetividades reprimidas, linguagens e conhecimentos subalternizados, mas que resistem, reelaboram-se e aparecem

como contraponto à ideia de totalidade e da hegemonia nomeada de modernidade e racionalidade (MIGNOLO, 2010).

Circulamos dentro de instituições que a rigor são coloniais. Lutamos para subverter o colonialismo dentro do seu próprio sistema. Nesse movimento, nossas formas próprias de aprender, de estar no mundo, de conhecer o mundo, nossas artes, medicina, arte, filosofia, conhecimentos, práticas e saberes ganham destaque balizados em outras epistemes, começos de mundo, cosmologias.

Estamos nos “formando” desinformando e possibilitando o estabelecimento de novas relações com a sociedade, com o Estado e com nossas próprias coletividades, apontando, alternativamente, outros fluxos de sociabilidades e socialidades, outras éticas com a natureza e sobrenatureza. Pretendemos constituir duração (ROCHA; ECKERT, 2013).

Balizado nessas reflexões que posiciono a presença indígena na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em todos os seus espaços. Nesse sentido, gostaria de concluir que a importância da mesa *Subjetividade e estratégias de resistência dos povos indígenas à colonização*, durante a Jornada dos 30 anos do PET Psicologia UFRGS, foi de configurar-se em um ambiente que colaborou e ofereceu sinergia para que sigamos desafiando-nos e lançando olhares analíticos ao *status quo*, numa desobediência epistêmica.

## Cura gay

A mesa *Cura gay* foi um tema guarda-chuva para problematizar as questões acerca da Psicologia, como campo de saber e disciplina científica, sobre a patologização de identidades trans e orientações sexuais. De acordo com Angelo Brandelli Costa, que também participou desta mesa, desde o século XIX até metade do século XX, a Psicologia foi uma das responsáveis por posicionar a diversidade sexual e de gênero no campo desviante de uma vida saudável.

Há pouco tempo, a homossexualidade foi retirada da lista internacional de doenças mentais, em uma Assembleia Geral da

Organização Mundial de Saúde (OMS). Faz 29 anos deste evento histórico, datado de 17 de maio de 1990. É de surpreender-se considerando o quão recente a homossexualidade deixou de ser doença; no entanto, sabe-se que essa despatologização precisa ir muito além dos papéis, necessitando que seja de fato concretizada em práticas cotidianas seja através de âmbitos institucionais, seja por demais campos sociais.

Ainda que a homossexualidade tenha sido retirada do rol de doenças mentais, conforme discutido anteriormente, na prática isso ainda está distante de alcançar. Como exemplo disto, o crescimento de movimentos conservadores, os quais vêm ganhando força, bem como psicólogas/os que trabalham sob a ótica de uma “psicologia cristã”, ou “pastoral”, utilizando dogmas religiosos, conservadores e opressores, a fim de estabelecer práticas de conversão de orientação sexual e de identidade de gênero, hoje conhecida como “cura gay”.

Estes posicionamentos provenientes de grupos extremistas e fundamentalistas são fomentados por práticas homofóbicas e heteronormativas, as quais classificam sujeitos heterossexuais como saudáveis, normais em perspectiva universal, em contraponto à homossexualidade, a qual é taxada de anormal, aberração, distúrbio, transtorno, entre outras categorizações, exigindo uma “cura” desses sujeitos.

Outra importante discussão a considerar é que, embora a homossexualidade tenha sido despatologizada pela OMS, as transgeneridades seguem categorizadas por órgãos de saúde. Não só no papel, como também as práticas em sociedade são bastante violentas, passando por uma via de criminalização social e política de pessoas trans e travestis.

A cisnormatividade é fortalecida em âmbitos institucionais, especialmente fundamentadas em uma cultura e em uma estrutura de sociedade transfóbica. A sociedade não foi pensada para essas populações. A saúde e a educação não foram pensadas para que pessoas trans e travestis pudessem usufruir dos mesmos direitos de cidadania que pessoas cisgêneras possuem.

A dificuldade de acesso aos direitos mais fundamentais faz

com que as populações trans e travestis, principalmente aqui no Brasil, concentrem uma evasão escolar estimada em 82%. Segundo dados levantados pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2019), 90% das travestis e de transexuais possuem a prostituição como fonte de renda e possibilidade de subsistência devido à exclusão escolar. Além disso, 72% dessas pessoas não possuem ensino médio e 56% não finalizaram o ensino fundamental. A evasão escolar das populações de pessoas trans e travestis gera maior dificuldade em inserção no mercado formal de trabalho, além deste fator somar-se à discriminação por parte de empresas, entre outras organizações.

Especialmente tratando aqui a respeito das transgeneridades e das travestilidades, as violências de cunho preconceituoso e discriminatório sofridas por essas populações são de natureza colonial. Ou seja, essas violências operam sob a ótica de inferiorização dessas populações e suas interseccionalidades de marcadores sociais da diferença, em um padrão de poder que naturaliza hierarquias na sociedade, como as hierarquias territoriais, culturais, raciais e epistêmicas (VERGUEIRO, 2015).

É importante apontar que a classe dominadora existe em contrapartida a uma classe dominada, em um jogo de oposições, através de dispositivos de poder que operam estruturalmente, ratificadas no campo cultural e em discursos de verdade de tom normativo (GOULART, 2018).

A partir dessa inferiorização, as classes dominantes explicitam processos que criam sujeitos “normais” e “adaptados”; em oposição, encontram-se os sujeitos categorizados como “anormais” e “abjetos” (MISKOLCI, 2009), por não serem adequados ao que é dado pelos discursos de verdade e pelas expectativas que se têm acerca do curso de vida de cada sujeito. Portanto, o espaço delegado a essas populações é o de marginalização, sem acesso a direitos fundamentais e à própria dignidade, como é o caso das populações de pessoas trans e travestis.

É necessário visualizar que a patologização e a necessidade de “correção” dessas populações, através de

processos de normalização, especialmente psicológica e psiquiátrica, possuem grande influência em como as pessoas concebem o tema, reforçando ainda mais a marginalização de pessoas trans e travestis.

Não podemos esquecer que a intersecção de demais marcadores sociais da diferença, como a raça, a classe social, a idade e a religião, são fatores fundamentais para compreender o contexto em que os sujeitos estão inseridos e quais os espaços que ocupam – ou não ocupam – em sociedade. Presenciamos hoje o genocídio da população negra, jovem e periférica. Estes são reflexos de uma nação que nasceu da escravização, da colonização e do extermínio de pessoas negras e indígenas, sob discursos racistas, imperialistas e cisheteropatriarcais.

Na condição de profissionais que primam pelo cuidado de si e pelo bem-estar, faz-se necessário compreender essas estruturas violentas nas quais a nossa sociedade, especialmente o Brasil, é fundamentada. Precisam-se conhecer as realidades e vivências no contexto brasileiro, bem como reconhecer o próprio espaço que ocupamos como sujeitos, com os nossos marcadores, e quais violências reforçamos no cotidiano, com a finalidade de aprimorar nossas práticas de cuidado.

## Genocídio da população jovem negra

*Foram levianos pra reparar que leve anos, mas  
Vamos dar sentido à frase “colher o que se planta”  
E antes que empilhem mais corpos dos nossos  
Nosso corpo, como um Zumbi, se levanta<sup>3</sup>.*

Um dia histórico, importante e que se faz cada vez mais necessário. Um espaço tratando de uma problemática que nos é tão cara, enquanto jovens negros e profissionais Psis. Os diálogos, olhares, lágrimas, sentidos e sentimentos compartilhados neste dia seguem ecoando no Instituto de Psicologia, possibilitando que nos enxerguemos e sejamos

<sup>3</sup> Poesia Professor Carlos Alberto Baum da Silva, escrita pelo poeta Jovem Preto Rei (Hércules Marques, aluno do curso de Psicologia da UFRGS).

enxergados, viabilizando avanços institucionais importantes acerca da formação e permanência de estudantes negros na construção de conhecimento a partir de uma narrativa de si.

A escrita deste relato toma-me de sentimentos. Relembrar o tema da mesa, o cenário constituído ali e os indivíduos que fizeram possível o registro desse dia faz-me sentir força e dor. Dois estudantes negros cotistas, Andressa Moraes e Leonardo Régis, formavam a mesa com o primeiro professor negro do curso de Psicologia da UFRGS. Para a maioria dos ouvintes, aquele foi o primeiro contato com o professor Carlos Baum (e, talvez, o único).

Para localizar a minha fala, apresento alguns conceitos que auxiliam na estruturação e construção das ideias compartilhadas naquela mesa. Entendemos aqui o racismo como um fenômeno estrutural, não simplesmente um preconceito, mas “um produto de uma dinâmica em si: dinâmica geradora de ‘espaços vazios’ e que é necessariamente etnocida e genocida” (MOORE, 2012, p. 226). Ou seja, um fenômeno que determina o nascer, o viver e o morrer de pessoas negras no continente e na diáspora africana.

É importante tomar consciência de que o projeto de genocídio do povo negro está em curso desde o primeiro sequestro de África do processo de escravização ao encarceramento em massa, aos subempregos, à baixa escolarização. Embora a temática da mesa tivesse um recorte específico para a juventude negra, é sempre importante ressaltar que o genocídio diz respeito a um povo; logo, atinge todo o conjunto de pessoas que compõem esse grupo e pode operar de diferentes formas (física, simbólica, espiritual).

As dinâmicas genocidas são atualizadas no decorrer da história, na medida em que o Estado marginaliza e criminaliza àqueles que têm como inimigo, tornando os jovens (o futuro) negros (potencial revolucionário) alvos diretos de suas miras. Vivemos o encarceramento seletivo da juventude negra. Choramos por corpos negros nas esquinas das favelas.

O Estado precisa abrir os olhos para este fato e adotar medidas para pôr fim ao genocídio, atuar na direção de sedimentar medidas que ajudarão a diminuir a mortalidade de nossa juventude (por exemplo, a extinção do auto de resistência

e a descriminalização do uso de drogas) e a assegurar a permanência da maioridade penal em 18 anos.

## Considerações finais

O evento foi considerado um grande sucesso. Prova disso foi a presença em massa de público e a riqueza dos debates realizados, referentes a cada um dos temas escolhidos. Ainda que a maior parcela dos presentes tenha sido formada por estudantes do curso de Psicologia, a presença de diversos profissionais da saúde, assistência social, educação ou, apenas, pessoas interessadas, prova que tais assuntos atraem a atenção daqueles ligados aos cuidados da população brasileira, de modo que os profissionais do futuro e do presente estejam mais preparados e se sintam capazes de oferecer um suporte mais adequado às pessoas que fazem parte das populações destacadas nas mesas de apresentação.

A decisão de convidar ao menos um dos palestrantes de cada mesa que estivesse em um lugar de fala apropriado mostrou-se acertada, uma vez que isso pareceu contribuir com a qualidade da troca de experiências durante o dia inteiro de jornada. Isso sugere a importância de buscar-se sempre mais os debates em torno do social, das nossas formas de produzir e reproduzir o saber e que possamos compartilhar nossas experiências e vivências. O ato – político, inclusive – de conversar em coletivo é capaz de conseguir a maior aceitação da pluralidade dos modos de ser/estar no mundo compartilhado em que vivemos, quebrando, mesmo que em pequena escala, os paradigmas das estruturas.

## Referências bibliográficas

BARROS, Regina Benevides; PASSOS, Eduardo. Clínica, política e as modulações do capitalismo. **Lugar comum**, n. 19-20, p. 159-71, 2004.

BENEVIDES, Bruna; NOGUEIRA, Sayonara (Orgs.). **Assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018**.

ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), 2019. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2019/01/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contra-pessoas-trans-em-2018.pdf>.

FREITAS, Ana Elisa de Castro; ROSA, Rogério Reus Gonçalves. **Diagnóstico antropológico do Programa de Bolsas de Manutenção da Diakonisches Werk para estudantes indígenas universitários na UNIJUÍ**. Porto Alegre: NIT/UFRGS, 2003.

FREITAS, Ana Elisa de Castro; HARDER, Eduardo. Entre a equidade e a assimetria de poder: uma análise da implementação de políticas afirmativas de educação superior indígena no Brasil. **Século XXI – revista de ciências sociais**, v. 3, n. 1, p. 62-87, jan./jun., 2013.

GOULART, Vincent Pereira. **Psicologia e despatologização da população de pessoas trans e travestis: repensando as práticas psi**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Prefácio. In: FREITAS, Ana Elisa de Castro (Org.). **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil**. Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horizontes antropológicos**, v. 24, n. 50, p. 377-448, jan./abr., 2018.

MACHADO, Frederico Viana. Psicologia social e formação de psicólogos: reflexões a partir de uma experiência docente. **Psicologia da educação**, n. 32, p. 141-162, jan./jun., 2011.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica de normalização. **Sociologias**, v. 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun., 2009.

MOORE, Carlos. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. 2.ed. Belo Horizonte:

Nandyala, 2012.

QUEIROZ, Leonardo. **O genocídio da juventude negra no Brasil**. Portal Geledés, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-genocidio-da-juventude-negra-no-brasil/>.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf).

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornélia. **Etnografia da duração: antropologia das memórias coletivas em coleções etnográficas**. Porto Alegre: Marcovisual, 2013.

ROSA, Douglas Jacinto. **Gestão socioambiental e territorial de terras indígenas sob uma perspectiva Kaingang: um ensaio (auto) etnográfico em Re Kujú – Campo do Meio, Bacia Hidrográfica do Alto Uruguai, atual estado do Rio Grande do Sul**. Trabalho de Conclusão (Bacharelado em Gestão Ambiental). Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2015.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. (Dissertação). Universidade Federal da Bahia/Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. Salvador, 2015.

# HISTÓRIAS DE PROTAGONISMO E HORIZONTALIDADE NO PET

*Jesse Rodriguez Cardoso*

*Meirielen de Souza Santos*

*Marcos Rafael de Oliveira Barbosa*

*Robson Antônio da Silva Gonçalves*

*Milene Amaral Pereira*

## Introdução

Nos últimos anos, fomentado pela política de ações afirmativas, populações historicamente à margem do ensino superior vêm ingressando nas universidades. Isso significa que, se, anteriormente, o lugar dos pobres e não brancos nessas instituições era quase que exclusivamente o de trabalhadores da cozinha, serviços gerais, portaria e outras atividades invisibilizadas, nos dias atuais, paulatinamente, a universidade vem tornando-se mais plural no que concerne à sua diversidade étnica e social, sendo possível enxergarmos estudantes negros(as), indígenas, com deficiência(s), oriundos(as) das periferias e pertencentes a outras tantas populações, historicamente, marginalizadas ocupando ativamente o território acadêmico.

Este tem sido um processo permeado de múltiplos efeitos e sua amplitude impede-nos de esgotar o assunto aqui. Contudo, desejamos destacar a inter-relação de tal processo com a produção de subjetividade do estudante cotista e a sua assunção de papel de protagonismo no meio acadêmico, a partir do dispositivo da educação tutorial.

Durante as reuniões para a confecção deste artigo, por exemplo, foi consenso entre os(as) cotistas o enfrentamento da dificuldade de sentirem-se pertencentes à universidade. Esses estudantes, por vezes, acabam por serem responsáveis pela árdua tarefa de constituírem um lugar diferente daquele historicamente dado aos seus familiares. Assim, para além da imediata preocupação com a aquisição do ensino, foi-lhes necessário lapidar o próprio lugar como estudante universitário(a), em enlace a suas origens e trajetórias.

Não havia familiares que tinham cursado a universidade; não havia uma narrativa prévia que balizava a inserção nesse novo mundo. Lá, as diferenças socioculturais faziam sentirem-se como estrangeiros(as) e solitários(as) em uma singularidade de experiências que comprometia sua vinculação com o ambiente acadêmico e o tradicional público que o compõe.

Desta maneira, percebe-se o(a) estudante universitário pertencente a alguma minoria social como o habitante de dois mundos distintos, onde as experiências socioculturais da sua família e comunidade contrastam com o mundo acadêmico, eminentemente de classe média branca. É assim que um não lugar na universidade pode inverter-se para um não reconhecimento das origens: “a qual mundo pertencço?” tende a ser um questionamento recorrente desse público.

Aí ocorre o trabalho deste(a) estudante enlaçar suas raízes no processo acadêmico e não permitir que o diploma seja um distintivo que aterre sua subjetividade e o aparte de suas origens. Além do mal-estar subjetivo e de uma possível fragilização de vínculos socioculturais prévios, isso impede o engendramento da singularidade de sua experiência no processo de aprendizado – fundamental, conforme o ensinamento freiriano – e, posteriormente, na assunção de um sujeito detentor desse saber e capaz de produzir por meio dele.

Assim, é de suma importância que o(a) estudante periférico(a) não se perceba sozinho, à margem de dois territórios distintos. Para que haja a inclusão e permanência de tais estudantes, mais que a garantia de vagas por meio das ações afirmativas e auxílios de financiamento estudantil, é necessário que haja a possibilidade de tais estudantes gerarem um encontro capaz de reterritorializar o

espaço acadêmico, a fim de produzir alguma sensação de pertencimento.

É necessário que haja a possibilidade de trocas socioculturais e não a permanente exclusão da subjetividade periférica da universidade que, como afirmamos, não é evitada pela simples política de ações afirmativas ou mesmo a inclusão do estudante periférico na universidade. Logo, o primeiro ato de protagonismo deste estudante é coletivamente cavoucar um lugar possível para a subjetividade periférica. E enlaça-la ao tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão, para contribuir com uma efetiva transformação desse espaço.

Desta maneira, na experiência dos(as) autores(as), o grupo PET constituiu-se em um espaço que possibilitou tal engendramento. Primeiramente, esse vem construindo-se como um espaço democrático no que concerne à pluralidade étnica e social. Somado a isso, levamos em consideração a proposta pedagógica da Educação Tutorial, que tem como enfoque possibilitar que os(as) discentes sejam protagonistas, com o suporte do tutor, no planejamento e execução de atividades do grupo.

Portanto, não à toa este capítulo propõe-se à reflexão sobre protagonismo e horizontalidade no Programa de Educação Tutorial (PET). Estes são elementos que norteiam a atuação de petianos e petianas nesta política educacional que, pode-se dizer, anda na contramão do modo como é, majoritariamente, pensada a educação formal no Brasil.

Essencialmente, a proposta desse programa busca afastar-se da ideia de um único sujeito com atribuições de soberania e centralidade para um projeto. Nele, a educação é pensada como uma construção coletiva, a fim de que todos e todas que se implicam com o PET sejam considerados(as) protagonistas em relações de trocas horizontais, isto é, onde a hierarquização do saber é repensada e direcionada à lógica da Educação Tutorial.

## Horizontalidade

O princípio da horizontalidade apresenta-se, atualmente, como um desafio para as nossas metodologias de trabalho nos grupos PET. Existe uma lógica presente nas nossas vivências em

que, imprescindivelmente, nas relações de trabalho sempre haverá alguém ocupando um lugar de chefia, quem detém o saber, e o subordinado, aquele que obedece às ordens do superior.

Há, também, uma lógica semelhante que permeia o ambiente educacional: a hierarquia na relação professor-aluno. Quando ingressamos em um ambiente de trabalho na universidade, deparamo-nos com a união dessas duas lógicas. Assim, em um grupo composto por alunos e um professor, seria lógico que este ocupasse o lugar de superioridade.

O princípio da horizontalidade faz-nos repensar essas lógicas e como elas estão presentes nos detalhes. É também nas pequenas coisas que nos deparamos com impasses em relação a essa lógica hierárquica que nos divide, alunos e professores, entre “nós” e “eles”. O próprio termo “petiano ou petiana” é, comumente, usado quando nos referimos aos alunos, especificamente.

Em contraponto a isto, há um movimento de reforçar que professores e professoras também são petianos e petianas. Mas ainda parece algo que está longe de tornar-se natural. Diferentemente da lógica hierárquica, que traz uma forma pré-definida para esta relação, por nós tão conhecida e reproduzida, desde a nossa tenra idade escolar, e que acaba tornando-se naturalizada.

A lógica escolar tem no seu funcionamento uma relação basicamente unidirecional, na qual o professor sabe o que e como o aluno deve aprender, enquanto cabe ao aluno receber o que lhe é ensinado e adequar-se à forma de trabalhar de seu professor. Atualmente, esta lógica unidirecional de transmitir conhecimento está cada vez mais em desuso.

Tem-se discutido os métodos de ensino e o princípio da horizontalidade, do Programa de Educação Tutorial; é um grande exemplo de método efetivo. A partir desse princípio, os alunos têm o professor tutor como apenas mais um membro do grupo, no que diz respeito à escolha de projetos e decisões do grupo. Os alunos e alunas também têm a oportunidade e a responsabilidade de criar projetos de ensino, pesquisa e extensão. Assim, chegamos a outro princípio do programa, o protagonismo dos alunos, uma grande oportunidade, assim como responsabilidade.

Poder criar projetos, dar vida a eles e mantê-los é uma

experiência muito importante para a nossa formação. Muitos de nós, que tiveram experiência em uma bolsa de iniciação científica, podem afirmar que a vivência do protagonismo que o PET proporciona dá-nos uma experiência muito mais enriquecedora em relação à vida acadêmica e ao compromisso que temos com a sociedade em que vivemos.

A partir de todo trabalho que realizamos em cada projeto, conseguimos dimensionar as possibilidades e os impactos na sociedade que o nosso protagonismo exerce através de um trabalho coletivo. Nesse sentido, o programa deu-nos a chance de concretizar a elaboração de ações relacionadas (não só, mas também) à Psicologia, pensada de forma a contribuir para o desenvolvimento da vida da população que escolhemos como nosso público alvo.

A responsabilidade de criar um projeto também está no processo de estar sempre repensando nossas práticas, como, por exemplo, em relação ao cuidado de assegurarmos-nos de que nossos projetos de extensão não se resumam a ações assistencialistas.

Diferentemente da experiência de participar do projeto de alguém, protagonizar o seu projeto – que, ao mesmo tempo, é seu e do grupo –, ter a oportunidade de participar de todas as etapas de forma a realmente construí-lo desde sua idealização até sua realização é uma experiência outra dentro da universidade.

## Protagonismo: trajetórias de vida

Ao falar sobre protagonismo, evoca-se a ideia de um personagem principal (protagonista) que, ao interagir com o meio onde está inserido, produz sua história, ao mesmo tempo em que também coopera na produção de histórias alheias. Pode-se entender que a história de vida de cada sujeito é composta por um complexo de trajetórias que diz sobre uma sequência de acontecimentos que se sucedem, sequencialmente, e levam o sujeito a um determinado devir.

Nas ciências humanas e sociais, as trajetórias de vida podem ser consideradas como um construto científico; uma vez utilizadas como perspectiva metodológica, possuem relação direta com a

sequência cronológica de vida de sujeitos, sendo capazes de fornecer, por exemplo, elementos acerca do modo como determinado indivíduo ou grupo compreende e relaciona-se consigo próprio e com o mundo (GONÇALVES; LISBOA, 2007).

Interessa-nos pensar o protagonismo estudantil e a horizontalidade grupal dentro do contexto do Programa de Educação Tutorial. Para tanto, reiterando o pressuposto de que a vida de cada sujeito está profundamente ligada a estruturas sociais, produzindo, através das relações do indivíduo, no uso de suas condições simbólicas e materiais, seus modos de agir, ser e estar no mundo (BOURDIEU, 1983; 1989; 1996; 2000), considera-se pertinente recorrer a histórias de vida e trajetórias educacionais de alguns(mas) PETianos(as), a fim de provocar a reflexão sobre o papel do PET como espaço de formação e (des)construção.

## Jesse

Uma instituição que me marcou a respeito das hierarquias sociais foi a do trabalho. Eu, um adolescente de periferia de 16 anos, no terceiro ano do ensino médio, comecei a trabalhar numa empresa buscando valorização pessoal e financeira; encontrei a exploração do meu tempo e energia em troca de uma baixa remuneração. Duas instituições hierárquicas puxando, uma de cada lado, o meu tempo e o meu esforço (trabalho e escola). No fim, acabei tendo que dar prioridade a uma delas e acabei falhando na escola; repeti o terceiro ano.

No trabalho, demandavam-me a realização de tarefas imediatas. Na escola, sentia uma falta de sentido generalizada. Não estávamos estudando para entrar na universidade, mas estudando simplesmente para passar de ano, sem uma perspectiva a longo prazo (algo muito diferente da realidade das escolas privadas e da perspectiva de seus alunos/os). Por isso, vejo tanto valor no projeto Encruzilhadas de Ensino, relatado neste livro.

Devido à assistência estudantil, busquei passar numa universidade pública. Para tanto, primeiramente fiz um cursinho privado, algo que me demandou muito, porque, além de ter que me preparar para o vestibular, tinha que pagar o cursinho e ajudar financeiramente em casa. A minha vida era trabalho e estudo, sem

tempo para vida social. O perfil das/os estudantes desse cursinho era de pessoas brancas de classe média; por isso, não me senti pertencente a ele. Fui sentir-me pertencente quando participei do cursinho popular chamado PEAC, no qual tinha pessoas pobres e mais negras/os.

Durante o Portas Abertas<sup>1</sup> do ano em que passei, fui em uma atividade do PET Psicologia que acontecia naquele evento. Foi muito marcante, visto que pela primeira vez pude conhecer alunas/os do que viria a ser o meu curso. Um petiano que tive como referência foi o Marcos Rafael. Primeiro, porque ele era um aluno negro do curso de Psicologia, algo que destoava do perfil elitista de quem ocupava as universidades; segundo, porque, na conversa que a gente teve, ele me disse que morava na Lomba do Pinheiro<sup>2</sup>, primeiro bairro onde morei quando me mudei para Porto Alegre.

Encontrá-lo no Portas Abertas foi aconchegante. Era um sinal de que a universidade seria um lugar para mim também, já que a primeira vez que visito o Instituto de Psicologia encontro alguém que mora onde morei e tem a raça predominante da periferia. O segundo contato que tive com o PET foi na Recepção aos calouros<sup>3</sup>.

Na época em que participei dessa atividade, estava nela o Alexandre Mossmann, que é outro aluno negro de referência que tive dentro do PET. Durante essa recepção, descobri o funcionamento do programa e encantei-me por ele, principalmente pela questão de ter como princípio o protagonismo dos estudantes e a horizontalidade entre tutor (docente) e discentes.

Quando ingressei no grupo, primeiramente procurei entender como o programa funciona, a dinâmica do grupo e as atividades realizadas. Algo que demorou algum tempo para eu me apropriar devido à imensidão de tudo isso. Como eu tenho a minha subjetividade marcada pelas relações verticais de trabalho (manual e precarizado), as quais são uma herança da escravidão no nosso país, vi no PET a possibilidade de trabalhar com uma lógica menos opressora e que valorizasse a experiência e potência de cada aluna/o.

<sup>1</sup> Portas abertas é um evento anual gratuito com atividades especiais para alunos do ensino médio e demais interessados em ingressar na UFRGS.

<sup>2</sup> Bairro da periferia de Porto Alegre.

<sup>3</sup> Atividade que o PET Psicologia realiza, através de jogos dramáticos, para receber os calouros todo semestre.

Como a minha origem destoava do perfil universitário tradicional, senti muita necessidade de mudar aspectos estruturais do programa. Para isso, fui muito atuante em seus espaços de deliberação: Interpet, Sulpet, Enapet e, ultimamente, participei como representante discente dos PETs Cursos do CLAA<sup>4</sup> da UFRGS. Nesses espaços, busquei lutar pela implementação de mudanças que tornassem o programa mais plural e acolhedor a estudantes pobres e negras/os.

## Robson

Nasci em uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul; porém, antes de completar um ano de idade, meus pais e eu fomos morar em uma cidade periférica da região metropolitana de Porto Alegre. Ainda na infância, fiquei órfão de mãe e, no início da adolescência, perdi também meu pai. Em razão disso, passei a ser criado exclusivamente pela minha avó paterna, uma senhora analfabeta e de origem bastante humilde. Morei com minha avó até completar pouco mais de 18 anos, quando ela também faleceu. A partir de então, assumi integral e definitivamente a responsabilidade por todas as questões decorrentes da vida adulta.

Estudei durante todo o ensino fundamental e médio em uma escola pública, sem nunca ter ficado em recuperação, nem reprovado nenhum ano letivo. Após concluir o ensino médio, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), consegui uma vaga para estudar na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), mas, por não ter condições financeiras de mudar-me, tive de abrir mão desta oportunidade.

Então, através do Programa Universidade para Todos (PROUNI), ingressei no curso de Psicologia de uma faculdade privada. No ano seguinte, prestei vestibular para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, para minha surpresa e alegria, a partir da política de ações afirmativas – cotas –, fui aprovado no curso noturno de Psicologia de uma das melhores universidades do Brasil, a UFRGS.

Para suprir minhas necessidades básicas, tive que retornar ao

mercado de trabalho, onde já havia tido algumas experiências durante o final do ensino médio. Inicialmente, através da política de Permanência Universitária, consegui uma bolsa administrativa na própria UFRGS. Contudo, após algum tempo, tive que solicitar desligamento, pois os gastos para a subsistência se sobressaíam cada vez mais ao valor de R\$ 400 mensais recebidos pela bolsa na época e que, como reflexo do sucateamento da educação, permanece o mesmo até os dias de hoje.

Foi bastante difícil conseguir um emprego onde pudesse, minimamente, ajustar com os horários de aula na universidade. Após algumas tentativas frustradas, comecei a trabalhar no comércio, em uma loja de shopping. Com a aproximação da metade do curso, quando iniciam os estágios obrigatórios, ficou impossível conciliar o trabalho com as exigências acadêmicas. Deste modo, vi-me obrigado a abrir mão de um dos dois espaços. Em uma aposta, escolhi seguir o curso e sair do trabalho.

A partir de então, iniciei uma jornada intensa de busca por estágios extracurriculares que pudessem ser aproveitados também como estágios obrigatórios, pois a necessidade de ganho financeiro ainda era real e inadiável. Consegui, assim, meu primeiro estágio remunerado e, apesar de inicialmente difícil, a transição do mercado de trabalho formal para o trabalho como psicólogo em formação mostrou-se uma das escolhas mais acertadas feitas em minha jornada acadêmica.

Infelizmente, durante boa parte da minha trajetória universitária não pude me dedicar aos estudos da maneira como gostaria. Devido à necessidade de trabalhar no mercado formal, tive que abrir mão de espaços importantes como os de pesquisa e extensão universitária. Por isso, ainda na aposta de investir mais ativamente em minha formação acadêmica, resolvi participar do processo seletivo do grupo PET Psicologia – UFRGS.

Embora não soubesse, ao ingressar no PET, já nos anos finais do curso, finalmente havia encontrado o espaço pelo qual eu procurava durante todos os meus anos como estudante. O PET representou – e ainda representa – para mim um espaço de inúmeras possibilidades, que convoca para o descobrimento e desenvolvimento de potencialidades de todos que se implicam com a construção do Programa de Educação Tutorial. Após passar anos

<sup>4</sup> Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação dos grupos PET de cada IES.

sob a perspectiva de certa incapacidade, no PET encontrei um espaço de acolhimento e desenvolvimento intelectual, social, pessoal e profissional.

Desta maneira, com conhecimento de causa, percebo e defendo ainda mais a importância das políticas de acesso e permanência no Ensino Superior, sobretudo das minorias sociais que, por décadas, viveram (e vivem) à margem de espaços como a universidade. Reconheço que sou privilegiado por ter ingressado em uma universidade pública e, não sem percalços, ter conseguido permanecer e concluir um curso de graduação.

Por ter vivido a difícil realidade do estudante trabalhador, luto para que políticas educacionais como o PET possam ser difundidas e sustentadas em nossa sociedade. A luta, hoje, é para que outros tantos possam encontrar na universidade um espaço para, assim como eu, desenvolverem-se não apenas como profissionais, mas também como pessoas engajadas com a promoção de cidadania e bem-estar social.

## Milene

O meu ingresso na universidade dá-se através do sistema de cotas. No meu imaginário, pairava a ideia de que eu encontraria muitas pessoas com características semelhantes a minha<sup>5</sup>. No entanto, o cenário que encontro na minha chegada à instituição de ensino superior é bem diferente.

Ao colocar meus pés no *campus*, mais especificamente, no prédio do meu curso, deparo-me com muitas pessoas brancas, sem muita surpresa, pois já sabia que são o maior público das universidades, principalmente das universidades federais. Porém, o meu maior espanto foi perceber que, apesar da implementação das cotas<sup>6</sup> terem um período de tempo considerável, alguns bons anos, a presença de pessoas não brancas ainda é muito insignificante,

<sup>5</sup> Por pessoas com características semelhantes a minha, entenda-se: pessoas negras, vindas de todas as partes, mas, majoritariamente, oriundas de bairros periféricos, pobres e estudantes de escolas públicas.

<sup>6</sup> Em janeiro de 2008, a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) fez sua primeira prova de vestibular com reserva de vagas para autodeclarados negros e estudantes de escolas públicas.

considerando que a população brasileira tem mais da sua metade autodeclarada não branca, ou seja, composta por negros (pretos e pardos)<sup>7</sup>.

Esse episódio fez-me questionar a efetividade das cotas. Pus-me a interrogar se as cotas haviam sido implementadas de fato e não só implantadas. Aí me ocorreu que a implementação das cotas precisa de um plano a longo prazo, pois não adianta possibilitar a entrada, se não houver meios de permanecer. Nesse momento, pensei que poderia ser exatamente essa a falha do sistema.

Contudo, vivemos em um mundo onde as pessoas negras são subjugadas, deslegitimadas, desvalorizadas, desumanizadas e romper com um ciclo de opressões é uma missão bastante complicada, tendo em vista que existe uma parcela da população que se beneficia, através de privilégios advindos desses jogos de poder, onde quem tiver características mais próximas do que é entendido como “ser universal” ganha vantagem. Essas vantagens são as mais diversas e moldam os modos de ser e de estar das pessoas no mundo.

Em nenhum momento perdi a fé nas cotas. Todavia, entendo que esse “pé na porta” dado pelo Movimento Negro foi aceito com ressalvas. A possibilidade de ingresso nas universidades de pessoas anteriormente impedidas de estudar é uma enorme conquista, mas viabilizar a permanência dessas pessoas é um feito descomunal. Para garantir a permanência, precisa-se de muitas pessoas engajadas com as políticas antirracistas e é aí que o “calo aperta”.

Encontrar pessoas compromissadas com a desconstrução estrutural/estruturante do racismo não é uma tarefa fácil. Entender-se parte desse processo, pertencente e reprodutor do racismo, é muito doloroso e exige que as pessoas repensem-se em vários âmbitos da vida. Para tanto, é necessário mais do que disposição. Faz-se essencial abrir mão de privilégios resultantes do racismo. Assim, desde que ingressei na universidade, as questões raciais e étnicas tomam-me e conduzem minhas práticas estudantis e profissionais.

O fato de as relações étnico-raciais arrebataram-me fez com

<sup>7</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016).

que, ao longo do curso, eu me voltasse para atividades que destinavam atenção para essa temática. Dessa forma, quando me deparei sem ocupação formal, fui atrás de estágios, bolsas; qualquer forma ocupacional que me agregasse financeira e pessoalmente, levando em consideração as coisas em que acredito e que me são caras, como as questões raciais.

Entretanto, não foi nenhum “mamão com açúcar”. Foi, e é, muito difícil encontrar pessoas e/ou locais interessados nas questões raciais e implicados com a luta antirracista. Dessa maneira, optei por inscrever-me em alguns processos e tentar fazer diferença introduzindo assuntos referentes às questões étnico-raciais, caso os mesmos não aparecessem de forma espontânea. É nessa situação que o Programa de Educação Tutorial aparece no meu caminho, através de um processo seletivo para novos bolsistas.

O Programa de Educação Tutorial pretende estimular o espírito crítico e a atuação profissional pautada na cidadania e função social do ensino superior, contribuindo para a política de diversidade na IES, em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero. Tem como proposta a formulação de novas estratégias e práticas pedagógicas para a modernização do ensino superior no país. Visa, também, consolidar e difundir a educação tutorial na formação superior. Esse modo de funcionar, de forma mais horizontal, faz com que os PETianos sejam agentes da transformação, protagonizando muitas mudanças importantes na educação e na sociedade de forma geral.

No entanto, quando do meu ingresso no PET, deparei-me com a mesma situação de quando entrei na universidade. Encontro um cenário pouco diverso e, automaticamente, questiono-me acerca dos motivos pelos quais as pessoas não estavam sentindo-se convocadas a participar desse espaço. Embora tivesse algumas hipóteses sobre o número reduzido e/ou ausência de pessoas não brancas nos grupos do programa, só fui ter a dimensão real do problema na medida em que fui participando das reuniões institucionais dos PET's, regionais e nacionais. E percebi um quadro bastante ruim.

Desde uma sequência de eventos difíceis, passei a protagonizar uma luta pela implantação e implementação das cotas

nos grupos PET. Primeiramente, a luta deu-se internamente com a explicação da importância das pessoas sentirem-se e verem-se representadas e perguntando se o nosso grupo refletia a imagem dos nossos cursos.

Após muitos diálogos, o grupo entendeu que não representávamos muita gente e isso dificultava nossas ações. A partir daí, começamos a indagar quais eram os nossos propósitos como estudantes e como futuros profissionais; se estávamos preparados para atender todo mundo ou a uma parcela restrita da população. A composição do nosso grupo reflete os nossos objetivos e as coisas que nos são caras?

Depois que garantimos as cotas no nosso grupo, começamos a comprar essa briga, institucionalmente, com a parceria de outros grupos, para que isso fosse implantado e, posteriormente, implementado em todos os grupos PET da nossa IES. Essa proposta foi para os encontros regionais e nacionais e tem sido aprovada, mas a implementação tem mostrado-se uma tarefa complexa, principalmente no que diz respeito à sua fiscalização.

Ainda assim, dentro da IES essa questão continua sendo um campo de disputa e, sinceramente, está longe de deixar de ser. Não é consenso que existe diversidade na universidade e que essa diversidade tem que ser refletida através dos grupos. Como já mencionei anteriormente, abrir mão dos privilégios é doído e gera demasiado sofrimento. Resta saber quem está disposto a lidar com suas dores em prol de um bem maior, que é o bem-estar geral de todos(as) sem distinção de raça, etnia, gênero, religião, situação socioeconômica, território, entre outros marcadores da diferença que têm gerado muito sofrimento e poucas transformações benéficas.

## Considerações finais

Dentre as possibilidades de inserção no cenário acadêmico, o PET demonstrou ter a potência de possibilitar o acolhimento a estudantes com diversos marcadores de diferença e de gerar um grande impacto e mudança social a partir dos projetos pensados e realizados por esses estudantes. Os ideais de protagonismo e horizontalidade constituem a base para esse espaço acolhedor.

Protagonismo, porque permite que os(as) estudantes historicamente marginalizados sejam sujeitos nas atividades do seu PET, podendo trazer para os projetos do grupo lógicas que não reproduzam opressões estruturais, assim como mudanças no funcionamento do PET como um todo, a partir de espaços deliberativos como Interpet, SulPET e ENAPET.

Para esse protagonismo ser efetivo, é essencial o ideal de horizontalidade. O que permite que o saber dos(as) estudantes, na relação com o(a) tutor(a), seja valorizado e não apagado a partir de práticas verticais, que tratam o(a) discente como aquele(a) que não tem algo de relevante a contribuir.

## Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão bibliográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**: precedido de três estudos da etnologia *Cabila*. Oeiras: Celta, 2000.

GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Teresa Kleba. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Katálisis**, v. 10, n. spe, p. 83-92, 2007.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua 2016**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>.

NEGRI, Rafaela. **Os 10 anos do programa que mudou a cara da universidade brasileira**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2018/10/20/10-anos-cotas-universidade/>.

# AULAS ABERTAS: APROXIMAÇÕES E AMPLIAÇÕES CONCEITUAIS NO CONTEXTO PSI

*Pietra de Lima Becker*

*Leonardo Régis de Paula*

*Ricardo Cantergi*

*Vitoria Abadie Moraes*

## Introdução

A iniciativa de realizar aulas abertas voltadas à comunidade acadêmica e externa partiu da importância de debater temáticas da Psicologia pouco abordadas na sala de aula ou tópicos elencados como de interesse geral. O objetivo das atividades desenvolvidas foi expandir a articulação entre ensino, pesquisa, extensão e práticas do campo psi, como estratégia para conhecer outras áreas e possibilidades de ser psicólogo e psicóloga que não são discutidas com ênfase no currículo do curso.

Entretanto, as aulas não se limitam somente a alunos do curso de Psicologia. As aulas abertas promovidas pelo PET Psicologia UFRGS têm por objetivo tratar de assuntos associados à Psicologia, como área científica de produção de conhecimento, das diversas possibilidades de práticas dos psicólogos e psicólogas, assim como de assuntos relacionados a questões em destaque na sociedade em geral.

Nossas aulas abertas funcionam por meio de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem, nas modalidades seminários, rodas de conversa, palestras, debates, mesas redondas, dentre outras. A escolha das temáticas partiu de sugestões tanto de integrantes do PET

Psicologia quanto de alunos do curso de Psicologia.

Com o intuito de conhecer os estudantes de Psicologia da UFRGS e seus interesses, o estudo *Percepção do aluno egresso sobre a formação em Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (SILVEIRA et al., 2005), fundamentado em um questionário semiestruturado, buscou investigar ex-alunos sobre suas percepções do curso.

A maioria dos egressos entrevistados considera que o curso foca em áreas como a Psicologia Clínica e a pesquisa científica. Quando questionados sobre a busca de formações, 95% dos participantes da pesquisa informaram que procuraram formação complementar após concluir a graduação em Psicologia.

O estudo *Graduandos em Psicologia: quem são e qual é a sua visão sobre o curso* (SIQUEIRA et al., 1999), por sua vez, indica uma mudança constante no perfil dos alunos ingressantes no curso, exemplificado por características como a alteração da faixa etária, do nível sócioeconômico e o aumento do número de alunos participando de pesquisas científicas.

Ademais, os alunos entrevistados frisaram a importância da revisão da grade curricular de acordo com as variações externas do mercado de trabalho e de uma maior aproximação das disciplinas com a realidade dos formandos, sobretudo para a relação entre teoria e prática profissional.

O ano de 2012 foi o primeiro em que houve alunos ingressando na UFRGS através da política afirmativa de reserva de vagas. Esta reserva de vagas é hoje determinada por uma lei federal (Lei 12.711/12), de 29 de agosto de 2012, que visa aumentar o acesso às instituições federais de ensino superior (IFES). Essa lei obriga que, a partir de 2016, 50% das vagas sejam reservadas a estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas.

Desta reserva, 25% são destinadas para estudantes cuja família tenha renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos mensais por pessoa e 25% para aqueles com renda igual ou superior a 1,5 salários mínimos mensais. A universidade também se adequou a ter aulas noturnas para que alunos trabalhadores pudessem ter acesso ao ensino superior. Como mencionado anteriormente, o perfil do aluno universitário vem mudando. Os interesses e ênfases de estudo; portanto, também.

As informações acima ratificam o objetivo da atividade de contribuir para a ampliação da variedade de conhecimentos e teorias abordados na academia, superando aquilo que já está contido na grade curricular do curso de Psicologia da UFRGS com base nas vontades apresentadas pelos alunos.

Por meio das aulas abertas, buscamos pensar a relevância de ter um espaço para fomentar discussões sobre diversos assuntos dos quais nós, como futuros psicólogos e psicólogas, podemos nos beneficiar, juntamente com pessoas de outros cursos, docentes, servidores e/ou público em geral interessados no assunto, que não estejam no contexto acadêmico.

Sendo assim, este capítulo apresenta as aulas abertas realizadas desde o ano de 2014, identificando as motivações nas escolhas das temáticas e metodologias ao longo deste período, bem como os resultados alcançados e eventuais repercussões.

## **A prática de aulas abertas em uma universidade pública**

É importante ressaltar que o caráter do grupo PET Psicologia UFRGS é, acima de tudo, atravessado pelas subjetividades daqueles(as) que o compõem. Ou seja, nossos principais objetivos e ações oscilam de acordo com a mudança dos integrantes do grupo para que sempre possam acompanhar o desejo dos(as) petianos(as) naquele momento.

As Aulas Abertas fazem parte de um conjunto maior de atividades de Ensino. Tais atividades estão dirigidas, principalmente, ao aprofundamento e desenvolvimento de temas de interesse dos(as) discentes, docentes e servidores da universidade, com foco no Instituto de Psicologia, onde estamos inseridos. Mesmo assim, no caso das Aulas Abertas, o público não fica restrito à comunidade acadêmica.

Desde o ano de 2014, o grupo passou a planejar e realizar Aulas Abertas, buscando explorar assuntos relacionados à Psicologia como área do conhecimento e profissão. Avaliando a importância de debater outros assuntos e questões que eventualmente pudessem surgir, principalmente considerando o

contexto histórico e sociocultural de cada momento, algumas dessas atividades foram pensadas e construídas em parceria com outros grupos PET.

A disposição de *roda de conversa*, utilizada na maioria dos encontros, foi escolhida com o intuito de fazer um contraponto à hierarquia professor-aluno conservada no modelo clássico de aulas expositivas. Em vez disso, visamos o debate e a troca de ideias entre todos os participantes, num formato que pudesse estimular a horizontalidade. Uma vez que somos todos seres ativos e de relações, parece evidente que a melhor forma de produzir e difundir o conhecimento é através da construção em conjunto (VASCONCELLOS, 1992).

No primeiro semestre de 2014, foi realizado pelo grupo um levantamento presencial e, posteriormente online, de temáticas de interesse dos alunos da graduação, para a organização de aulas abertas que correspondessem às demandas dos estudantes. A partir da pesquisa, foram realizadas 3 aulas ao longo do ano. A primeira aula teve a participação da psicóloga Branca Chedid, do Instituto Pichon-Rivière, que abordou a temática da Esquizoanálise, processo filosófico desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Em seguida, foi realizada a aula aberta intitulada “Direitos humanos: uma visão geral”, que contou com a presença de Márcia Braga Knank, como representante do Centro de Referência a Vítimas de Violência (CRVV), e Cristina Schwartz, representando o Centro de Referência em Direitos Humanos da Defensoria Pública do RS (CRDH-DPE).

A última aula do ano foi nomeada “Teoria junguiana”, em que a psicóloga analista junguiana e arte-terapeuta Corina Post, que é integrante do Instituto Junguiano do RS, abordou a história e a perspectiva de Carl Jung, assim como seu impacto na Psicologia. Foi um momento conceitualmente enriquecedor, uma vez que essa linha da Psicologia não é discutida dentro das disciplinas dispostas no currículo do curso de Psicologia da UFRGS.

Em setembro de 2015, ocorreu a aula aberta “Por que é necessário debater o DSM?”, que teve como objetivo promover um debate inédito no curso de Psicologia da UFRGS a respeito do uso do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais na prática clínica. O DSM é um ponto de intensa discussão dentro da

Psicologia, contando com defensores e críticos, de acordo, principalmente, com a linha teórica seguida por cada um.

Devido ao grande número de teorias psicológicas existentes, optou-se por configurar a mesa de acordo com os três departamentos que estruturam o nosso curso. Sendo assim, as professoras convidadas Clarissa Trentini, Marta D’Agord e Simone Paulon – representantes dos departamentos de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade, Psicanálise e Psicopatologia e Psicologia Social e Institucional, respectivamente – apresentaram suas perspectivas e interagiram com os presentes.

A partir do convite do grupo PET Educação Física da UFRGS, o grupo realizou o evento “Bate-bola: psicologia do esporte”, em dezembro de 2015, sendo esta a oportunidade de aproximar os conhecimentos e as contribuições da Psicologia para um diferente campo de atuação. O evento contou com a presença de Maurício Pinto Marques, *ex-petiano* do grupo e diretor da ABRAPESP (Associação Brasileira de Psicologia do Esporte), que tratou sobre o que é a Psicologia do Esporte, práticas e áreas de atuação, além da discussão de casos polêmicos e dúvidas sobre a influência de aspectos psicológicos no desempenho de atletas e praticantes de atividade física.

No ano de 2016, a primeira aula aberta ocorreu no mês de maio e nela foram debatidos os processos circulares da “Comunicação não violenta” e suas principais implicações. A comunicação não violenta propõe uma reformulação da linguagem e visão de mundo do ser humano, através de uma observação consciente de nossos comportamentos e relações interpessoais. O evento teve como convidado Tiago Bueno, que trabalha com a temática e orienta diálogos em que as pessoas possam desenvolver suas habilidades sociais.

Com uma crescente demanda de profissionais da Psicologia no campo jurídico, a “Psicologia jurídica” foi o centro de nossa segunda aula aberta de 2016. Visando o contato dos alunos da Psicologia da UFRGS com a temática, questões como socioeducação, laudos psicológicos e maioria penal tiveram destaque na discussão. Para este evento, contamos com as contribuições de duas psicólogas: Luciane Engel, mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional

(UFRGS), com especialização em Gestão Penitenciária e conselheira do Conselho Regional de Psicologia do RS; e Regina Jaeger, doutora em Psicologia Social e Institucional (UFRGS) e que trabalha na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE/RS).

Em nossa terceira aula aberta do ano de 2016, foi realizado um debate sobre a “Psicologia analítica”, trazendo novamente para nosso ambiente acadêmico a abordagem junguiana sobre os processos psíquicos. Para essa ocasião, as convidadas foram: Flora Bojunga Mattos e Conceição Soares Beltrão – ambas psicólogas junguianas e fundadoras do Espaço Arte-Ciência, em Porto Alegre/RS.

A primeira aula aberta de 2017 teve como tema a “Conjuntura política atual e a crise financeira da UFRGS”. Em um momento de incertezas políticas e sociais, bem como de insegurança e sucateamento dos serviços públicos, foi importante a reflexão acerca do assunto e de como poderiam ser impactadas a sociedade, de forma geral, e a universidade, mais especificamente. Organizado em parceria com os grupos PET Ciências Humanas e PET Políticas Públicas da Juventude da UFRGS, o evento teve como convidados a professora Gláucia Angélica Campregher, da Faculdade de Ciências Econômicas (UFRGS), e o professor Hélio Henkin, da Pró-Reitoria de Planejamento (UFRGS).

A segunda aula aberta, sob o título “Negritudes”, abordou a presença do negro na universidade e o que dessa experiência pode ser revertido em ações voltadas à sua comunidade de origem, além da posição de resistência necessária e da potencialização de afetos ao longo da jornada acadêmica. Ademais, o evento buscou promover o deslocamento do saber e as repercussões do ato de resistir.

As discussões, nessa oportunidade, foram enriquecidas pela presença de: Jéssyca Barcellos e Caroline Damazio, ambas psicólogas egressas do Instituto de Psicologia (UFRGS); Taiasmin Ohnmacht, mestrande do Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura (UFRGS); e Tiago Rodrigues, graduando do curso de Psicologia e bolsista do Centro de Referência em Direitos Humanos/Núcleo de Pesquisa em Sexualidade, Raça e Identidade de Gênero (UFRGS). Esta foi a atividade que mais se destacou dentro do conjunto de Aulas Abertas

abordadas neste capítulo, contando com quase uma centena de participantes.

Finalmente, a última aula aberta do ano tratou do tema “Psicologia humanista”, com o intuito de aproximar esta área da Psicologia dos alunos da UFRGS, já que não é uma temática abrangida pelo currículo do curso. Para tanto, os debatedores convidados foram: Lucia Stenzel, professora adjunta do departamento de Psicologia da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA) e coordenadora da ALETHEIA (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Existencial da UFCSA); Gisele Monza da Silveira, psicóloga especialista em Psicoterapias Humanístico-Existenciais, mestre em Psicologia Social e da Personalidade e psicoterapeuta humanista; e Leonardo Machado da Silva, professor adjunto da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e psicoterapeuta no CPsico – Abordagens Humanistas Existenciais.

Pensando na perspectiva da atuação a partir da indissociabilidade da tríade universitária (ensino, pesquisa e extensão) e na responsabilidade do PET em aproximar a academia da comunidade externa, o grupo realizou uma atividade em conjunto com a Oficina de Criatividade do Hospital Psiquiátrico São Pedro (HPSP).

Inspirada na proposta de Nise da Silveira, a oficina é um espaço artístico e, por consequência, terapêutico dentro do hospital. Intitulado “O sujeito por trás dos muros do HPSP”, o evento ocorreu no saguão do Instituto de Psicologia da UFRGS, em julho de 2018, e teve a presença de usuários, moradores e servidores do hospital, em uma roda de conversa que teve como intuito desmistificar a concepção social da loucura, debater sobre a potência da arte e pensar a relação entre manicômios e residenciais terapêuticos, após a Reforma Psiquiátrica. Em conjunto com a roda de conversa, foi realizada uma exposição-intervenção no prédio do Instituto, compartilhando as obras e materiais artísticos produzidos na Oficina.

Com um grupo PET mais maduro, além de contar com um número expressivo de alunos no final do curso, a preocupação sobre o futuro profissional foi um dos temas recorrentes entre os integrantes. A faculdade de Psicologia da UFRGS tem um incentivo

forte à inserção dos alunos em grupos de pesquisa e na produção científica. Sendo assim, muitos alunos que saem do curso almejam seguir na área acadêmica, realizando mestrado, doutorado e especialização.

Dessa forma, desde 2018 apostamos em aulas abertas sobre o uso da Plataforma Lattes. Denominada “Curso sobre a Plataforma Lattes”, esta aula abordou esse tema geralmente considerado árido de uma forma prática, como, por exemplo, ensinando de que maneira aprimorar seu currículo na plataforma. Sendo assim, o curso teve como objetivo apresentar esclarecimentos a todos os membros da comunidade acadêmica a respeito do uso da ferramenta, bem como da inserção e atualização de currículos na rede *online*. Para tal atividade, que foi realizada em duas edições (novembro de 2018 e maio de 2019), contamos com a parceria da doutora do PPGCOM/UFRGS e bibliotecária do ICBS/UFRGS Dirce Maria Santin.

O papel da universidade como formadora não se limita ao processo de profissionalização do estudante, mas deve também atuar na construção da cidadania e responsabilidade social, além de propiciar modos de vida mais conscientes. Pensando nisso, e também na importância da construção de conhecimentos interdisciplinares, o grupo realizou (em abril de 2019) a aula aberta intitulada “Alimentação saudável e sustentável”, que teve como facilitadores do debate os alunos do grupo PET Engenharia de Alimentos da UFRGS.

Foram discutidos diversos aspectos que envolvem a alimentação na atualidade, como agrotóxicos, os sistemas de produção e regulamentação dos alimentos, e seus impactos, tanto ambientais como na saúde da população. A partir disso, os participantes puderam entrar em contato com informações e ferramentas que os permitem construir formas de consumo mais conscientes e responsáveis.

## **Considerações sobre a experiência**

O trabalho realizado no Programa de Educação Tutorial reflete, significativamente, no progresso dos jovens membros do grupo, uma vez que, ao se implicarem na promoção de atividades

em prol da academia e da comunidade, vivem experiências que, mesmo que adversas, serão positivas devido aos consequentes crescimento pessoal e amadurecimento que acabam marcando essa fase de suas vidas (PAPALIA; OLDS, 2000).

Uma vez que o parágrafo II do artigo 2º da Portaria 976/2010 do MEC, que regula o Programa de Educação Tutorial, estabelece entre os objetivos do PET “contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação”, é papel fundamental do grupo atuar para que a nossa graduação seja mais ampla e aprofundada.

Considera-se que esse contato dos(as) estudantes com teorias mais diversas pode gerar debates interessantes, aumentando a nossa gama de conhecimento sobre as diferentes perspectivas, contribuindo para o enriquecimento das discussões dos estudantes. Além disso, esse projeto oferece espaços de formação interdisciplinares, trazendo debates e conteúdos que não estão limitados ao campo do saber psi, mas que também são fundamentais para a atuação profissional na área.

As atividades de aulas abertas tornam-se um meio de os participantes do grupo PET viverem os benefícios e as dificuldades presentes na criação de um evento acadêmico, além de influenciarem, ativa e positivamente, a formação de seus colegas de curso, podendo, inclusive, vir a influenciar a sociedade, de maneira geral, como reflexo desses futuros profissionais que foram atravessados pelas temáticas e discussões trazidas em cada um dos eventos de aulas abertas.

## **Referências bibliográficas**

BRASIL. **Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010**. Brasília / DF. Disponível em: [http://sigpet.mec.gov.br/docs/Portaria\\_976\\_2010.pdf](http://sigpet.mec.gov.br/docs/Portaria_976_2010.pdf).

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVEIRA, Alyane Audibert et. al. Percepção do aluno egresso sobre a formação em psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: **Salão de iniciação científica da UFRGS**: livro de resumos, 17. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/>

handle/10183/37692.

SIQUEIRA, Karla Rosângela Pereira et al. Graduandos em psicologia: quem são e qual é a sua visão sobre o curso. In: **Salão de iniciação científica da UFRGS**: livro de resumos, 11. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/86025>.

VASCONCELLOS, Celso. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de educação AEC**, v.83, 1992.

## AGONÍSTICAS DA SUBJETIVIDADE: ESTUDOS EM PSICOLOGIA E CINEMA

*Leandro Marchini Peixoto*

*Barbara Refosco Marques*

*Liana Netto Dolci*

*William Lindomar Barbosa dos Santos*

Tendo como horizonte os objetivos do Programa de Educação Tutorial (PET), descritos no inciso VIII do *caput* do artigo 2º da Portaria 976/2010 do Ministério da Educação (na versão atualizada pela Portaria 343/2013), de contribuição com a política de diversidade nas instituições de ensino superior e de defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero, desenvolvemos o projeto de pesquisa *Agonísticas da subjetividade: estudos em Psicologia e Cinema*.

O projeto, escrito em 2015 pelas/os petianas/os Barbara Refosco Marques, Jesse Rodriguez Cardoso, João Francisco Alves Dias, Liana Netto Dolci, Luana Rafaela de Vargas Bonfrisco e Marcos Rafael de Oliveira Barbosa, além do tutor Amadeu de Oliveira Weinmann, propõe-se a analisar algumas agonísticas da subjetividade – sendo este o principal conceito que orienta o trabalho – e os modos como elas encontram expressão nas telas do cinema.

O conceito de agonísticas da subjetividade é inspirado nos escritos do filósofo francês Michel Foucault e remete ao processo de assujeitamento a um dispositivo e à concomitante resistência, que o filósofo denominou subjetivação. Em outras palavras, trata-se

do modo como um sujeito constitui-se alienado a determinado regime de verdade e, especialmente, às lutas por meio das quais ele resiste a essa sujeição.

A fim de investigar esses processos, tomamos como referência a analítica foucaultiana do poder (FOUCAULT, 2001), propondo, orientado pela leitura deleuziana, cartografar um dispositivo (DELEUZE, 1996). Para isso, utilizamos o método de análise fílmica à luz de *A análise do filme*, de Bellour (2000), e com o apoio de *Ensaio sobre a análise fílmica*, de Vanoye; Goliot-Lété (2009), com a perspectiva de realizar análises que considerem as especificidades da linguagem cinematográfica.

Partindo dessas perspectivas teórico-metodológicas, delineamos três dispositivos que se atualizam na produção cinematográfica, visando colocar alguns problemas que sirvam de horizonte às análises a serem desenvolvidas: o manicomial, tal como Foucault o pensa em *A história da loucura*; o patriarcal, como tem sido descrito pela crítica feminista; e a trama discursiva que assujeita os jovens de periferia a um modelo de adolescência nascido no seio da família nuclear burguesa.

Dessa forma, dividimos a pesquisa em três eixos: Cinema e loucura, Cinema e mulheridades e Adolescência de periferia no cinema. No entanto, é evidente que essas são apenas algumas agonísticas da subjetividade passíveis de análise, a partir das formas que assumem em determinadas películas. Ao longo da pesquisa, outras foram propostas e trabalhadas.

Em *O sujeito e o poder*, Foucault (1995, p. 232) afirma: “[...] não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa”. O que interessa a Foucault, portanto, é justamente as agonísticas da subjetividade. Nessa perspectiva, a subjetivação, entendida como a operação ético-política de torcer as injunções do poder, constituindo a dobra do si próprio, é a menina dos olhos do filósofo francês (DELEUZE, 2005). Assim sendo, Foucault observa que existem distintas modalidades de luta, como aquelas contra a dominação política ou a exploração econômica. No entanto, interessam ao filósofo, sobretudo, as lutas da subjetivação.

Não é de outra natureza as revoltas estudantis de maio de 1968, na França – que tanto inspiraram Foucault e Deleuze. Mais do que contra a dominação do Estado ou a exploração de classe, é

contra assimetrias crônicas nas relações intersubjetivas, disseminadas no tecido social, que se voltam esses movimentos.

Nesse sentido, essas lutas são imediatas, porque confrontam o próximo. Também são lutas parciais, pois visam problemas específicos (a cristalização nas relações de poder entre homens e mulheres, pais e filhos, professores e alunos, médicos e pacientes, heterossexuais e homossexuais, eurodescendentes e outros, etc.), em detrimento da abordagem totalizante, embutida nos projetos revolucionários. Elas também são lutas contra os efeitos de poder do saber, isto é, contra regimes de verdade que sustentam práticas de assujeitamento.

É a essa tradição de pesquisa, abordada por Weinmann (2006) no artigo *Dispositivo: um solo para a subjetivação*, que se filia este projeto. No entanto, interessa-nos investigar a agonística da subjetividade especificamente nas tramas da linguagem cinematográfica. Sendo assim, alguns problemas metodológicos entram em cena. Como cartografar as lutas da subjetividade no cinema?

Em *A vontade de saber*, Foucault (2001) propõe, inspirado no pensamento nietzschiano, não uma teoria, mas uma analítica do poder. O poder, para o filósofo, não se concentra, *a priori*, em um determinado ponto. Ele se dispersa por todo o corpo social, estando presente em todas as relações, sempre instáveis, tensas e móveis. Não é algo que se possui, mas um exercício.

Dessa forma, o poder vem debaixo, de disputas locais por problemas pontuais. No entanto, tendem a formar blocos por meio de composições táticas, constituindo configurações estratégicas das quais o sujeito não é causa, mas efeito. A tais configurações estratégicas, Foucault nomeia dispositivos.

Em *O que é um dispositivo?*, Deleuze (1996) postula que um dispositivo é um conjunto multilinear, composto de linhas de distintas naturezas, que o percorrem em todos os sentidos, delineando processos diversos, os quais se encontram em permanente desequilíbrio. Essas linhas podem endurecer-se (linhas de estratificação), sedimentando o dispositivo, mas podem também quebrar-se, produzindo variações e derivações que rearranjam o dispositivo (linhas de atualização).

O autor também aponta que Foucault cartografa um

dispositivo por meio de três grandes feixes de linhas: o saber, o poder e a subjetivação. Dessa maneira, um dispositivo dispõe de curvas de visibilidade e enunciação, estabelecendo áreas de visibilidade e invisibilidade, de enunciação e silenciamento, áreas essas constitutivas de subjetividades.

No entanto, existe sempre a possibilidade de abrir uma fissura em tais dispositivos, a partir de linhas de fuga, fazendo com que as forças dos saberes e poderes estabelecidos sejam recurvadas sobre si próprias como em uma dobra. O resultado aponta para o que Foucault denominou subjetivação.

Tendo isso em vista, a principal ferramenta metodológica operada nesse projeto é o da análise fílmica, utilizando os fundamentos teórico-metodológicos propostos, especialmente, por Bellour (2000). O autor francês, inspirado no estruturalismo, privilegia, mais do que a narrativa fílmica, as operações formais que articulam os signos fílmicos, dando visibilidade ao que o aparato técnico do cinema tende a manter oculto.

Em outras palavras, a proposta é realizar análises que trabalhem na imanência da linguagem cinematográfica, buscando investigar como a agonística opera no próprio nível do texto fílmico. Para isso, dividimos o trabalho nos eixos: Cinema e loucura, Cinema e mulheridades e Adolescência de periferia no cinema.

## Cinema e loucura

A partir de uma crítica ao racionalismo ocidental inserido no cinema, em que este representa a loucura de maneira caricata e vinculada ao saber médico, abordamos neste eixo, subvertendo essa ordem, o enlouquecimento da linguagem fílmica. Trabalhou-se com Foucault (2005), a partir da obra *História da loucura na Idade Clássica*, o estatuto da loucura no mundo ocidental, bem como o lugar de enunciação de uma verdade própria da não razão em épocas anteriores à dominação da loucura pelo saber da psiquiatria, no século XIX.

Foucault privilegia aquilo que escapa à ciência que aprisiona o saber da loucura, sendo isso que escapa constituinte do que denomina experiência trágica. A loucura, como aparece nesse livro, aproxima-se do que Nietzsche, na concepção de sua filosofia,

postula como experiência trágica, por situar-se como uma experiência limite – o dionisíaco –, que subverte os fundamentos apolíneos de uma verdade ontológica do sujeito ocidental.

Utilizamos, portanto, o conceito de experiência trágica da loucura do autor para fins de análise fílmica. Em contrapartida a um movimento da detenção da loucura pela razão, a experiência trágica da loucura não desapareceu da arte e nem da filosofia, estando presente em obras de Goya, Van Gogh e Nietzsche, por exemplo. Seguindo esta linha de pensamento, por aproximações estéticas com o movimento surrealista, analisamos o filme do diretor David Lynch, *A estrada perdida* (1997), desde sua montagem até seus efeitos no espectador, próprios do cinema.

David Lynch enlouquece a linguagem fílmica por meio de uma desconstrução do tempo passado, presente e futuro, em que suas cenas retratam, simbolicamente, o mundo dos sonhos. Através do diálogo entre racionalidade e irracionalidade, o filme está intimamente ligado aos efeitos do inconsciente; portanto, é possível sustentar que o inconsciente invade a tela, a fim de produzir novas formas de linguagem da loucura, enlouquecendo a própria arte.

Investigamos, nesse sentido, como essa obra do diretor coloca o espectador diante de uma experiência trágica da loucura. O conceito de experiência trágica da loucura, com o qual se trabalha nessa pesquisa, foi desenvolvido por Foucault, em *História da loucura*, mas está demonstrado, especialmente, em Nietzsche (2011), um autor trágico, em sua obra *Assim falou Zaratustra*.

Dessa forma, há uma conexão do filme com o objeto debatido por Foucault – a não-razão, ou seja, o que foge ao racional, ao linear, ao desvelável. Para provar a hipótese de que o espectador está diante de uma experiência trágica, utilizamos cenas em que a não-razão está nua, provocando efeitos no espectador à margem da racionalidade.

Entendemos a loucura como algo que ultrapassa a oposição entre o normal e o patológico. A estética do filme contrapõe o imperativo racionalista, utilizando uma expressão artística que se embasa em uma verdade enunciada pelo trágico. Lynch não dá lugar, em seu cinema, para explicações racionais, psicológicas ou culturais; todas as portas estão abertas para o irracional, por meio da não continuidade do espaço e do tempo, o uso de *faux raccords*

e de elipses.

Assim como Nietzsche denuncia o mundo moderno como uma civilização socrática e faz a tentativa de descortinar o renascimento da tragédia ou da visão trágica do mundo, Lynch rompe as barreiras hollywoodianas do padrão da representação da loucura como um saber racional sobre a não razão, enlouquecendo a linguagem cinematográfica.

## Cinema e mulheridades

Considerando que o cinema nasce no berço de uma cultura patriarcal centrada no falo, utilizamos o dispositivo da análise fílmica, articulada com a psicanálise, para pensar os modos de subjetivação do feminino, tomando como base para o estudo teóricas feministas do cinema, como Laura Mulvey e Elizabeth Ann Kaplan. Para Mulvey (2008, p. 437), “a teoria psicanalítica, surgida no berço do patriarcado burguês (na família tipicamente edipiana), é um instrumento político que demonstra o modo pelo qual o inconsciente da sociedade patriarcal estruturou o cinema”.

Nesse sentido, a primeira pesquisa desse projeto que aborda as mulheridades intitulou-se “As mulheres em Hitchcock”, de Barbara Refosco Marques, tomando clássicos do mestre do suspense para pensar em como a mulher é posta a ser olhada – e, conseqüentemente, fetichizada – pelo olhar masculino (seja da câmera, do diretor ou do público).

Nesse estudo, também pensamos no conceito de agonística a partir das linhas de resistência ao patriarcado que são possíveis para as personagens de Hitchcock, em que há um tensionamento entre fílmico e extrafílmico, por onde se permeabiliza uma ultrapassagem da ordem falocêntrica. O artigo derivado desse trabalho, intitulado *Como as mulheres são retratadas no cinema de Hitchcock?*, foi publicado no site da *Revista universitária do audiovisual* (UFSCAR).

Na segunda pesquisa realizada nesse eixo – “Brasileiras por trás das câmeras do cinema”, de Barbara Refosco Marques –, buscamos analisar a representatividade feminina brasileira na frente e, principalmente, por trás das câmeras e as dificuldades decorrentes de ocupar cargos de liderança em uma indústria

dominada por homens. Também utilizamos as autoras Laura Mulvey e Elizabeth Ann Kaplan para refletir o que evidencia as relações de domínio e submissão entre homens e mulheres presentes na cultura, o que inclui o cinema.

À luz dessas teorias, buscamos elucidar porque tão pouco se fala sobre o cinema produzido pelas brasileiras, ou seja, porque em nossa cultura (patriarcal) pouca importância é dada àquilo produzido por mulheres, mesmo que haja uma extensa filmografia feminina brasileira; quais tipos de feminino as cineastas procuram desvelar em seus filmes e como tudo isso reflete na formação da subjetividade das brasileiras.

Por isso, é importante pensar o papel da Psicanálise e de nossa escuta quando consideramos como a cultura em que estamos inseridos produz, constantemente, modos de colocarmos (no sentido de possibilidades e impossibilidades impostas) diante do Outro. Um artigo sobre essa pesquisa está em andamento.

## Adolescência de periferia no cinema

Abordando a adolescência a partir de diferentes perspectivas, utilizamos a linguagem cinematográfica para investigar as agonísticas da subjetividade no que diz respeito à adolescência de periferia e seus atravessamentos. A adolescência pode ser entendida como um momento de passagem; uma transição significativa de relações e sentimentos em meio a vivências e cultura. No transcorrer dessa passagem, perde-se a imagem idealizada dos pais, as leis e a autoridade são questionadas, dando lugar a novas identificações com grupos que encontram marcas em gírias, modos de viver, estilos musicais.

Distante do que muitos autores apontam, existe um possível encolhimento dessa fase para os jovens de periferia, ou seja, um curto-circuito entre infância e adultez (GUERRA et al, 2012). O desejo de adquirir, não só aquilo que é essencial para sobreviver, mas também itens que dizem de uma atualização com a produção do mercado capitalista, coloca os jovens em uma posição de obter sua própria renda e é nesse processo que, através do discurso capitalista, o sujeito é produzido como um sujeito insaciável e que, a

partir do consumo, tem como objetivo suprimir as barreiras impostas pelo gozo fálico, por excelência insatisfatório, já que parcial.

É nesse momento, de busca por um emprego e a subsequente entrada no mercado de trabalho, que aparecem dados pertinentes à evasão escolar, à gravidez na adolescência e a casamentos entre jovens. Sendo assim, o trabalho é um meio para alcançar-se um determinado prestígio social, visto que consiste em um objetivo altamente valorizado. Em contrapartida, outra saída possível é a criminalidade:

O Outro do crime prometeria resposta ao furo da estrutura, pois ofereceria um sistema normativo e regulador, ainda que não dialetizável, que funcionaria como contorno ao real pulsional em jogo na puberdade (GUERRA et al, 2012, p. 259).

Nestes casos, as pretensões dos jovens encontram respostas rápidas na vida do crime; a vida entra nessa lógica e é sustentada pelo discurso do “ou você mata ou você morre, não tem saída” (p. 260).

Outra perspectiva para pensar a adolescência é encontrada na Psicologia Social Crítica (BERNI; ROSO, 2014). Nesta perspectiva, a adolescência é marcada como uma “[...] construção social, histórica e cultural, [...] fabricada e institucionalizada a partir de interesses da sociedade moderna industrial” (p. 130). Temos como exemplo a composição de Stanley Hall, *Adolescense*, de 1904, onde o autor traz o mito do caráter universal das turbulências vinculadas à emergência da sexualidade. É nesse sentido que Hall caracteriza a Psicologia do século passado como responsável pela naturalização do pensamento de que a adolescência é dividida em três tempos: mudanças do corpo, procura por definição sexual e a conquista da responsabilidade social.

É utilizando essas referências como caminho teórico que nossa pesquisa busca desvendar e questionar os modos como a adolescência de periferia tem se construído em algumas películas. Tomamos como exemplo o filme de Paulo Morelli, *Cidade dos homens* (2007), que relata a história de dois jovens moradores de uma comunidade que convivem, diariamente, com problemas que dialogam com as problemáticas apresentadas, como a falta de dinheiro para lidar com seus mínimos desejos e o tráfico que os

assola no dia a dia.

## Para além dos eixos

Já algumas pesquisas não se enquadram, exatamente, em algum eixo específico, por mais que se relacionem com o tema que serve de fio-condutor da pesquisa. Por exemplo, em 2018, a pesquisa “Pôr-se à margem da sociedade: como sustentar vida?” foi realizada pelo aluno Leandro Marchini Peixoto. Nela, analisamos quatro obras norte-americanas: o livro *Walden* (1854), de Henry David Thoreau; o livro *On the road* (1957), de Jack Kerouac; o filme *Easy rider* (1969), de Dennis Hopper; e o filme *Into the wild* (2007), de Sean Penn.

A partir dessas obras, percebemos que o que havia de tão revolucionário e libertador também apontava para o aspecto mortífero da vida à margem. No entanto, enlaçado ao conceito de literatura menor foi possível pensar a potência de deslocamento na cultura que essas obras acarretam e imaginar a criação estética como produtora de singularidades – e, portanto, de vida.

Esse conceito é desenvolvido pelos autores franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (2014) para analisar e potencializar a obra de Franz Kafka, um judeu periférico de Praga que, em um contexto de um projeto nacionalista europeu e apagamento de sua cultura, escreve em alemão, língua canônica de Goethe, mas um alemão como se fala em Praga.

Nesse sentido, o conceito está articulado a uma ação de desterritorialização, provocando deslocamentos estéticos, extrapolando os códigos formais, criando algo novo e, sobretudo, revolucionário. As obras menores, portanto, são sempre políticas e assumem um valor coletivo, pluralizando as linhas de fuga por meio de, sobretudo, inovações formais.

Essa pesquisa foi apresentada no XXX Salão de Iniciação Científica da UFRGS, obtendo destaque na sessão de Pesquisa Psicanalítica II. Em 2019, enlaçou-se à pesquisa “O que fazer diante de um golpe?”, de Liana Netto Dolci, e resultou em uma apresentação no Simpósio Democracia e Desobediência Civil, na PUCRS, sob o título “A desobediência civil como modo de resistência ao esvaziamento da esfera pública: uma abordagem

estética”, trabalho a ser publicado nos anais do evento.

## Considerações finais

Esse projeto tornou-se viável, sobretudo pelo enlace com o Núcleo de Pesquisas em Psicanálise e Cinema (NUPPCINE) da UFRGS, coordenado pelo atual tutor do PET Psicologia UFRGS, Prof. Amadeu de Oliveira Weinmann. Por essa razão, muitos dos pesquisadores não possuem um vínculo formal com o PET, apenas com o núcleo.

Além disso, cabe dizer que o projeto adquiriu um funcionamento de projetos integrados, isto é, um projeto guarda-chuva, que se desdobra em outros menores. Isso permite que cada estudante produza a sua própria pesquisa, privilegiando o protagonismo estudantil e a singularidade. Não obstante, teve como um dos pilares a construção dos trabalhos conjuntamente, por meio de reuniões coletivas semanais.

## Referências bibliográficas

BELLOUR, Raymond. **The analysis of film**. Bloomington: Indiana University Press, 2000.

BERNI, Vanessa; ROSO, Adriane. A adolescência na perspectiva da psicologia social crítica. **Psicologia e sociedade**, v. 26, n. 1, p. 126-136, 2014.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: **O mistério de Ariana**. Lisboa: Veja, 1996. p. 83-96.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. São Paulo: Autêntica, 2014.

DOLCI, Liana Netto; PEIXOTO, Leandro Marchini; WEINMANN, Amadeu. A desobediência civil como modo de resistência ao esvaziamento da esfera pública: uma abordagem estética. In: PONTEL, E.; TAUCHEN, J.; REITER, R. (Orgs). **Democracia e desobediência civil**. Porto Alegre: Fundação Fênix, 2019. p. 69-80.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. (Orgs.). **Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GUERRA, Andréa et al. Violência urbana, criminalidade e tráfico de drogas: uma discussão psicanalítica acerca da adolescência. **Psicologia em revista**, v. 18, n. 2, p. 247-263, 2012.

KAPLAN, Elisabeth Ann. **A mulher e o cinema**: os dois lados da câmera. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

MARQUES, Barbara; WEINMANN, Amadeu. **Como as mulheres são retratadas no cinema de Hitchcock?** Disponível em: <http://www.rua.ufscar.br/como-as-mulheres-sao-retratadas-no-cinema-de-hitchcock/>.

MULVEY, Laura. Prazer visual e cinema narrativo. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 2008. p. 437-453.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise filmica**. Campinas: Papirus, 2009.

WEINMANN, Amadeu. Dispositivo: um solo para a subjetivação. **Psicologia e sociedade**, v. 18, n. 3, p. 16-22, 2006.

# INFÂNCIA ARTEIRA: PROMOVENDO DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Vitoria Abadie Moraes  
Leonardo Régis de Paula  
Meirielen de Souza Santos*

## **A infância na construção social**

É uma perspectiva relevante nos campos de estudo da infância a compreensão do ser criança como apenas uma das etapas de preparação para a adultez, sendo uma fase em que vários processos ocorrem para que seja possível atingir a maturação necessária de um adulto “funcional”; porém, faz-se necessária, também, a visão de que as crianças são sujeitos por si só, sendo vistos também como participantes ativos da sociedade (QVORTRUP, 2011).

Sendo assim, é importante a promoção do protagonismo das crianças nas diversas instâncias da sociedade nas quais elas estão inseridas, já que elas são afetadas pelos diversos processos políticos/econômicos, e então também devem ser incluídas nos diversos espaços de deliberação e discussão.

A socialização das crianças consiste no processo onde elas aprendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade onde vivem, a partir da sua referência mais próxima – sendo esta, principalmente, a sua família –, e tornam-se, desse modo, membros da referida sociedade (PINTO, 1997).

Nesse sentido, também devem ser considerados aspectos que são desenvolvidos nesse momento da infância, como habilidades e capacidades de compreensão. A discussão sobre a diversidade é bem importante nesta fase. A infância é onde as crianças descobrem as pluralidades e possibilidades de ser e existir no mundo.

O mundo dos adultos pode passar para as crianças valores e crenças que hierarquizam os indivíduos, inferiorizando determinados grupos e sustentando a dominação daqueles privilegiados por essa mesma hierarquia, sendo isto o que chamamos de preconceito. Muitas das crianças descobrem a sua identidade quando outras crianças evidenciam para elas, de forma negativa, que são diferentes. Por exemplo, muitas crianças negras crescem em famílias negras, onde têm sua beleza valorizada, mas, quando chegam à escola, são ofendidas de diversas formas pelos colegas por suas características físicas, como seus cabelos crespos crescidos para cima ou suas formas do rosto mais acentuadas.

Podemos pensar também na questão de reconhecer-se como menino ou menina. Como pontua Simone de Beauvoir (1980), em seu livro *O segundo sexo*, “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. As crianças aprendem com suas referências, ou seja, com seus cuidadores em suas casas, formas de ser homem e mulher, e reproduzem esse padrão que é aceito na sociedade. Desta forma, o que foge da norma é apontado como o diferente e cria-se o rechaço das crianças que não se encontram na norma, através de diversas formas de violências, perpetrada inclusive por seus pares.

A questão de inclusão de pessoas com deficiência física ou intelectual é outra situação que vai além de conceber esta como uma pessoa com limitações. Muitos espaços não têm acessibilidade para pessoas que fazem uso de cadeira de rodas, andadores, muletas ou outras necessidades. Essas pessoas sentem-se não pertencentes a locais como a escola, que é um direito que toda criança tem.

Além disso, diversos destes grupos identitários discutem a mudança do que é visto como deficiência para a concepção de que estas são, na realidade, diferentes formas de existir no mundo, como o movimento da cultura surda. No entanto, esta discussão ainda está longe do espaço escolar, que ainda se limita à

perspectiva capacitista.

Neste sentido, é muito importante que as escolas tenham em seus planos curriculares atividades que fomentem a proteção e promoção dos Direitos Humanos, que estão intimamente associadas à luta contra o preconceito e a discriminação. Estar em ambientes pedagógicos fomentando a discussão de diversidade e inclusão é extremamente necessário.

O projeto de extensão Infância Arteira é baseado no método lúdico, pois, para as crianças, o brincar simboliza um espaço entre a realidade e a fantasia; espaço esse que as permite significar suas experiências e aprendizagens. A brincadeira é definida pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (MEC, 1998) como um direito da criança para desenvolver seu pensamento e capacidade de expressão, além de situá-la em sua cultura (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

As oficinas são realizadas com crianças entre três e seis anos. A partir dos três anos de idade, a criança é capaz de entender o faz-de-conta e usar processos mentais de forma representacional (BRANCO, 2005). Entendemos que, neste período do desenvolvimento, os adultos são modelos de referência e, juntamente com o ambiente mais amplo, uma das principais fontes de aprendizagem dos pequenos.

O ato de brincar é mediado pelo contexto sociocultural e tem seu significado construído pela criança; não é algo estático. Depende, assim, do sistema de significação compartilhado pelo grupo a que a criança pertence e envolve crenças e valores dos adultos responsáveis por ela (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

Sendo assim, os discursos e comportamentos de cunho preconceituoso reproduzidos por aqueles a quem elas têm como exemplo podem ser aprendidos e reproduzidos, como, por exemplo, as questões de racismo entre colegas, que é uma reprodução do que eles ouviram de um adulto. É preciso trabalhar estas questões ludicamente, como, por exemplo, que o Ken não pode bater na Barbie, que a boneca de cabelo crespo é tão bonita quanto à de cabelo liso, que existem princesas negras, dentre outros modos.

É importante trabalhar o protagonismo das crianças no seu processo de aprendizagem, acolhendo e valorizando as

contribuições que elas certamente irão trazer, uma vez que isso possibilitará o compartilhamento de vivências das mais diversas, o que é enriquecedor para o ambiente educacional e para a relação e criação de vínculo entre as crianças.

## O Infância Arteira

O *Infância Arteira* começou a ser pensado em 2014 como uma derivação das atividades que o grupo realizava na extensão universitária denominada Encruzilhadas do Ensino. Este projeto tinha como objetivo discutir cidadania e atualidade com alunos do Ensino Médio. Através do interesse dos petianos em ampliar o projeto com o foco em crianças menores, criou-se o *Infância Arteira*. O projeto surgiu com a proposta de contação de história e produções artísticas com crianças do ensino infantil. Desta forma, a partir de parcerias com creches foram realizadas atividades referentes à diversidade.

A estruturação da atividade continuou no ano de 2015, quando pensamos em utilizar, como recurso das atividades, vídeos, desenhos e histórias – como a do “Patinho Feio” –, que permitem a discussão de diversos temas complexos, a partir de materiais que dialogam com a faixa etária. Além disso, foram realizados encontros presenciais com crianças entre 4 e 5 anos de idade, em uma creche municipal de Porto Alegre.

Foi percebida pelos petianos e petianas uma resposta positiva dos participante; porém, movimentos internos, como o alto número de entradas e saídas do grupo PET, e movimentos externos, como greves dos professores, dificultaram o trabalho na escola e a realização de outros encontros.

No ano de 2016, o projeto deu-se em outra escola de ensino infantil. Nesta busca por uma nova escola, o grupo precisou estruturar-se em um planejamento para conseguir realizar as atividades no novo espaço. Desta forma, o projeto ficou mais formal, com objetivos gerais e específicos, além da metodologia pretendida.

Como objetivo geral, o *Infância Arteira* pretendia “promover, de forma lúdica, conhecimento sobre a diversidade cultural e social que constitui a humanidade”. Os objetivos específicos apresentados foram: “instigar a respeito dos diferentes modos de viver e se

relacionar; fomentar o compromisso com a construção de um mundo menos desigual; dar voz e espaço a expressões de subjetividades sem julgamento de valor”. Atualmente, o projeto continua seguindo estes mesmos princípios.

Nesse mesmo ano, a sistematização dos encontros presenciais deu-se de forma mensal, com duração de aproximadamente duas horas, durante 4 meses, conforme a disponibilidade da instituição. Cada mês teve uma atividade sobre uma temática específica relacionada à diversidade cultural e social, como etnias/raças, diferentes tipos de família, deficiências, personalidades, gêneros e sexualidades. A turma contemplada no projeto tinha idades entre cinco e seis anos. A escola infantil era conveniada com a prefeitura da cidade de Porto Alegre.

Quanto às atividades presenciais, o primeiro encontro teve como objetivo tratar da temática de identidade pessoal, pensando na importância da compreensão de aspectos individuais para então abordar as diversas possibilidades de identidade e formas de ser no mundo. Os petianos e petianas também criaram histórias para serem contadas na turma com o intuito de trazer aspectos pessoais, mas que também abordassem temáticas que aparecem no cotidiano e contexto de vida das crianças, como, por exemplo, a história abaixo, criada por Robson Gonçalves, agora egresso do grupo:

[...] Eu moro sozinho, mas perto de mim mora uma tia que é como se fosse minha mãe e duas primas, que são como se fossem minhas irmãs. Tenho um cachorro que é bem medroso. Ele é um salsichinha e o nome dele é Scooby. Eu não tenho cor preferida, gosto de todas as cores... Gosto das coisas bem coloridas! Gosto muito de assistir desenhos, principalmente x-men e três espíãs demais. Meu programa favorito é o Chaves e o Chapolin... Gosto de comer de tudo, mas não gosto muito de doce. Sou um pouco preguiçoso, geralmente sou bem calmo, mas também fico ansioso quando quero que as coisas aconteçam logo. E eu também sou bem envergonhado quando vejo as pessoas pela primeira vez. Eu gosto de estar com meus amigos, de brincar e rir bastante. Gosto de viajar, tomar banho de piscina, andar de bicicleta e de roller. Sempre quis aprender a andar de skate, mas nunca consegui.

Ao tentar contar as histórias para a turma, o grupo percebeu que os alunos estavam muito agitados com dificuldade em focar nas

narrativas. Por esse motivo, as histórias foram contadas de maneira mais dinâmica e foi feito um círculo para que as crianças também pudessem falar de seus gostos e interesses.

A partir dessa experiência, o grupo percebeu que a ferramenta de contação de histórias não seria a mais interessante para aquele grupo específico, visto que eles eram enérgicos e demonstravam preferência por brincadeiras de aspectos mais “físicos”, que incluíam o corpo.

Outro interesse demonstrado foi por música e dança, principalmente no ritmo funk. Pensando nisso, a atividade seguinte foi feita a partir de paródias, feitas pelos petianos, de músicas de funk famosas. Dessa maneira, foram levados em consideração os recursos e gostos das crianças, além de tratar de fatos do cotidiano de vida delas. As paródias “Hoje” e “Educamente” tratavam principalmente sobre respeito na escola, como é possível observar:

Hoje  
 A gente dá risada  
 A gente brinca muito  
 Vem também brincar com a gente  
 Hoje  
 As nossas brincadeiras  
 São especiais  
 Vem também se divertir  
 Vem, aqui, na *nome da escola*  
 Vem se divertir  
 Aprender também pode fazer rir  
 Eu “to” na intenção de interagir  
 Interagir  
 Hoje lá na minha escola  
 Hoje a gente brinca e rola  
 Hoje porque eu quero respeitar os outros  
 Hoje a gente dá risada  
 Hoje vem brincar comigo  
 Hoje porque eu quero respeitar os outros  
 (*Hoje*: paródia da música *Hoje*)  
 Educadamente  
 A turma da gente  
 Quando foi para a escola  
 Começou a sorrir  
 Provavelmente  
 A turma da gente  
 Quando chegar em casa

Vai se divertir  
 Educada  
 A nossa turma é muito amada  
 E quando chegamos em casa  
 O respeito vamos repetir  
 Nós “vai” se divertir  
 (*Educadamente*: paródia da música *Malandramente*)

A atividade teve uma resposta positiva das crianças, apesar de algumas dificuldades, como a falta de recursos materiais para a reprodução de som. As paródias também agradaram à professora, que pediu gravações das músicas para que ela pudesse usar novamente, com esta e outras turmas, e também pudesse passar para as outras educadoras. A turma também apresentou ambas as canções em sua “formatura” da Educação Infantil com a presença dos pais e comunidade em geral.

O terceiro encontro teve a temática “família(s)” e foi feito um teatro interativo, que abordou as diferentes possibilidades de organização. Nele, os petianos demonstraram as pluralidades nas relações, a partir das estruturas familiares das próprias crianças. O último encontro, realizado em dezembro, foi uma gincana de “caça ao tesouro”, que tinha como objetivo trabalhar aspectos relacionais de cooperação, respeito, além de outros assuntos tratados nas atividades anteriores.

Essa atividade também utilizou diversas ferramentas de jogos e brincadeiras, em que as crianças demonstraram interesse ao longo do semestre, como a brincadeira de “estátua”, ou “congela”, que também foi realizada em outros encontros, como forma de descontração. Por fim, a turma apresentou novamente para o grupo as paródias, dessa vez em conjunto com uma coreografia criada pela educadora.

Em reunião avaliativa com a direção da escola, recebemos um retorno positivo, com incentivo de que buscássemos contato com a nova gestão da instituição, que assumiu no ano seguinte, com o intuito de seguir as atividades do projeto na escola. A professora da turma com a qual realizamos as atividades também foi bastante colaborativa e receptiva, mas se destaca, em especial, o retorno obtido a partir das crianças, sendo possível observar que questões trabalhadas durante os encontros passaram, ainda que de forma sutil, a fazer parte do repertório daquela turma.

Em 2017, o contato com a escola seguiu, sendo necessário um recomeço com a nova diretoria. O grupo participou de diversas reuniões, incluindo encontros institucionais, que contavam com a presença de todos os profissionais e projetos da escola. No entanto, surgiu a demanda, a partir da prefeitura, de institucionalização do contrato entre a escola e o projeto, fato que não foi possível, devido à prefeitura do município não possuir um contrato para atividades de extensão. Esta questão dificultou as ações práticas do projeto, visto que se tornou necessária a prospecção de uma nova instituição, que permanecesse no perfil procurado pelo grupo (uma escola pública) e que permitisse e tivesse interesse no projeto.

No ano de 2018, as atividades ocorreram em uma creche comunitária, também do município de Porto Alegre, com uma turma de crianças de 5 a 6 anos. Foram trabalhadas as temáticas de identidade (quem sou eu?), família(s) e cultura (cidade, país, mundo). Foram utilizados diversos recursos para tratar desses assuntos, incluindo mapas lúdicos e livro de contação, mas que também eram interativos, permitiam que as crianças pintassem, contassem suas histórias e personalizassem da sua maneira. Também foram utilizadas ferramentas criadas pelo próprio grupo, que reuniam metodologias já existentes, mas adaptadas para o contexto e recursos disponíveis. Atualmente, em 2019, o projeto continua em colaboração com a mesma instituição.

## **Percursos e percalços**

O projeto *Infância Arteira* teve início em 2014. Desde então, passou por três creches do município de Porto Alegre e atingiu dezenas de crianças. Algumas questões, que dificultaram o andamento do projeto, apresentaram-se recorrentes durante esses anos, como a dificuldade em vincular o projeto aos locais devido a questões burocráticas, greves e à entrada e saída de bolsistas do grupo.

Uma questão que estamos vivenciando no projeto, no momento em que escrevemos este texto, é a dificuldade de abordar temas que são tidos como “controversos”. Vivemos em um período em que o conservadorismo está escancarado. Assim, quando enviamos os bilhetes solicitando a autorização dos responsáveis

para executar as atividades com as crianças, deparamo-nos com um impasse ao informar que no projeto iríamos trabalhar questões de gênero e sexualidade.

Acabamos utilizando o termo “identidade de gênero” para comunicá-los e, apesar de não termos recebido nenhum tipo de retorno dos pais ou responsáveis e da creche, sentimo-nos no mínimo inseguros e com certo receio. Nosso trabalho com este tema aborda questões como respeitar o corpo do outro e ter o cuidado com o nosso corpo. Este assunto é certamente sobre o cuidado e proteção contra violências, inclusive sexuais.

Neste contexto, o trabalho a partir da extensão universitária com crianças surge como um desafio para o grupo. Ao sair do conforto do espaço acadêmico, a realidade e responsabilidade apresentam-se diferentes. Saímos da parte teórica e extrapolamos os muros da universidade com a prática. Percebemos que profissionais da educação, muitas vezes, apresentam manejo a partir de práticas coercitivas.

Nossa análise não é julgar, pois também percebemos que essa pode ser uma das estratégias possíveis para lidar com o número grande de alunos por profissional e o consequente desgaste do trabalhador. Ao mesmo tempo em que nos questionamos sobre problematizar essas questões, perguntamos se realmente este é o nosso papel: entrar na instituição e apontar o que entendemos como seus defeitos. Isso tem gerado uma discussão no nosso grupo do PET.

Também é necessário lidar com as burocracias, que muitas vezes impossibilitam a ação do grupo, e a necessidade de adequação às lógicas das instituições, que possuem suas formas de funcionamento e demandas específicas, questões pelas quais a organização do projeto, e o modo de funcionamento deste, devem adequar-se.

Apesar dos desafios, o projeto permite ao grupo diversas aprendizagens, desde a busca por novas ferramentas, a necessidade de dialogar com os profissionais e a comunidade, mas, principalmente, o trabalho a partir do protagonismo das crianças. É ao pensar a ação de maneira horizontal que está a potência do trabalho, já que a universidade deve estar a serviço da comunidade e o saber acadêmico – e, nesse caso, também o “saber dos adultos”

– não deve ser colocado como único e hegemônico.

## Referências bibliográficas

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo** – fatos e mitos. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

BRANCO, Angela Uchoa. Peer interactions, language development and metacommunication. **Culture e psychology**, v. 11, n. 4, p. 415-429, 2005.

LUDMILLA. Hoje. **Fala mal de mim**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 2014.

NEGO BAM, NANDINHO E DENNIS Dj. Malandramente. In: **Malandramente**. CD. Rio de Janeiro: 2N Music, 2016.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho – Portugal, 1997. p. 31-73.

QUEIROZ, Norma; MACIEL, Diva; BRANCO, Angela Uchoa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, v. 22, n. 1, p. 199–211, jan./abr., 2011.

## AÇÕES AFIRMATIVAS NO PET: UMA LUTA POLÍTICA

*Katiane Silva dos Santos*

*Jesse Rodriguez Cardoso*

*Patricia Talita Rodrigues Sudre*

### Os encontros PET

Para a construção de um programa tão diverso quanto o Programa de Educação Tutorial (PET) e diante da necessidade de constituir uma identidade de grupo, é indispensável que falemos de nossos encontros, que são: locais, regionais e nacionais, e materializam-se como importantes instrumentos de construção coletiva na direção de um PET justo, efetivo e conectado com a realidade sobre e com a qual trabalha. Afinal, o PET não atua na realidade, mas com ela, sendo parte dos processos sociais, o que torna emergente a reflexão acerca de sua própria constituição.

Para refletir sobre os anseios locais, para observar o fluxo do programa, olhar para os projetos, conectar ações, na UFRGS é realizado o Interpet. Este encontro, que oportuniza a troca entre os 16 grupos da universidade, realiza mensalmente seus debates, que são levados, anualmente, aos encontros regionais.

Os encontros regionais – o SULPET, no caso da região Sul, a partir da qual falamos – têm como principal característica a troca entre os grupos de diferentes universidades, com o horizonte de qualificar o trabalho realizado e gerar uma reflexão coletiva a ser expressa no encontro nacional, o ENAPET. Neste encontro, é realizado o compartilhamento de ações com universidades de todo o Brasil, onde são debatidos, entre outros assuntos: financiamento do programa; critérios de permanência; mobilizações em prol do PET, etc.

Esses eventos foram e são muito importantes para o aprimoramento do PET. Mas ainda há “fantasmas” que assolam o programa, advindos do seu fundamento como Programa Especial de Treinamento. Criado com um viés elitista, o programa visava o aperfeiçoamento dos estudantes com fins de melhorar a pós-graduação. Para tanto, usou como instrumento de qualificação o incentivo à competição dentro da pesquisa e do PET, chegando, inclusive, a premiar com bolsas de mestrado àqueles estudantes que correspondessem com mérito e produtividade a essa lógica.

O Programa passou por uma série de mudanças que dizem sobre o passar do tempo, sobre as necessidades da sociedade, mas, sobretudo, da transformação gradual pela qual a universidade pública passa. A tentativa de democratização do Ensino Superior Público e as lutas realizadas dentro e fora do espaço universitário pelos movimentos sociais possibilitaram que novas narrativas ocupassem, também, este espaço.

A exemplo, o Programa Conexões de Saberes<sup>1</sup> é assimilado para dentro do PET em 2010, a partir de uma perspectiva crítica, intimamente relacionado à classe, raça, etnia e gênero, demonstrando a formulação de outras perspectivas dentro do programa. Com essa mudança, o Programa de Educação Tutorial, que se apresentava ainda muito conservador e elitista, precisou acompanhar as mudanças que a universidade passava, e passa, inserindo em seus debates as ações afirmativas no programa.

Aqui, relataremos um pouco sobre como se deu essa entrada e aceitação gradual do debate sobre as cotas e como essa política é tratada dentro do programa. Para tanto, analisamos atas dos Interpets de 2011 até 2019, atas da assembleia geral dos Sulpets de 2016, 2017 e 2018 e ata do Enapet de 2016<sup>2</sup>, além de contarmos com a experiência de petianos(as) que participaram do evento e sabem detalhes de como alguns processos deram-se.

<sup>1</sup> O Programa Conexões de Saberes iniciou suas atividades em 2005, na UFRGS, tendo como eixo central as ações afirmativas. Foi um dos importantes atores que em 2007 realizou estudos e mobilizações na Universidade, sobre a necessidade de ações afirmativas, colaborando para que a UFRGS se tornasse uma das pioneiras em reservas de vagas no ano de 2008.

<sup>2</sup> As atas de 2017 e 2018 não foram incluídas na análise de dados, pois até a data não foram disponibilizadas pela organização dos respectivos eventos.

## As ações afirmativas e o Interpet

As atas dos Interpets da UFRGS analisadas são de 05/11/2011 até 06/07/2019, contando com 49 atas desse período, nas quais 13 delas têm como pauta as ações afirmativas dentro do Programa, sendo que em outras 2 trata-se de ações afirmativas, mas não dentro do PET.

Uma das pautas no Interpet de 16 de março de 2013 foi a discussão sobre as recentes Ações Afirmativas implementadas na Universidade, pensando-se em métodos para a inserção dos estudantes cotistas no ambiente acadêmico. Com isto, no Interpet de 16 de agosto sentiu-se a necessidade da criação do PET Diversidades com o intuito de trazer diversidade para dentro do Programa. Já em 11 de maio de 2015, os grupos PET não acharam necessário a inserção de Ações Afirmativas, decidindo por apenas promover eventos para a integração dos alunos cotistas na academia.

Em 23 de abril de 2015 é retomada a discussão através da tutora do PET Participação e Controle Social, professora Roberta, que pede para que seja inserida nos próximos interpets o debate sobre as Ações Afirmativas. Entretanto, é apenas no Interpet de 14 de novembro de 2015 que se retoma essa discussão através de um evento importante promovido pelos grupos: o SulPET de 2016, que tinha como tema “Viver e compartilhar diversidades”. Após o encontro regional, nos interpets de 11 de junho e 20 de agosto de 2016, é novamente revivida a necessidade de diversidade dentro do PET e a possibilidade de implementação de Ações Afirmativas no Programa.

Depois de todos esses anos de discussões, na medida em que entravam mais estudantes cotistas na universidade, além de contar com a rotatividade dos integrantes e tutores ao longo do tempo, o PET mostra-se mais aberto para trabalhar com as Ações Afirmativas dentro dos seus processos de seleção. Essa troca de tutores, na nossa visão, foi importante para que a mudança de perspectiva sobre como o programa deve funcionar se efetuassem, visto que muitos tutores carregavam resquícios do modo de funcionamento do Programa Especial de Treinamento.

No encontro dos grupos PET de 14 de abril de 2018, o Grupo de Discussão e Trabalho (GDT) Cidadania: gênero e sexualidade,

idealizado para o Sulpet de 2018, trouxe as seguintes propostas: cotas para LGBT, étnico-raciais e de classe visando levar ao encontro regional.

Alguns grupos decidiram que dariam preferência e/ou reserva de vagas para estudantes negros e indígenas, além de outros marcadores sociais importantes, como ter estudado em escola pública e/ou fazer parte da comunidade LGBTQ+. Isso, finalmente, abriu as portas para a tão debatida diversidade.

Todavia, apenas no ano de 2019 que se torna decisão da maioria implementar Reserva de Vagas no planejado Edital Unificado dos PETs da UFRGS. Edital que gerou discussões ferrenhas, como a possibilidade ou não de acúmulo de bolsas e a exclusão ou não de alunos com baixo aproveitamento, e pelo menos quatro Interpets para ser concluído.

A aplicabilidade tem sido de forma gradual, pois o ambiente petiano ainda tem resquícios do elitismo do Programa Especial de Treinamento, que funcionava nos moldes da universidade, à época. Hoje, mais da metade dos PETs da UFRGS possuem diversa representatividade.

## SulPET de 2016

O XIX SulPET ocorreu entre os dias 26 e 29 de maio de 2016 e trazia como tema “Viver e compartilhar diversidades”. A temática nasce dessa necessidade de diversidade e representatividade no PET. O evento contou com atividades como: Mesa de Abertura com a temática do evento, Mesa Redonda sobre as Ações Afirmativas, Oficinas, Grupos de Discussão e Trabalho (GDTs), Encontros por Área, Reunião de Discentes e Assembleia Geral.

Na reunião de discentes, houve um espaço onde os(as) petianos(as) relataram casos de preconceito ocorridos no evento, apesar da sua temática. Esse movimento vem com a intenção de que se fale sobre os preconceitos socialmente germinados em cada indivíduo e falar sobre aquilo que não se quer falar, mas que acontece.

## Organização do Sulpet de 2016, um relato de experiência - por Jesse Rodriguez Cardoso

Entrei no Programa em 2015. O professor Amadeu há pouco tinha assumido a tutoria do PET Psicologia. Essa mudança de tutoria, junto com a mudança de discentes que o grupo estava passando, fez com que alguns processos se perdessem e a importância dos encontros locais, regionais e nacionais foi um deles.

O Programa de Educação Tutorial é um projeto muito grande e demanda tempo para conseguir entendê-lo. Algo que o marca é a diversidade, tanto de cursos quanto de pessoas. Porém, quando conheci esses espaços deliberativos percebi que, mesmo tendo essa diversidade de perspectivas de mundo, ainda era um espaço composto predominantemente por pessoas brancas e de classe média/alta.

Quando comecei a participar do Interpet, estava em movimento algo grande, a organização do Sulpet de 2016. Surpreendi-me quando foi proposta e aprovada a temática “Viver e compartilhar diversidades”<sup>3</sup>. Foi formada uma comissão para organizar esse evento e eu fiz parte dela. No começo, as idas aos interpets foram um pouco solitárias, mas aos poucos o meu grupo foi entendendo a importância desses espaços deliberativos e começou a ocupá-los.

A construção desse evento foi muito potente para todo mundo que se envolveu nele, tanto a nível individual e grupal quanto como UFRGS. Foi um evento que foi muito elogiado pelos participantes e tornou-se referência para eventos posteriores. Algo que possibilitou isso foi justamente a diversidade de petianos(as) que se envolveram no processo de construção do Sulpet, já que a comissão organizadora era constituída tanto por petianos(as) de cursos de humanas quanto de exatas.

Inicialmente, essa divisão de humanas/exatas era muito marcante em como eu enxergava os meus colegas de trabalho. Com certeza, estava ligado a um pré-conceito a respeito das pessoas que compunham o Interpet e a comissão organizadora.

<sup>3</sup> Proposta do PET Biologia – UFRGS.

Mas aos poucos esse marcador foi abrindo espaço para conhecer os seres humanos que estavam por trás dos cursos; mesmo nas nossas diferenças, tínhamos similitudes.

A partir dessa divisão entre humanas e exatas, dá para dividir as atuações em estrutura e conteúdo. Montar um evento para 600 pessoas demanda muito trabalho e muita organização; nas palestras e mesas redondas, têm de haver pessoas bem embasadas para dar um bom sentido ao evento e provocar mudanças na percepção dos ouvintes.

Inicialmente, houve muitos atritos relacionados a quais convidados(as) chamar para dar as palestras. Como eu era novo no PET e nos Interpets, não me sentia tão autorizado para propor o meu saber, algo que à medida que fui conhecendo o processo desses encontros foi mudando. Nesses espaços de deliberação, as pessoas que têm mais conhecimento a respeito do funcionamento do Programa têm as suas falas mais valorizadas, visto que elas têm mais embasamento para falar.

Mas como a temática era diversidade, algo que estudamos muito na Psicologia, eu tinha embasamento nessa área. Não só eu, mas diversos outros(as) petianos(as) que compunham a comissão e eram dos saberes de humanas. Decidir quais seriam os palestrantes foi uma luta política, já que existiam grupos com visões diferentes a respeito de como o evento deveria ser.

Os(as) petianos(as) mais velhos(as) e que estavam em cargos de diretoria eram todos de cursos de exatas. A luta política foi também para mostrar o valor do saber das humanas na tomada de decisões a respeito das escolhas culturais. E o nosso saber foi valorizado porque fomos muito atuantes na organização do evento e porque quem estava na diretoria também soube escutar.

Algo que se deu porque, com o tempo, ambos os lados perceberam que queriam a mesma coisa: um evento de qualidade. Com isso, fomos ganhando mais espaço nas decisões, refletindo acerca da composição da mesa de abertura e da mesa redonda sobre ações afirmativas, assim como em outros aspectos do evento.

Para a mesa de abertura, convidamos Luis Artur Costa<sup>4</sup> para

<sup>4</sup> Professor do PPG em Psicologia Social e Institucional – UFRGS.

falar sobre a filosofia da diferença, Stênio Dias Pinto Rodrigues<sup>5</sup> para falar sobre questões étnico-raciais e Paula Sandrine Machado<sup>6</sup> para falar sobre questões de gênero e sexualidade. Já que não dava para convidar palestrantes representando todas as diversidades possíveis, a filosofia da diferença foi essencial para dar um aporte teórico em que se respeite a diversidade das pessoas e do mundo.

Dessa forma, mesmo que não se tenha falado sobre todas as diversidades, compartilhou-se uma ética de atuação no mundo que valoriza as diferenças. Por outro lado, é importante marcar bem algumas diferenças, como as étnico-raciais e de gênero e sexualidade, visto que causam muito sofrimento psíquico na nossa sociedade.

O racismo no Brasil é estrutural e estruturante: enquanto os(as) brancos(as) ocupam os lugares de prestígio e poder, os(as) negros(as) e indígenas ocupam lugares subalternos e de desvalorização. As questões de gênero e sexualidade também são estruturais e estruturantes, visto que no nosso país perpetua-se a cultura do estupro, objetificando o corpo das mulheres, além de ser um dos países que mais mata travestis e transexuais no mundo. Como enfrentamento a essas opressões, a professora propôs o feminismo interseccional como saída, o qual leva em conta tanto raça, gênero e classe na luta contra as opressões às mulheres.

Com o objetivo de ampliar o debate acerca das Ações Afirmativas e permanência no Ensino Superior, foi proposta uma mesa redonda com espaço aberto para diálogo com os/as participantes do evento. A mesa contou com as seguintes participações: José Carlos Gomes dos Anjos<sup>7</sup>, o qual fez um resgate histórico sobre as Ações Afirmativas, sua função e impacto na sociedade; Luciene Juliano Simões<sup>8</sup> trouxe uma abordagem institucional da temática, retomou a história da implementação das cotas na UFRGS e perspectivas para anos futuros; e Jéssica Vaz

<sup>5</sup> Advogado, gestor público e militante do movimento negro.

<sup>6</sup> Professora do PPG em Psicologia Social e Institucional – UFRGS.

<sup>7</sup> Professor do PPG em Sociologia e Desenvolvimento Rural – UFRGS, Coordenador do Curso de Doutorado em Ciências Sociais – Universidade de Cabo Verde.

<sup>8</sup> Coordenadora de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas – UFRGS.

Silva<sup>9</sup> contribuiu no debate com o seu relato de como é ser estudante indígena na universidade.

Essas foram palestras de grande impacto. Foi muito lindo ver o salão de atos lotado com pessoas ouvindo e discutindo temáticas tão importantes; porém, algumas divergências da comissão organizadora apareceram durante as apresentações. Antes da mesa de abertura, teve uma apresentação cultural de um cantor de música gaúcha que extrapolou o seu tempo; algo que afetou a mesa de abertura. Na comissão organizadora, chegou a ser proposta a suspensão da sessão de perguntas. Felizmente, não suspendemos e o público conseguiu tirar as suas dúvidas e dar um retorno da palestra que tinham presenciado.

Outro momento emocionante foi a assembleia geral, atividade em que se discute e vota os encaminhamentos tirados nos GDTs. Uma das grandes propostas de mudança foram as ações afirmativas nos processos seletivos dos grupos PETs. Em 2016, o PET ainda tinha um perfil muito elitizado. Nesse evento, foi a primeira vez que se fizeram grandes debates buscando trazer uma mudança nesse perfil.

Na assembleia geral, esse elitismo mostrou-se muito presente: todo o debate a respeito da diversidade dentro do PET, da importância das Ações Afirmativas no programa e em outras instâncias da sociedade, não teve o seu efeito imediato e essa proposta enfrentou uma grande resistência. Mesmo as cotas não passando, foi muito lindo o debate fervoroso que ela ocasionou. O salão de atos da UFRGS parecia um campo de futebol com duas grandes torcidas, uma a favor da implementação dessa proposta e a outra contra. Essa resistência gerou também grandes discussões e grandes discursos sobre a importância dessa implementação.

Dois PETs indígenas estavam presentes na assembleia e chamavam a atenção com os seus instrumentos musicais e gritos de guerra. Também foi aprovada uma carta desses grupos falando da importância de criar novos PETs Indígenas, visto que eles foram criados antes da lei das cotas de 2012. E, após essa lei, mesmo tendo aumentado o número de estudantes indígenas nas universidades, ainda assim não ampliaram os grupos PETs com a

temática dessa população.

Também fizeram uma crítica à UFRGS, por não termos um PET Indígena, mesmo na época havendo 55 estudantes indígenas regularmente matriculados. E apresentaram um livro organizado pelo PET Litoral Indígena da UFPR, intitulado *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial / Conexão de Saberes*.

As cotas não foram aprovadas nesta assembleia, mas toda a discussão teve impactos futuros.

## SulPET de 2017

O XX SulPET ocorreu nos dias 20 a 23 de abril de 2017, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em Florianópolis, trazendo como tema “Responsabilidade política e unificação nacional”. Este evento teve por objetivo discutir a unificação dos grupos PET por meio do Mobiliza PET, um subgrupo criado para pensar as questões políticas no programa como identidade e responsabilidade petiana.

Para esse Sulpet, fomos em um ônibus organizado pela Engenharia Civil, através do Interpet. O evento foi muito grande e lindo. A organização foi boa, mas houve alguns problemas. Nesse evento, aprendemos a importância de diferenciar as propostas dos GDTs em sugestões ou em encaminhamentos. Os coordenadores dos GDTs não tinham essa diferença muito nítida. Então, muitas propostas que eram para ser encaminhamentos estavam escritas como se fossem sugestões. Isso gerou uma grande confusão e um gasto de tempo para adequá-las. Na assembleia, as sugestões servem como propostas – as quais os grupos PETs podem ou não aderir – de mudanças para o programa. Já os encaminhamentos são propostas enviadas como ponto de pauta dos GDTs para o ENAPET.

Os debates em torno da implementação de ações afirmativas foram fervorosos, com discursos muito elaborados a respeito da importância dessa mudança. A assembleia novamente estava dividida em relação a essa questão. No Interpet anterior ao Sulpet, discutimos os GDTs e o que iríamos levar como UFRGS.

<sup>9</sup> Graduanda do curso de Odontologia – UFRGS.

As ações afirmativas foi uma pauta muito discutida nesse espaço, mas na assembleia do Sulpet houve grupos PETs da UFRGS que votaram contra essa mudança. Contudo, desta vez, ela passou em assembleia<sup>10</sup>. Devido ao contratempo de ter que separar entre encaminhamento e sugestão e de o evento ter tido um grande número de GDTs, muitas propostas não foram votadas e a assembleia foi interrompida por falta de tempo.

Como tínhamos ido ao evento com um ônibus da UFRGS, ficamos até o final das votações e fomos embora todos juntos. Só que voltamos com um clima de inimizade, porque houve grupos que votaram contra a implementação de cotas. E, como ironia do destino, o nosso ônibus não tinha o alvará para viagem interestadual, a fiscalização não permitiu que continuássemos a viagem e tivemos que esperar em uma lanchonete até chegar um ônibus qualificado.

Durante essa espera, petianos(as) (de um grupo que votou contra as cotas) vieram falar com a gente sobre essa questão, ouvimos as suas dúvidas e trocamos ideias sobre essa proposta, algo que teve um efeito positivo nesse grupo, posteriormente.

## SulPET de 2018

Outro evento muito importante no que tange a assuntos de inclusão e diversidade foi o XXI SulPET, que aconteceu em Curitiba-PR, entre os dias 28 de abril e 1 de maio de 2018. Este teve como temática “Inserção e integração: o PET como agente transformador social”.

Diferentemente dos outros eventos, neste os debates acerca das ações afirmativas não estavam tão acalorados; por outro lado, os encaminhamentos com este fim foram aprovados:

3.4.4. Que a Diretoria da CENAPET solicite ao MEC a inclusão imediata (em 2018) da obrigatoriedade do respeito ao item 8º do artigo 2º (“contribuir com a política de diversidade na Instituição

<sup>10</sup> “Solicitar que os grupos PET destinem pelo menos uma bolsa para minorias étnico-raciais e pessoas em vulnerabilidade socioeconômica, desde que estas pessoas sejam aprovadas em processo seletivo do grupo por serem consideradas aptas a participar do programa” (Ata do XX Sulpet, p. 80).

de Ensino Superior por meio de ações afirmativas, em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero”) da Portaria nº 976/2010 (incluído pela Portaria nº 343/2013 do MEC sobre o PET) no que tange aos processos de seleção de novos/as integrantes discentes dos grupos PET, ou seja, que haja cotas étnico-raciais, de gênero e de equidade socioeconômica [APROVADA POR CONTRASTE] (Ata Sulpet, 2018, p. 6).

## ENAPET

O Encontro Nacional do PET é um evento que tem uma estrutura parecida com a do Sulpet, mas a nível nacional e contando com mais dias de evento. Lá, as propostas aprovadas na assembleia geral dos encontros regionais do Brasil são discutidas novamente nos GDTs e o que for aprovado nesses espaços vira ponto de pauta da assembleia geral do evento. Os encaminhamentos aprovados na assembleia geral do evento são levados ao Ministério da Educação, este analisa as propostas e implementa as mudanças que achar necessárias. Outro caminho é a implementação imediata a partir do CLAA (Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação) de cada IES.

## ENAPET de 2016

O Enapet de 2016 aconteceu de 1 a 5 de agosto na Universidade Federal do Acre – UFAC, Rio Branco / Acre. Infelizmente, nenhum bolsista do PET Psicologia UFRGS conseguiu comparecer nesse evento e foram só cinco representantes da UFRGS, visto que ele aconteceu numa região muito distante de Porto Alegre e não havia custeio para bancar as passagens.

Segundo relatos do Interpet de 20/08/2016, o evento estava muito esvaziado, contando somente com 300 participantes (número inferior ao de inscrições). A experiência, em geral, foi muito construtiva. O SulPET de 2016 foi citado como referência regional e os petianos incentivaram os próximos SulPETs a continuarem tendo uma temática. Nos GDTs percebeu-se um perfil de estudantes elitistas e de “diálogo enquadrado”, foi questionado pelos nossos representantes se os debates poderiam ser algo mais plural.

Também foi muito comentado no evento sobre grupos que veem o PET como o antigo Programa Especial de Treinamento e não como o Programa de Educação Tutorial, com seus novos princípios, e nem entendem muito bem o funcionamento do programa. Diante desse fato, ressaltaram a importância da realização de atividades que tornem mais nítido o que o Programa de Educação Tutorial é e como funciona, buscando possibilitar a visibilidade desejada.

Um tutor que era coordenador de GDT queria que a renovação dos tutores fosse mediante sistema de avaliação com tempo indeterminado de permanência. Já discentes votaram para que a troca de tutor fosse de seis anos compulsória – 3 anos e renovação por sistema de avaliação.

## ENAPET de 2017

O XXII ENAPET ocorreu em Brasília, de 23 a 30 de julho de 2017. O evento contou com 16 GDTs. Como a ata da assembleia geral não foi divulgada, temos informações limitadas. Contudo, petianos(as) do PET Psicologia UFRGS foram no evento e é na nossa experiência que vamos basear este relato, também na ata do Interpet anterior ao ENAPET, na qual consta a aprovação de um encaminhamento<sup>11</sup> que veio do Sulpet de 2017.

Algo marcante ocorrido nesse evento foi que, mesmo os grupos PETs da UFRGS tendo votado e aprovado no Interpet anterior ao ENAPET que iríamos defender as ações afirmativas no evento, uma petiana (que não tinha ido no Interpet em que isso tinha sido discutido) além de votar contra essa proposta, foi na plenária divulgar a sua posição e incentivar que outros(as) votassem contra as ações afirmativas. Mesmo tendo discussões acaloradas, as ações afirmativas não foram aprovadas nesse Enapet.

<sup>11</sup> “Que cada grupo PET promova um edital garantindo ações afirmativas, respeitando a diversidade de cada grupo, adequada a seu curso e às suas realidades. Pensar o edital de maneira que o próprio grupo PET seja representativo da diversidade, garantindo ao menos uma vaga para que haja o reflexo dos participantes ao grande grupo”.

## ENAPET de 2018

O XXIII ENAPET ocorreu na Unicamp, sendo realizado por petianas/os de uma comissão organizadora que somava Unicamp e a UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), carinhosamente apelidada de UFSCamp.

Neste evento, finalmente as ações afirmativas foram aprovadas a nível nacional. Depois de muito debate, a comunidade petiana percebeu a importância dessa mudança para o Programa. Como a ata ainda não foi divulgada, não temos exatamente como ficaram os encaminhamentos. Mas na UFRGS os efeitos dessa aprovação já ocasionaram mudanças.

## Os PETs UFRGS hoje

As reflexões aqui apresentadas sustentam-se em diversas lutas travadas para mudar a mentalidade dos(as) petianos(as) de todo o Brasil. Além disso, convergem com o que foi proposto pela portaria nº 343, de 24 de abril de 2013, Artigo 2º, item VIII. Segundo essa portaria, está entre os objetivos do Programa de Educação Tutorial “contribuir com a política de diversidade na instituição de ensino superior – IES, por meio de ações afirmativas em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero”.

A universidade pública brasileira passa por um processo de transformações, realizado, sobretudo, a partir das mãos e vozes de atores sociais historicamente excluídos desse espaço. Entre esses atores estão os povos indígenas e quilombolas, a população negra e estudantes oriundos de escola pública e da classe trabalhadora. É a partir da observação desse processo que está colocada também a transformação na qual os grupos PET UFRGS encontram-se.

A partir da análise dos documentos selecionados para observar a relação estabelecida do PET com as transformações da universidade, focando a implementação de ações afirmativas dentro dos grupos, sinaliza-se a presença crescente dos debates, ações e proposições nesse sentido. Os grupos, de forma geral, têm buscado pautar e construir ações que direcionam a um caminho de maior igualdade e, em alguns pontos, equidade. Porém, nesse processo ainda se destacam as discussões acerca da inclusão e a

conformação de processo de cotas.

Assim como, para a universidade, a discussão sobre cotas e adequação de sua estrutura foi e está sendo longa e complexa, dentro do PET o processo não é mais simples. Vivencia-se, para a construção de um PET plural, o choque de classe, gênero e etnia, e o trabalho coletivo em dar respostas sobre a garantia da presença destes atores sociais.

Tentativa de garantia que ainda é expressada pela polarização da discussão em torno da inclusão ou integração. A integração diz respeito à relação de tornar-se parte de algo, quando, na realidade, para as populações historicamente excluídas, ocupar o espaço acadêmico, e também petiano, remete muitas vezes à necessária transformação desses espaços.

Mudança estrutural que possibilite a presença e a permanência desses estudantes na universidade. Do contrário, tratar-se-á de uma inclusão precária, na qual o estudante tem acesso, mas não pares em seus grupos; tem sua presença, mas não sua voz; tem ofertadas oportunidades, porém não condições. Por isso, também é importante pensar na permanência desses estudantes, algo que precisa ser mais debatido e aprimorado no programa.

## Referências bibliográficas

FREITAS, Ana Elisa de Castro (Org.). **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial / Conexão de Saberes**. Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

# ENCRUZILHADAS DO ENSINO: REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS DE ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA<sup>1</sup>

*Alexandre Mossmann*

*Marcos Rafael de Oliveira Barbosa*

*Liana Netto Dolci*

*Daniele Pioli dos Santos*

*Gabriela Verrastro Brack*

*Amadeu de Oliveira Weinmann*

Encruzilhadas do Ensino é o primeiro projeto do PET Psicologia UFRGS a dedicar-se ao trabalho com estudantes de uma escola pública de ensino médio. A iniciativa surgiu com a gradual alteração no perfil do grupo, transformado pelo crescimento do número de bolsistas ingressantes nessa universidade por meio da política de ações afirmativas.

A fim de contribuir para a expansão de tal política pública e incrementar a discussão sobre o acesso à universidade com estudantes da rede pública de ensino, o grupo procurou aproximar da universidade estudantes que nem mesmo tinham o ensino superior como um objetivo em suas vidas. Como resultado de suas

<sup>1</sup>Artigo originalmente publicado em *Interagir: pensando a extensão*, n. 23, p. 156-167, jan./jun., 2017.

intervenções, o grupo viu o projeto funcionando como um dispositivo subjetivante, lançando os/as estudantes participantes na busca por novos horizontes.

## Introdução

O Grupo PET (Programa de Educação Tutorial) Psicologia da UFRGS é composto por 12 estudantes da graduação em Psicologia de diferentes semestres e por um tutor, docente do mesmo curso. Os/as integrantes partem de diversas filiações teóricas, o que enriquece e diversifica o leque de atividades do grupo. Seu objetivo é desenvolver a aprendizagem tutorial e o trabalho coletivo, contribuindo para qualificar a formação em Psicologia com experiências que promovam a capacidade crítica, a autoria e o compromisso social.

O grupo é responsável pela organização e planejamento de diversas atividades que ocorrem paralelamente, sendo o *Encruzilhadas do Ensino* o primeiro projeto a dedicar-se a trabalhar com estudantes em uma escola de ensino médio pública. A proposta do Encruzilhadas surgiu no primeiro semestre de 2013, quando o grupo, ao refletir sobre os resultados da atividade realizada no UFRGS Portas Abertas (evento anual dessa universidade, que abre suas portas para que estudantes secundaristas conheçam os cursos que ela oferece) do curso de Psicologia daquele ano, constatou que a referente ação era quase que exclusivamente usufruída por alunos/as oriundos/as de escolas particulares de Porto Alegre e região metropolitana. Essa constatação despertou no grupo o anseio de expandir a relação da universidade com os estudantes do ensino médio de escolas públicas.

O trabalho com alunos/as do ensino médio do Colégio Estadual Padre Rambo, de Porto Alegre, surge como uma proposta de desnaturalizar o perfil do/a universitário/a. Percebemos que o perfil dominante deste/a aluno/a, no imaginário social brasileiro, afeta de maneira significativa o contorno no qual os/as estudantes do ensino médio inserem suas perspectivas de vida. O que chamamos de imaginário social, configura-se como o enunciado de uma prática discursiva embasada nas relações de saber-poder

historicamente constituídas em nossa sociedade e que, ainda hoje, atravessam as práticas de si, os modos como os sujeitos conduzem suas vidas.

“A universidade é para quem tem dinheiro e para quem é branco” (frase proferida por um aluno da escola). Este enunciado define o regime de verdade hegemônico no laço social contemporâneo, o qual orienta determinados processos de subjetivação:

Os processos de subjetivação [...] podem ser compreendidos a partir da análise da maneira como cada indivíduo se relaciona com o regime de verdades próprio a cada período, ou seja, a forma como o conjunto de regras que define cada sociedade é experienciado em cada trajetória de vida (NARDI; YATES, 2005, p. 96).

Mediante um recorte étnico e econômico, as ações afirmativas surgem com o intuito de possibilitar o acesso de minorias historicamente excluídas a lugares estratégicos, como a universidade pública. Essa é uma mudança significativa na política educacional brasileira, a qual foi conquistada com grande esforço pelos movimentos sociais.

Embora a consideremos um grande avanço, ainda é grande o número de críticas que essa recebe, inclusive daqueles/as que supostamente seriam beneficiados por ela. O principal argumento é de que tal prática é inconstitucional ou, pior, que dividirá ainda mais a sociedade brasileira. Nessa linha de raciocínio, a partir do esforço individual qualquer trajeto é possível.

Este é um discurso meritocrático e neoliberal, que também nega a existência de racismo no Brasil. Quase sempre os mesmos exemplos são utilizados para sustentar essa lógica: Barack Obama e Joaquim Barbosa, dois homens negros que nasceram pobres e conseguiram vencer na vida, sem benefícios de qualquer tipo.

Em um primeiro momento, encontramos falas como essas no trabalho com a escola. Com a perspectiva de desconstruir verdades historicamente construídas e que claramente favorecem determinado grupo social, buscamos problematizar esses discursos propondo aos/às estudantes uma reflexão acerca de suas histórias de vida e de suas famílias, de seus planos e suas dificuldades para torná-los realidade.

## Cenário socioeconômico e familiar

Os/as alunos/as que acompanhamos no Colégio Estadual Padre Rambo – a grande maioria oriunda do bairro Lomba do Pinheiro e da Vila São José, localizados na periferia da cidade – sentiam necessidade de trabalhar desde cedo em suas vidas, restando apenas o turno da noite como possibilidade de continuar os estudos.

Em seus relatos, percebíamos que essa era uma dificuldade transgeracional. Seus pais, seus avós e demais ancestrais tiveram ainda menos condições de seguir a educação formal, sendo o diploma do ensino médio um título que poucos/as daquele meio social podiam ostentar. Portanto, finalizar o quanto antes os estudos e dedicar-se exclusivamente ao trabalho, como fizeram seus ancestrais, era praticamente a única opção que vislumbravam.

O estabelecimento de ensino também não tinha como prática falar das formas de acesso à universidade, o que contribuía para o desconhecimento dos/as alunos/as sobre as possibilidades desse ingresso. Essas condições acompanham a triste história brasileira de exclusão de muitos em benefício de poucos. O que lhes era oferecido pela cultura em que estavam imersos/as, que se constituía como regime de verdade e exercia-se como processo de subjetivação, era sempre o mesmo lugar à margem da sociedade.

Nesse trabalho de desconstrução, propomos um enlace entre a história do Brasil e o que essa implica suas vidas. O princípio da igualdade, previsto na Constituição Federal de 1988, que pressupõe que tratemos os desiguais na medida de suas desigualdades, fundamenta a existência das ações afirmativas. Certamente, a isonomia é um avanço, já que, até o surgimento da República, em 1889, os/as negros/as eram proibidos/as de frequentar as escolas.

Na Constituição de 1824, por exemplo, era garantido o acesso à escola a todos os cidadãos. Contudo, os/as negros/as não eram considerados/as cidadãos, o que, de maneira indireta, impossibilitava-lhes ocupar os espaços formais de aprendizagem. Essa proibição era mais evidente na Resolução Imperial nº 382, datada de 1º de julho de 1854, que determinava: “Art. 35 – Os professores receberão por seus discípulos todos os indivíduos, que, para aprenderem primeiras letras, lhe forem apresentados, exceto os cativos, e os afetados de moléstias contagiosas” (REIS, 2003).

Nos quinhentos e dezesseis anos de história do Brasil, trezentos e oitenta e oito foram de escravidão. Nosso país só está livre dessa ferida há cento e vinte e oito anos. O sangramento ainda não estancou, já que sabemos que os efeitos do racismo e da desigualdade social continuam a reverberar na vida da maior parte dos/as brasileiros/as, com seus efeitos econômicos entrelaçados aos subjetivos.

Em 2013, os negros e negras do Brasil – segundo dados do IBGE – tiveram uma renda média de R\$ 1.374, enquanto que a população branca teve um rendimento médio de R\$ 2.390. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), essas rendas só irão se equivaler no ano de 2040 (RODRIGUES, 2008).

Nos setores com menor remuneração, a maioria dos trabalhadores é negra. É o caso da agricultura (60,3%), da construção civil (57,9%) e dos serviços domésticos (59,1%). Com relação ao estudo, o percentual de negros/as entre 18 e 24 anos no ensino superior no ano de 2001 era de apenas 10,2%, enquanto que o percentual de brancos/as era de 39,6%.

Nos últimos dez anos, houve uma mudança significativa, mas ainda insuficiente. O percentual de estudantes negros/as nessa faixa etária passou para 35,8%, enquanto o de jovens brancos passou para 65,7%. Contudo, a distância entre essas duas populações continua sendo assustadora, configurando-se como um analisador para este trabalho.

Esse é o contexto em que se inserem os/as alunos/as das turmas de ensino médio do Colégio Padre Rambo, com quem o grupo PET Psicologia UFRGS trabalhou no *Encruzilhadas do Ensino*. Em meio a essas condições históricas e sociais, que fazem parte de sua história de vida e das gerações que os/as antecederam, esses/as alunos/as enfrentam também as mudanças características da adolescência.

O período do ensino médio coincide com essa etapa, que pode ser vista como um processo de transformação preparatório para a entrada na vida adulta, pautada principalmente por uma reestruturação das relações sociais e dos modos de compreensão do mundo. Tem início o processo de individuação, de separação do núcleo familiar, de descoberta de limites próprios, de questionamento dos valores e das normas familiares e de adesão

aos valores e normas do grupo de amigos (PRATTA; SANTOS, 2007).

O cenário social é relevante nessa fase de drásticas mudanças. Na adolescência, ocorre uma nova revivência do reconhecimento do eu e do outro nas relações socioafetivas. Essa revivência está muito ligada aos papéis sociais ligados ao trabalho. A partir desse momento, o indivíduo sofrerá mudanças significativas na esfera corporal, psíquica, relacional e social (FONSECA, 1980). A passagem da infância à adultez vem dando-se de novos modos, mediada pelo contexto histórico atual, onde transformações na estrutura e no funcionamento familiar refletem e, ao mesmo tempo, são base para mudanças culturais.

Considerada a unidade básica da interação social, a família modificou-se, gradualmente, de um modelo hierárquico, no qual o homem encarnava o papel de autoridade e a mulher a figura afetiva para um modelo de família igualitário, no qual os papéis são cada vez mais simétricos entre as figuras familiares de autoridade e onde os/as filhos/as têm mais espaço e voz nas decisões, numa dinâmica de reciprocidade e equivalência (STENGEL, 2011).

Importante lembrar, também, que a configuração familiar ampliou-se, desprendendo-se da configuração tradicional homem, mulher e filhos/as, para cada vez mais diversificar-se, incluindo, na concepção atual de família, casais homossexuais, uniões consensuais, famílias chefiadas por mulheres (ou monoparentais), famílias reconstituídas, entre outras configurações da contemporaneidade (PRATTA; SANTOS, 2007).

Nos/as alunos/as do Padre Rambo, percebemos que as questões relativas à organização familiar impactam de outra maneira. Na contramão do fenômeno social de adolescentização – protelamento da entrada no mundo adulto, em favor de experimentar o “sabor da vida” (MOTA, ROCHA, 2012; SAVIETTO, 2012) –, esses/as jovens sentem mais cedo a necessidade de colaborar com o sustento de sua família ou de se emancipar, sequer considerando ter acesso ao ensino superior.

Esses/as adolescentes são demandados/as a um amadurecimento precoce em relação a outros/as jovens, pelas diferenças sócio-históricas que consideramos anteriormente, o que traz outro ponto crucial para a nossa análise: o sentido do trabalho

para esses/as jovens.

O primeiro emprego traz inúmeras possibilidades, abrindo um novo período de vida, com novos projetos e planos futuros. Por meio da construção de uma identidade profissional específica, a perspectiva de futuro afirma-se através da realização de projetos profissionais, mas distancia o jovem de classe baixa da universidade.

Bustos (1998) postula que uma pessoa só consegue imaginar-se em papéis que estejam disponíveis no seu meio social. E, esses jovens, oriundos da periferia de Porto Alegre, têm pouco convívio com pessoas que tenham ensino superior completo, pessoas em quem possam inspirar-se e que tragam motivação para buscar a continuação do estudo formal. Dessa forma, é muito difícil que eles consigam imaginar-se como estudantes universitários, diminuindo seu leque de possibilidades. Esses estereótipos são reforçados pela sociedade como um todo, nas grandes mídias e na relação com o trabalho, sendo historicamente construídos e aceitos como únicos modos de vida acessíveis aos jovens de baixa renda.

Entendemos que a apropriação do mundo pelo sujeito é mediada por determinadas representações sociais. De acordo com Moscovici (*apud* SALLES, 1995), representações sociais são as afirmações que os indivíduos fazem sobre sua realidade, sendo um produto de determinações sócio-históricas e consistindo no processo de subjetivação do mundo.

Representação social também se define como uma atividade mental de reorganização e recriação do real pelos sujeitos. Em outras palavras, elas não consistem em um reflexo do meio em que se vive, mas são uma ativa construção mental do objeto e orientam a ação do sujeito. Os sistemas sociais de significação, ao serem interiorizados pelo indivíduo, ganham um sentido pessoal e, assim, individualizam-se. Dito de outro modo, são subjetivados.

Atualmente, os jovens estão inseridos em um contexto de rápido desenvolvimento tecnológico, no qual a instantaneidade permeia as relações humanas em uma sociedade de hiperconsumo. Dessa forma, esses aspectos exacerbam a exclusão social, tornando os adolescentes alvos do individualismo, além de banalizarem a violência e as condutas ilícitas.

Porém, acredita-se que os jovens não são meramente vítimas

do sistema. São agentes pensantes de seus próprios destinos. Partindo desse princípio, o trabalho feito junto às turmas do Colégio Padre Rambo possibilitou a reflexão sobre o meio em que esses/as estudantes estavam inseridos e em que medida isso afetava as suas vidas.

A partir dessa visão, trabalhamos com o conceito de empoderamento do sujeito, através do *Encruzilhadas do Ensino*. Acreditamos que esse empoderamento deu-se devido ao processo de subjetivação do qual fizeram parte, em sala de aula, com o grupo do PET, passando pela fala/escuta e pelo olhar do exterior. Também é uma forma de subjetivação e socialização a resistência, ou seja, o fato de os alunos perceberem-se como participantes de uma luta contra as formas de dominação atuais (étnica, social, etc.), que permeiam seu meio (MANSANO, 2009).

### Encruzilhadas como um dispositivo subjetivante

Nos meses de outubro a dezembro de 2013, o PET Psicologia UFRGS começou a encontrar-se, quinzenalmente, com duas turmas de ensino médio do Colégio Estadual Padre Rambo: a 1L e a 2K, respectivamente do primeiro e segundo ano do ensino médio. Os encontros, que duravam cerca de 50 minutos, eram realizados em parceria com a professora Carol Cezar, titular da disciplina de filosofia.

Ao todo, foram realizados oito encontros, nesse período. Cinco desses ocorreram com a turma de segundo ano 2K e três com a turma de primeiro ano 1L. Os objetivos que orientaram o desenvolvimento da atividade foram: promover dispositivos para estimular o pensamento crítico em estudantes de ensino médio, disseminar a reflexão acerca de temas relacionados com a cidadania na atualidade e esclarecer as possibilidades de acesso à universidade.

Em 2014, o grupo deu continuidade ao projeto, acompanhando os/as alunos/as da turma 3K, oriundos/as da turma 2K. Nesse momento, a proposta foi dar ênfase ao importante ciclo da vida dos/as estudantes que se encerrava – o ensino médio – e lançar-se a pensar os sonhos e planos para os próximos anos. Para isso, buscamos conversar sobre os cursos e profissões com os

quais aqueles/as jovens identificavam-se, questionando-os sobre como gostariam de estar no futuro e instigando-os a amadurecerem seus sonhos. Aqui, o dispositivo entra como uma possibilidade, um gerador de diferença que transforma a realidade (BAREMBLITT, 2002).

As inserções do grupo, valorizadas pela presença de um ex-aluno daquela escola, mostraram que os/as estudantes de ensino público também têm aspirações, mas que, em sua realidade socioeconômica, por vezes não existe espaço – nem sequer esperança – para viabilizar esses desejos. A possibilidade de escuta dos/as estudantes como um dispositivo abriu muitos caminhos, deu voz e os/as empoderou, dando vazão a desejos que, por não terem reconhecimento ou espelhamento nos outros à sua volta, não eram legitimados (BARTHES, 1990).

Nos encontros de 2014, foram utilizados diferentes dispositivos que serviram de disparadores para a conversa. Entre esses, técnicas do Psicodrama, como jogos dramáticos e trabalhos em grupos, nos quais os estudantes tinham que criar um personagem que os representasse no futuro. O uso do referencial psicodramático deu-se pela potência deste em utilizar a realidade social dos envolvidos como material de trabalho, colocando os indivíduos como pertencentes a um meio e não como seres isolados, investigando vínculos e colocando-os em movimento na busca de atribuição de sentidos para sua condição (ROJAS-BERMÚDEZ, 1977).

Além disso, foram realizadas rodas de conversa onde compartilhamos com os/as estudantes como foi a trajetória de cada integrante do PET Psicologia UFRGS até a universidade. Com o intuito de aproximá-los/as do ambiente universitário, organizamos uma visita ao Instituto de Psicologia da UFRGS. Nesta, tivemos a parceria de outros grupos PETs e demais alunos da graduação em Psicologia, os quais dialogaram com os/as alunos/as do Colégio Padre Rambo acerca das peculiaridades dos seus respectivos cursos. Nessa ocasião, também contamos com a presença de um palestrante do curso pré-vestibular popular Resgate, responsável por difundir entre os/as alunos/as esse importante dispositivo.

Em 2015, continuamos a realizar o *Encruzilhadas do Ensino* com outras turmas do Colégio Padre Rambo. A partir das

experiências e resultados alcançados ao longo do projeto, sentimos a necessidade de expandir as atividades e, no segundo semestre de 2015, iniciamos as Oficinas Itinerantes, dispositivo que leva a outros estabelecimentos de ensino médio a discussão sobre as ações afirmativas e o acesso à universidade.

### Considerações finais

A intervenção do PET Psicologia UFRGS no Colégio Padre Rambo, longe de impor um ideal a ser seguido – o imperativo: estude! –, buscou preservar as singularidades dos/as alunos/as, tendo como real objetivo desmistificar o imaginário de que ingressar em uma universidade e realizar um curso superior são tarefas impossíveis a eles/as.

A intenção desse trabalho foi criar possibilidades para que os/as estudantes pudessem perceber que, caso fosse seu desejo realizar um curso superior, há, sim, possibilidade para isso, pois a universidade – principalmente a pública, em tempos de ações afirmativas – não é um lugar apenas para as elites, mas também abre espaço para alunos/as oriundos/as da escola pública.

Sentimos o despertar dos/as alunos/as para realidades desconhecidas. Percebemos que, graças ao uso de dispositivos que variaram de acordo com o momento e as necessidades que as turmas expressavam, foram geradas inovações e possibilidades antes impensáveis na vida de muitos/as que tiveram a oportunidade de participar desse projeto.

A experiência obtida com o *Encruzilhadas do Ensino* propiciou-nos compreender melhor as representações sociais dos/as estudantes do ensino médio de escolas públicas, especificamente no que diz respeito ao acesso à universidade. O alto nível da reflexão dos/as alunos/as do Colégio Padre Rambo, acerca de suas potencialidades como adolescentes, estudantes e cidadãos, mostra que nosso objetivo de promover o desenvolvimento do pensamento crítico foi alcançado. Além disso, os/as alunos/as expandiram seu poder de autoanálise e ampliaram a busca de novos objetivos para o futuro, a partir de nossas discussões sobre seu espaço no mundo – profissional ou não.

### Referências bibliográficas

BAREMBLITT, G. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes**: teoria e prática. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2002.

BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**. Lisboa: Edições 70, 1990.

BUSTOS, D. Asas e raízes. In: HOLMES, P.; KARP, M.; WATSON, M. (Orgs.). **O Psicodrama após Moreno**: inovações na teoria e na prática. São Paulo: Ágora, 1998. p. 91-106.

FONSECA, J. **Psicodrama da loucura**: correlação entre Buber e Moreno. São Paulo: Ágora, 1980.

MANSANO, S. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009.

MOTA, C.; ROCHA, M. Adolescência e jovem adulta: crescimento pessoal, separação-indivuação e o jogo das relações. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 28, n. 3, p. 357-366, jul./set., 2012.

NARDI, H.; YATES, D. Transformações contemporâneas do trabalho e processos de subjetivação. **Estudos de psicologia**, v. 10, n. 1, p. 95-103, 2005.

PRATTA, E.; SANTOS, M. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em estudo**, v. 12, n. 2, p. 247-256, mai./ago., 2007.

REIS, F. Cultura escrita e a escravidão brasileira: algumas práticas e seu significado no século XIX. In: BARREIRA, L.; CARVALHO, M. (Orgs.). II Seminário sobre leitura, escola, história, 2003. **Anais...** Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais15/seminarios08.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/seminarios08.htm).

RODRIGUES, L. População negra supera a branca neste ano, mas renda só se equipara em 2040. **Folha de São Paulo [online]**, edição de 13 de agosto de 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2008/05/401394-populacao-negra-supera-branca-neste-ano-mas-renda-so-se-equipara-em-2040.shtml?mobile>.

ROJAS-BERMÚDEZ, J. **Introdução ao Psicodrama**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SALLES, L. A representação social do adolescente e da adolescência:

um estudo em escolas públicas. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 25-33, ago., 1995.

SAVIETTO, B. Juventude e família na contemporaneidade: um desamparo sem fim. **Gerais: revista interinstitucional de psicologia**, v. 5, n. 1, p. 23-35, jan./jun., 2012.

STENGEL, M. O exercício da autoridade em famílias com filhos adolescentes. **Psicologia em revista**, v. 17, n. 3, p. 502-521, dez., 2011.

# A UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO INDÍGENA<sup>1</sup>

*Cassia P. Ribeiro*

*Rejane Nunes*

Kanhgág tytäg fi vāsān rī ke han (Lute como uma mulher indígena)

## Introdução

A voz indígena irrompeu, poderosa, no PET Psicologia UFRGS, enfrentando o colonialismo epistêmico, por meio da articulação entre o saber tradicional Kaingang e a reflexão acadêmica. Escutemos.

## Ēg gufā ag jykre tar, jykre mág vy ēg kanhrunrān mū ty há ke kótī nī, ty ū ke tī nī (A potência da ancestralidade transformando o conhecimento)

Sou Cassia Ribeiro, Kaingang, mulher, mãe, trabalhadora, universitária e petiana. Natural do território indígena Guarita, em Tenente Portela/RS, atualmente moro na comunidade indígena fág Nhin (Lomba do Pinheiro), localizada na região de Porto Alegre. Meu nome na aldeia é Kutý. Pertenço à família Kajru das duas metades/dualidades tribais Kamé e Kajru pertencentes ao povo

<sup>1</sup> Título inspirado no II Encontro Regional dos Estudantes Indígenas da Região Sul (EREI-Sul), cujo tema foi "A universidade como território": <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ii-encontro-regional-dos-estudantes-indigenas-discute-demarcacao>.

Kaingang, da família tronco macro-jê.

Procurei descrever através da minha própria experiência a relação do indígena com o meio acadêmico enquanto petiana através de pontos que discutem a importância do protagonismo como afirmação da identidade indígena e resistência ao embranquecimento imposto pela universidade.

No início de 2018, quando ingressei no PET Psicologia, não entendia muito bem a real função do programa, mas hoje compreendo a importância dele para nossa formação, ainda mais para nós estudantes indígenas, pois há muito tempo fomos objeto de estudo e hoje podemos ser os pesquisadores e pesquisadoras.

Feitos como esse antes não eram possíveis sem ter uma formação acadêmica e isso só se tornou possível em 2010, através da portaria do MEC nº 976/2010 com os PETs Indígenas e depois de inseridas as cotas nos editais dos PETs, assim se tornando espaços muito potentes para nós indígenas, pois é um lugar de afirmação e de protagonismo estudantil.

O protagonismo indígena no processo de construção e desenvolvimento dos espaços acadêmicos é muito importante para que haja uma representatividade. E esta pode ser mais uma maneira de tentar, aos poucos, descolonizar o cotidiano da academia, trazendo a discussão das relações étnico-raciais e sociais. Entendo descolonizar como desacomodar a forma epistêmica como o conteúdo e as práticas que envolvem o conhecimento acadêmico dão-se.

Em uma universidade onde geralmente se estudam bibliografias de autores brancos, europeus ou norte-americanos e homens cis, é essencial realizar esse processo, valorizando, por exemplo, o trabalho de intelectuais negros e indígenas, considerando também os conhecimentos tradicionais juntamente com os científicos, trazendo a importância e a potência dos saberes que se adequam à realidade da diversidade acolhida pela universidade.

Ainda que na cultura indígena estejamos mais habituados a exercer a escuta do que a fala, como cita Ninhpriy (2016, p. 52), “nós kaingang somos ensinados muito a ouvir mais do que falar, esta é a maneira como somos ensinados a partir da oralidade”. É importante que estudantes negros e indígenas consigam afirmar

seu lugar de fala.

O empoderamento e protagonismo indígena são, dessa maneira, essenciais como estratégia contra o processo de embranquecimento imposto pela universidade. E é desta forma que o PET Psicologia UFRGS coloca-se ao receber estudantes indígenas, realizando atividades como, por exemplo, a Jornada de 30 anos do PET Psicologia, na qual o tema principal era “O papel social dos psicólogos” em diversas áreas, com a preocupação de trazer convidados que contemplassem conhecimentos científicos e também conhecimentos populares/tradicionais. Além disso, o PET, baseado em uma lógica de protagonismo estudantil, realiza atividades de extensão, possibilitando que os estudantes indígenas desenvolvam projetos diretamente em suas comunidades, valorizando e revitalizando sua cultura.

Visto que nós, acadêmicos indígenas, temos um olhar diferente em relação ao mundo, diferentes concepções direcionamos. Digo isso sobre o olhar indígena e o não indígena, pois é do território o lugar de onde vem toda nossa sabedoria, dos nossos Kofás (anciões da aldeia), pois, através da transmissão oral do conhecimento, nossos Kofás são doutores formados na ciência do território.

Nesse sentido, fica evidente a importância desses espaços não somente para a descolonização do currículo do curso de Psicologia, mas também com o objetivo de proporcionar discussões que não costumam fazer parte da academia e que podem resultar em um atendimento psicológico mais qualificado para a população, tendo em vista que a universidade nem sempre nos prepara para isso.

Assim, prezando pela construção de uma ciência com base na horizontalidade, o PET contribui para a transformação da academia em um lugar de diversidade, construindo uma ciência com pluralidade. Embora o grupo PET do qual eu participo seja um espaço acolhedor a estudantes indígenas e mães, e às singularidades de nossa cultura, acredito que o Programa PET em si ainda tenha uma longa caminhada para que nossas questões sejam amplamente contempladas.

Por fim, compartilho aqui um poema de Célia Xakriabá que, para mim, representa a complexidade do que é ser estudante

indígena, transitando na academia e mantendo ainda os pés firmes no chão do próprio território:

Há pouco tempo me perguntaram o que muda com o conhecimento acadêmico  
 Para responder essa pergunta eu tive um curto tempo  
 Então veio na cabeça aquela certa opinião  
 Que eu tenho medo da mudança, eu prefiro transformação  
 Porque quando nós vamos pro mundo e damos de cara com outra ciência  
 Mas o importante de tudo é manter nossa essência  
 Porque aqui tá o perigo que a mudança apresenta  
 A mudança retira muito, mas a transformação acrescenta  
 Existe a universidade da vida e a vida na universidade  
 Estar nesse espaço só tem sentido  
 se não exterminar a nossa identidade.

### Înh vême vy tá kî (Protagonistas da história)

Chamo-me Rejane. Sou indígena natural de Nonoai, com o nome na aldeia de Paféj, na linguagem do tronco macro jê. Sou da família kamé. Tenho um filho de seis anos chamado Gustavo (nome da língua materna é Kafág). Estudante do 9º semestre de Psicologia, vivendo, desde meu ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre.

Viver a vida do branco (não indígena) torna um desafio maior a vivência na cidade grande. Quem estudou uma segunda língua sabe da importância para o aprendizado que vai desde professores capacitados, materiais didáticos adequados, imagine, aprender uma língua desconectada de sua história, cultura, hábitos de um povo? Essa dificuldade vem sendo enfrentada por muitos jovens indígenas nas universidades. Esse cenário é comum entre os indígenas.

Raramente temos acesso a materiais na nossa língua. Para piorar, muitos exemplos dos materiais didáticos usam elementos que nem fazem parte de nosso mundo, como elefantes e girafas, animais não originários da fauna brasileira. Imagina sair de sua zona de conforto e ter que viver uma vida que não é sua; é assim que me sinto muitas vezes.

A luta é diária e nós, estudantes indígenas, estamos

conseguindo nos adequar a este mundo diferente que dá medo muitas vezes. Seguimos bravamente de braços dados. Precisamos falar por nós. Jovens indígenas hoje ganham espaço e visibilidade em todos os espaços.

Quando chegamos a lugares como a universidade, ou em algum outro trabalho, as pessoas admiram-se: “olha, tem um índio aqui trabalhando”, “olha, tem um índio aqui na universidade”. Estar ali é como se fôssemos outra criatura, algo anormal, de outro mundo. As perguntas mais frequentes, bem inadequadas, como, por exemplo, na aldeia vocês vestem roupa? Usam celular? Como é a casa de vocês? Tem móveis iguais aqui na civilização? Mas estamos sempre preparados para responder com sabedoria, porque o indígena não é somente aquele que está lá no mato. Hoje ocupamos todos os espaços possíveis dentro da sociedade.

Nós, mulheres, estamos vivendo um momento muito especial. Estamos sendo protagonistas da história. As lutas e enfrentamentos estão sendo feitos e nós mulheres indígenas não ficamos de fora. Dentro do movimento indígena e na maioria das organizações as mulheres estão assumindo. Claro que é algo que está sendo conquistado na luta diária contra o machismo que o colonizador deixou de herança em nossas comunidades. Não somos uma pessoa; somos um povo, a mãe terra nos une.

Nossa trajetória educacional começa na escola indígena da aldeia, alfabetizados primeiro na língua materna, depois na língua portuguesa nas séries seguintes. Mais tarde, nas séries finais, vamos a colégios fora da aldeia, onde nos deparamos com diversos problemas, entre eles, a dificuldade de falar e escrever o português.

Eu vim de uma cultura diferente. Tudo era novidade para mim; sentia medo. Com o tempo, fui adaptando-me, aprendendo e compreendendo o português e os conteúdos passados pelos professores. No entanto, raramente conseguia expor meus conhecimentos devido ao medo que sentia de falar algo incorreto no português.

Mais tarde, aprendi que posso pedir ajuda quando não entender algo e que o fato de eu ser falante também me destacava em alguns aspectos, como falar de minha cultura, que ser diferente é muito bom, passar minhas vivências. Meu bem viver com firmeza deram-me chances maiores de conseguir formar-me.

Estar na universidade é um desafio que tenho diariamente quando acordo; viver uma vida regrada a qual eu não estava acostumada. Os desafios na universidade dão-se desde nossos horários, pois nosso tempo é outro. Não é o tempo de relógio, como vemos na cidade grande. Comemos quando sentimos fome, dormimos quando sentimos sono e aqui na selva de pedras não é bem assim: temos que nos adequar à vida do homem branco, desde a linguagem, até o dito fuso horário que aqui se segue.

Nosso ensino não é este que se vive na cidade grande onde tens que ser melhor todos os dias. Não estudamos para ser os melhores na universidade e, sim, para sermos melhores juntos ao nosso coletivo. Trabalhamos em conjunto. Levei um susto quando me deparei com a individualidade que aqui existe: morar anos ao lado de um vizinho e não saber seu nome aqui é comum.

Ao sair de minha aldeia, imaginava um mundo (cidade grande) que seria maravilhoso, festas, amigos universitários, morar sozinha, mas meu convívio na universidade não foi tão bom como eu imaginava. Muitas vezes sendo ignorada pelos meus colegas, aos quais eu venerava mesmo antes de conhecer, eu era a menina quietinha que ficava no canto da sala sozinha.

Recordo que, com frequência, ficava sem grupo para trabalho coletivo e os professores tinham que lembrar a turma que eu ali existia e persistia. Por inúmeras vezes pensei em desistir, pois na minha aldeia nunca passei por dificuldades como aqui passei: a não aceitação do meu filho, que não podia viver na casa do estudante por ter um tal de edital que não permitia. Meus trabalhos não eram bons o suficiente; então decidi voltar para meu povo, que me recebeu de braços abertos.

Um ano passou-se e eu sentia um vazio, pois um sonho ficou para trás. Preparei-me, psicologicamente, por um tempo, senti-me forte, pois o kamé é guerreiro linha de frente e eu tinha força suficiente para voltar e dar meu melhor. Meus jagrês (espíritos da mata) estavam comigo. Meu espiritual estava mais do que nunca fortalecido e pronto para voltar. Meu povo precisa de mim; de alguém que entenda suas dores, suas frustrações. E somente alguém que vive a cultura poderá sentir como é ser um povo esquecido, mas que a resiliência está no coração de cada um; povo que luta para que seus costumes sejam ao menos respeitados.

Já fomos os donos desse Brasil. Tiraram-nos quase tudo, mas nunca se perderá a essência que existe em nós: nossos cantos, danças, história de luta que nossos kofás (velhos sábios) contam-nos ao redor de uma fogueira.

Ao retornar à universidade, tentei inserir-me em todos os espaços em que me sentia bem; o PET Psicologia foi um deles. Eu via no grupo algo que me chamava a atenção. Não sabia direito o que era, mas ali era um espaço diferente que eu podia ser eu mesma, sem palavras formais, sem ser moldada.

Fiz minha inscrição. Ao chegar para as entrevistas, animei-me bastante, pois era coletiva e fiquei muito feliz, pois assim fui ensinada, que juntos somos mais fortes e melhores. Mas na próxima etapa dei-me conta de que apenas estavam escolhendo quem mais se destacava e eu não estava pronta para aquele momento. Não entendia porque tinha que mostrar que somos melhores que nossos colegas, mas é algo que está na vida das pessoas fora da aldeia e eu teria que me mostrar pronta para encarar os desafios que viriam; afinal, para isso que eu retornara à universidade.

Sem sucesso em duas tentativas, não me dei por vencida, sabia o que eu queria e não pretendia desistir tão fácil. Em maio de 2018, o PET Psicologia lançou mais um edital para ingresso de novos integrantes. Eu, mais uma vez, inscrevi-me convicta de que queria fazer parte dessa família com entusiasmo maior, pois no edital estava claro que teria cotas para indígenas.

A política de cotas foi a peça fundamental para o ingresso de novas culturas e a visibilidade de povos esquecidos, mostrando que, na universidade, existe uma diversidade que vai além do que vemos nos corredores. É combater a desigualdade. As ações afirmativas ainda são bem polêmicas, mesmo sabendo da dívida histórica que o Brasil tem com os indígenas e negros dos quais foram tirados seu bem viver, sua história, sua língua. Aqueles que foram colonizados tiveram seus territórios dizimados para enriquecer a ganância daquele que chegou depois, mas queria tudo que era nosso.

Políticas públicas que visam garantir mais oportunidade de acesso ao ensino público de candidatos de grupos como negros, indígenas ou de baixa renda para combater o racismo que viemos

sofrendo há mais de 500 anos. Com muita luta para combater a desigualdade racial, social e econômica, foi inserida a política de cotas, que permite que tenhamos acesso a vagas que não teríamos por sermos diferentes, ou melhor, para que falemos por nós mesmos.

É no fazer diário, marcado pela cosmologia indígena, que se faz uma escola diferenciada, nos pequenos; porém, potentes indícios que apontem outro modo de fazer uma educação diferenciada e de qualidade. “Reparar os erros do passado é sinal de sensatez, ignorá-los é prova de comodismo, vê-los e nada fazer é abominável” (SILVA Jr., 2000, p. 49). A nossa resistência já mostrou que a gente não vai desistir; não há outro jeito de continuarmos existindo se não for por meio da luta, resistência.

Com coração acelerado e mão trêmula, abro o e-mail e está lá: “Rejane, tu foste selecionada para vaga de bolsista do PET Psicologia”. Mesmo com as cotas, eu não tinha certeza que ingressaria, mas, naquele momento de alegria e euforia, ergui as mãos e agradei aos meus jagrês que me fortalecem todos os dias. Desde então, tento inserir-me e ajudar como posso junto ao coletivo, aprendendo e repassando meus ensinamentos, o que muitas vezes é surpresa para o grupo.

Cada reunião, cada evento, sei que estou no lugar certo. Que minha insistência foi, sem dúvida, a forma de eu dizer que estou pronta. Juntos mostraremos que a diversidade na universidade consolida-se a cada evento, que ser diferente pode ser muito bom e que a indiazinha que ficava no fundo da sala transformou-se. Ela saiu do casulo e tenta mostrar em todos os espaços a cultura de um povo guerreiro que luta por sua existência.

Não poderia deixar de parabenizar aquele que luta para que este PET seja o melhor possível, que busca em cada fala algo para trabalharmos juntos. Um tutor maravilhoso que entende a diversidade, que em toda reunião pergunta se estou sentindo-me bem junto do coletivo. Posso não demonstrar, mas estou muito feliz nesse coletivo e, juntos, ainda teremos muitas histórias boas para contar a nossos filhos, que, sim, indígenas e não indígenas podem fazer um trabalho em conjunto que beneficie a todos e mostre que somos um povo que foi separado por tonalidades de pele, mas que nosso espírito caminha junto. Ình my hã tá tĩ sã jág mré ta kĩ PET kí

kanhrânân já tĩ (Me sinto grata pelo aprendizado que tenho junto do grupo PET).

## Referências bibliográficas

NINHPRYG, Angélica Domingos. **O bem viver Kaingang:** perspectivas de um modo de vida para construção de políticas sociais com os coletivos indígenas. Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

SILVA Jr., Gerson Alves. Educação inclusiva e diferenciada indígena. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 20, n. 1, p. 40-49, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v20n1/v20n1a06.pdf>.

XAKRIABÁ, Célia. **Poema sem nome**. 2018. Disponível em: <http://noticias.unb.br/publicacoes/67-ensino/2439-a-universidade-como-rito-de-passagem>.

## SOBRE OS AUTORES

**Alexandre Mossman:** psicólogo e ex-bolsista do PET Psicologia / UFRGS.

**Alexandre Missel Knorre:** possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004). Mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018). Músico profissional atuante na cena cultural de Porto Alegre. Produções musicais em um misto de ciência e arte. Educador social em projetos da assistência social do município de Porto Alegre.

**Amadeu de Oliveira Weinmann:** professor do Departamento de Psicanálise e Psicopatologia da UFRGS. Tutor do PET Psicologia de dezembro de 2014 até a atualidade (2019).

**Andressa Amaral de Moraes:** graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua no campo pesquisa e intervenção em Relações Raciais. Compõe o Coletivo PsicoPreta da UFRGS. Educadora Social.

**Barbara Refosco Marques:** formada em Psicologia pela UFRGS. Especializanda em Psicologia Clínica com ênfase em Psicanálise pela Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS. Foi bolsista PET entre 2015 e 2018.

**Cassia Ribeiro:** sou indígena da etnia Kaingang, mulher, mãe, trabalhadora, universitária e petiana. Sou natural de Tenente Portela, pertencço à comunidade indígena Barra do Guarita e meu nome indígena é Kutý. Estou no 5º semestre do curso de Psicologia da UFRGS.

**Claudio Simon Hutz:** professor do Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade da UFRGS. Tutor do PET Psicologia no período de dezembro de 1988 a setembro de 1995.

**Daniele Pioli dos Santos:** psicóloga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e ex-bolsista do PET Psicologia / UFRGS. Psicoterapeuta Familiar e Conjugal em formação pela

FACCAT - Faculdades Integradas de Taquara. Atualmente, residente em Psicologia Hospitalar no Hospital de Pronto Socorro de Porto Alegre.

**Denise Ruschel Bandeira:** professora do Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade da UFRGS. Tutora do PET Psicologia no período de outubro de 1995 a 2003.

**Douglas Jacinto da Rosa:** bacharel em Gestão Ambiental pela Universidade Federal do Paraná/UFPR e mestrando em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. É da etnia Kaingang e representa o movimento social indígena do Rio Grande do Sul no Conselho Nacional de Política Indigenista/CNPI.

**Gabriela Verrastro Brack:** psicóloga e ex-bolsista do PET Psicologia / UFRGS.

**Gislei Domingas R. Lazzarotto:** professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UFRGS. Tutora do PET Psicologia no período de agosto de 2011 a dezembro de 2014.

**Jaqueline Tittoni:** Professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UFRGS. Tutora do PET Psicologia no período de fevereiro de 2004 a julho de 2011.

**Jesse Rodriguez Cardoso:** graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É bolsista do PET Psicologia há quatro anos e representante discente dos PETS cursos no CLAA há mais de um ano. Participou como voluntário do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Cinema (NUPPCINE). Colaborador do jornal Boca de Rua.

**Katiane Silva dos Santos:** graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Participa como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) e atua, ativamente, na autogestão de uma das Casas de Estudantes da UFRGS.

**Leandro Marchini Peixoto:** graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Participou do Programa

de Educação Tutorial (PET) como bolsista e do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Cinema (NUPPCINE) como voluntário.

**Leonardo Régis de Paula:** possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019). Durante a graduação, participou do Programa de Educação Tutorial (PET) como bolsista e foi bolsista de iniciação científica, extensão e monitor acadêmico. Mestrando em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Liana Netto Dolci:** graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Cinema (NUPPCINE) da UFRGS. Terapeuta extensionista da Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS. Membro do Núcleo das Psicoses e do Núcleo da Infância desta. Foi bolsista do PET Psicologia UFRGS por 4 anos.

**Marcos Rafael de Oliveira Barbosa:** psicólogo e ex-bolsista do PET Psicologia / UFRGS.

**Meirielen de Souza Santos:** graduanda de Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Participou da pesquisa - Linha de cuidado em saúde: um estudo acerca da não adesão em tratamentos de saúde de crianças e adolescentes. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) desde 2017.

**Milene Amaral Pereira:** graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) e componente do Coletivo PsicoPreta da UFRGS.

**Patricia Talita Rodrigues Sudre:** estudante do 9º semestre de Serviço Social. Fez parte do PET Saúde no ano de 2015 e do SAJU, de 2015 a 2017, trabalhando com direito à moradia. Integrante do PET Participação e Controle Social de 2015 a 2019. Integra o Coletivo pela Educação Popular.

**Pietra de Lima Becker:** graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi bolsista

do Programa de Educação Tutorial (PET) entre 2017 e 2019. Participou do Núcleo de Pesquisa em Sexualidade, Relações de Gênero e Raça (NUPSEX) como bolsista de iniciação científica, em 2015.

**Rejane Nunes:** sou indígena natural de Nonoai, com o nome na aldeia de Paféj, na linguagem do tronco macro jê. Sou da família kamé. Tenho um filho de seis anos chamado Gustavo (nome da língua materna é Kafág). Estudante do 9º semestre de Psicologia, vivendo, desde meu ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre.

**Ricardo Cantergi:** possui graduação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012). Graduando do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Bolsista do Programa de Educação Tutorial desde 2016.

**Robson Antônio da Silva Gonçalves:** psicólogo com formação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atuou como bolsista do PET Psicologia UFRGS entre 2016 e 2018. Possui especial interesse em temáticas relacionadas à saúde mental, promoção de diversidade e defesa de Direitos Humanos.

**Vincent Pereira Goulart:** ativista trans. Psicólogo. Mestrando em Psicologia Social e Institucional (UFRGS). Coordenador Geral do SOMOS – Comunicação, Saúde e Sexualidade.

**Vitoria Abadie Moraes:** graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Bolsista do Programa de Educação Tutorial desde 2016.

**William Lindomar Barbosa dos Santos:** graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) e do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Cinema (NUPPCINE) como voluntário.

