

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA**

POLYANA LUZ DE LUCENA

**ATRAVESSAMENTOS NAS CONSTRUÇÕES SUBJETIVAS DOS/AS ESTUDANTES
DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: POTÊNCIAS E AFECÇÕES**

RECIFE-PE

2024

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

POLYANA LUZ DE LUCENA

ATRAVESSAMENTOS NAS CONSTRUÇÕES SUBJETIVAS DOS/AS ESTUDANTES
DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: POTÊNCIAS E AFECÇÕES

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção de título de doutora em Psicologia Clínica na Linha de Pesquisa: Práticas Psicológicas Clínicas e Demandas Sociais Contemporâneas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Francisco.

RECIFE-PE

2024

L935a Lucena, Polyana Luz de.
Atravessamentos nas construções subjetivas dos/as
estudantes de graduação em psicologia: potências e
afecções / Polyana Luz de Lucena, 2024.
229 f. : il.

Orientadora: Ana Lúcia Francisco.
Tese (Doutorado) – Universidade Católica de
Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Psicologia
Clínica. Doutorado em Psicologia Clínica, 2024.

1. Psicologia clínica. 2. Estudantes de psicologia.
3. Estudantes universitários - Psicologia. 4. Subjetividade.
5. Sofrimento. I. Título.

CDU 159.9

Luciana Vidal - CRB-4/1338

POLYANA LUZ DE LUCENA

**ATRAVESSAMENTOS NAS CONSTRUÇÕES SUBJETIVAS DOS/AS
ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: POTÊNCIAS E
AFECCÕES**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção de título de doutora em
Psicologia Clínica.



Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Francisco
Orientadora



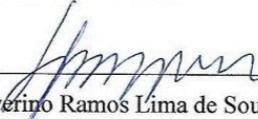
Prof. Dr. Adriano de Sousa Barros
Examinador externo



Prof. Dr. Dimitri Carlo Gabriel da Silva
Examinador externo

Documento assinado digitalmente
gov.br MARISA AMORIM SAMPAIO CUNHA
Data: 07/05/2024 07:50:00-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Marisa Amorim Sampaio Cunha
Examinadora interna



Prof. Dr. Severino Ramos Lima de Souza
Examinador interno

Recife (PE), 14 de março de 2024

Aos meus pais, Raimundo e Auridéa, e ao meu esposo, Rodrigo, por ser esta tese um sonho de vocês que se tornou também meu. Eis a realidade de um sonho que “se sonhou junto”.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, pela permissão em ingressar nesse projeto de vida, por me guiar e iluminar em todas as etapas e por me provar diariamente seu amor por mim e mandar que anjos me aconselhassem e acompanhassem em todos os momentos!

Aos meus pais, pelo amor e apoio incondicionais, pela presença e dedicação incansáveis para me fazerem alguém melhor e mais feliz durante todos os últimos 40 anos.

Ao meu esposo Rodrigo, idealizador dessa empreitada: quando você me inscreveu nesse doutorado, jamais acreditei que seria possível, diante de todas as minhas demandas entre os cuidados com a casa, nosso filho, nosso relacionamento, meu trabalho e meu autocuidado... Você me apoiou e dividiu as cargas, caminhou ao meu lado, encorajou-me, compreendeu e orou por esse tempo delicado em nossas vidas. Obrigada por acreditar no meu potencial, pelo investimento financeiro e por sua doação diária como companheiro, amigo, pai do meu filho e meu grande amor que você é.

Ao meu filho Thales, minha motivação e alegria diárias; você faz tudo ganhar sentido, e, como flecha nas minhas mãos, faz-me ir cada vez mais longe!

À minha querida orientadora, Pro.^a Dr.^a Ana Lúcia Francisco, a personificação da palavra HUMANIDADE! Minha querida professora, você é rara! Uma das pessoas mais sensíveis e humanas que já conheci! Obrigada pela dedicação, paciência, gentileza e ensinamentos! Aprendi, com você, a dar poesia à escrita científica. Obrigada, também, por não me ter deixado desistir! Sem você, eu certamente não teria concluído este doutorado.

Aos meus irmãos, Sávio e George, à minha cunhada Rayssa e meu sobrinho Davi, pela amizade, pela torcida, pelas melhores memórias que tenho guardadas! Nosso elo é eterno!

Aos meus sogros Germano e Marly, pela presença e apoio constantes, por me acolherem verdadeiramente como filha, em terras a mim estranhas, e por toda a dedicação e amor ao seu neto, meu filho, Thales.

À minha rede de apoio, em nome de Rosângela, Reginaldo e Val, por me darem o suporte com alimentação e organização do meu lar e dividirem comigo o peso da minha sobrecarga diária vivida entre os cuidados domésticos, o maternar, o trabalho e o estudo: sem vocês, seria impossível ter tempo para me dedicar às leituras e escrita desta tese.

Ao grupo de treinamento em atendimento infantil na abordagem gestáltica, em nome da Prof.^a Elyane Sarkis e aos colegas Ygor Sarkis, Nayara, Kalyne e Raysa, por todo o aprendizado, acolhimento e oportunidade de trocas e crescimento mútuo.

Às minhas amigas Rejane, Juliana, Andreia, Ceicinha, Bruna, Cassandra, Isabelle Braz,

por todo o apoio nessa jornada, pela presença, pelas conversas, torcida e orações.

Aos amigos que o doutorado me proporcionou: Rosinha, Heleno, Lilian, Anderson, Éder, Gabriel, Mari, Ana Patrícia, Edilza, Dalva e Rodrigo, por todo o apoio, suporte, torcida e palavras de encorajamento sempre que necessitei.

Aos colegas da 12ª turma do doutorado em Psicologia Clínica da UNICAP.

Às minhas amigas de trabalho e jornada diária, por todo o auxílio e compreensão: Ellen, Faheyra, Mônica e Renata.

Ao Serviço-escola de Psicologia, em nome de todos os estudantes que colaboraram para a realização deste trabalho.

A Java, por me presentear com as ilustrações desde a divulgação da pesquisa até a construção do mapa final.

Ao querido Webert, O Lapidador de Textos, pelas correções ortográficas e formatação do trabalho: você, com muita gentileza e competência, foi de grande auxílio na conclusão desta tese.

À Coordenação e à Secretaria do PPGPSI, em nome da professora Paula Barros e da secretária “Dani”, respectivamente, por todas as orientações.

A Arthur, por me conduzir pelas estradas, nas primeiras semanas de aula do doutorado, até Recife-PE.

Às professoras Marisa, Carmem, Danielle, Veronique, Cristina, Edilene e Consuelo, por todo o aprendizado e auxílio nesses últimos 4 anos.

À Banca examinadora, nomeadamente, às Prof.^{as} Dr.^{as} Marisa Sampaio, Carmem Barreto e Vilma Melo, e aos Profs. Drs. Adriano Barros, Severino Ramos e Dimitri Carlo, por todas as riquíssimas contribuições à construção desta tese.

Aos meus professores de graduação em Psicologia da Universidade Estadual do Piauí, Maria Andreia, Lana Veras, João Paulo Macedo, Dimitri, Edson Taumaturgo e Afonso Fonseca (*in memoriam*): devo a vocês a profissional que me tornei. Obrigada pelo aprendizado, pelo carinho e apoio. Vocês sempre serão inspiração para mim.

A vida é uma estrada dolorida. Por vezes, você olha para onde quer chegar, mas não presta atenção na estrada.

O sol está quente demais e os pés no asfalto queimam tanto que você não ouve os pássaros. Não vê aquela pessoa que passa e oferece carona. Não vê um lago pequeno aonde poderia refrescar os pés e aliviar as queimaduras.

A chegada preocupa tanto que parece longe demais. O desconforto e o sofrimento fazem-na parecer ainda mais longe.

Mas se você não desiste e continua a andar, a noite nasce. O incômodo da queimadura dos pés diminui. Você já consegue vislumbrar a chegada. Apesar disso, você continua preocupado com ela.

E simplesmente não vê como a lua está linda ou quantas estrelas brilham no céu. Você não sente o cheiro de mato úmido e, portanto, não percebe que a chuva está por vir. Finalmente, você chegou. Está exatamente onde queria, mas se pergunta se era ali mesmo que queria estar.

Como você não observou o caminho, não identifica mais o motivo de estar ali.

Até que em um momento você se dá conta de que o motivo está no processo e em tudo que você precisava aprender por estar nele. O sentido estava lá. O tempo todo. Estava no canto dos pássaros, no brilho da noite, na umidade do tempo e na queimadura dos pés.

O que você aprendeu em sua estrada? O que tem importância para você? Quais os valores que lhe guiam?

Você não pode mudar a estrada, o sol, a distância, as queimaduras. Mas você pode decidir o que fará a partir disso. (Éllen Dias – minha colega de trabalho, uma grande amiga, companheira de jornada diária).

RESUMO

Ingressar em uma universidade é fator de grande transformação para os/as estudantes e para o contexto no qual vivem, transformações estas que vêm repletas de aspectos ansiogênicos e, em muitos casos, mudança geográfica e afastamento familiar, rotina intensa, carga horária de estudos extenuante, além de exigências institucionais e sociais a que são submetido/as. O adoecimento dos/as estudantes de graduação é evidente na contemporaneidade e, diante desse contexto, torna-se urgente um olhar diferenciado voltado para eles/elas. No que diz respeito aos/as graduando/as em Psicologia, há, ainda, outras especificidades, pois, além das queixas que comumente ocorrem em outras graduações, esses/essas estudantes vivenciam algumas particularidades inerentes à formação de Psicólogo/a, tais como: o contato direto com a subjetividade humana defronta-os/as com suas próprias vidas, suas dificuldades, seus conflitos, o que, por sua vez, pode gerar sofrimento e repercussões em sua futura prática profissional. A partir dessas observações, e enquanto psicóloga em um Serviço-escola, a pesquisadora passou a indagar sobre os modos de afetação dos/as estudantes de Psicologia que lhes geram sofrimento existencial e que se evidenciam na busca massiva por atendimento nos Serviços-escola. Ainda nessa direção, questionam-se, de maneira mais específica, quais as possibilidades a serem oferecidas nesses espaços, no cuidado com esses/essas estudantes. A partir dessa contextualização, o objetivo principal neste trabalho de tese é o de cartografar os atravessamentos que incidem nas construções subjetivas e no sofrimento existencial dos/as estudantes de graduação em Psicologia e propor possibilidades de escutas e intervenções no Serviço-escola. De forma específica, pretende-se: I. descrever o campo de forças que se apresenta nas construções subjetivas desses/as estudantes; II. compreender os endereçamentos dirigidos por esses/as estudantes no contexto de um Serviço-escola; e III. problematizar como o Serviço-escola pode contribuir para o acolhimento dessas pessoas. O referencial teórico tem a perspectiva da Esquizoanálise e, como forma de subsidiar o campo-tema objeto deste estudo, realiza-se uma pesquisa-interventiva, de natureza qualitativa e de inspiração cartográfica, valendo-se dos recursos das entrevistas, do diário de campo e da realização de grupos reflexivos. Como participantes, selecionaram-se 6 (seis) estudantes de graduação em Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior Pública, sem distinção de idade, gênero, etnia e condição socioeconômica para comporem um grupo reflexivo. Para a produção dos dados em campo, os participantes contribuíram com a narrativa de suas experiências no curso de Psicologia. A análise dos resultados contemplou a emergência de elementos significativos e a produção de sentidos dela decorrentes. Ao longo das 6 (seis) sessões realizadas,

atravessamentos foram levantados a partir das linhas de segmentaridade: duras, flexíveis e de fuga, que emergiram juntamente com os analisadores (compreensores) e proporcionaram cartografar como as subjetividades desses/as estudantes se constroem. Temáticas, como o neoliberalismo, que avança nas universidades; a cultura do individualismo e da empresa de si; o racismo; o estigma das pessoas LGBTQIA+; a relação professor-aluno; os resquícios deixados pela pandemia da COVID-19; a fragilidade das relações e os excessos vividos pela geração atual; a relação com a tecnologia e com a realidade digital, compuseram o mapeamento das forças que incidem nas construções subjetivas dos/as estudantes. Buscou-se, ademais, traçar as condições de possibilidade do Serviço-escola para acolher os/as estudantes em suas demandas em busca de seus potenciais criativos para transformações. Assim, acredita-se que, no processo de pesquisa-intervenção, pôde-se promover mudanças à medida que as demandas foram expressas, de forma a agenciar um espaço de autonomia e protagonismo dos/as estudantes, além de dar visibilidade às suas necessidades psicossociais no ambiente universitário, à medida que se construiu um processo de pesquisa e de vida.

Palavras-chave: estudantes de graduação em Psicologia; construções subjetivas; sofrimento; cartografia; esquizoanálise.

ABSTRACT

Entering a university is a factor of great transformation for students and the context in which they live, transformations that are full of anxiogenic aspects and, in many cases, geographical change and family separation, intense routine, exhausting study hours, in addition to the institutional and social demands to which they are subjected. The illness of undergraduate students is evident in contemporary times and, given this context, a different look at them becomes urgent. With regard to Psychology graduates, there are also other specificities, as, in addition to the complaints that commonly occur in other undergraduate courses, these students experience some particularities inherent to Psychologist training, such as: direct contact with human subjectivity confronts them with their own lives, their difficulties, their conflicts, which, in turn, can generate suffering and repercussions on their future professional practice. Based on these observations, and as a psychologist in a School Service, the researcher began to inquire about the ways in which Psychology students are affected, which generate existential suffering for them, and which are evident in the massive search for assistance in School Services. Still in this direction, they are asked, more specifically, what possibilities can be offered in these spaces, in the care of these students. Based on this contextualization, the main objective of this thesis work is to map the intersections that affect the subjective constructions and existential suffering of undergraduate Psychology students and propose possibilities for listening and interventions in the School Service. Specifically, it is intended to: I. describe the field of forces that appears in the subjective constructions of these students; II. understand the addresses addressed by these students in the context of a School Service; and III. problematize how the School Service can contribute to welcoming these people. The theoretical framework has the perspective of Schizoanalysis and, as a way of supporting the field-theme object of this study, an intervention-research was carried out, of a qualitative nature and of cartographic inspiration, using the resources of interviews, the field diary and holding reflective groups. As participants, 6 (six) undergraduate Psychology students from a Public Higher Education Institution were selected, without distinction of age, gender, ethnicity, and socioeconomic status, to form a reflective group. In order to produce data in the field, participants contributed with a narrative of their experiences in the Psychology course. The analysis of the results included the emergence of significant elements and the production of meaning resulting from it. Throughout the 6 (six) sessions held, intersections were raised based on the lines of segmentarity: hard, flexible and escape, which emerged together with the analyzers (understanders) and made it possible to map how the subjectivities of these students

are constructed. Themes, such as neoliberalism, which is advancing in universities; the culture of individualism and self-employment; the racism; the stigma of LGBTQIA+ people; the teacher-student relationship; the remnants left by the COVID-19 pandemic; the fragility of relationships and the excesses experienced by the current generation; the relationship with technology and digital reality, made up the mapping of the forces that affect the subjective constructions of students. Furthermore, it was sought to outline the conditions of possibility for the School Service to welcome students in their demands in search of their creative potential for transformation. Thus, it is believed that, in the research-intervention process, changes could be promoted as demands were expressed, in order to create a space of autonomy and protagonism for students, in addition to giving visibility to their psychosocial needs in the university environment, as a process of research and life was built.

Keywords: undergraduate students in Psychology; subjective constructions; suffering; cartography; schizoanalysis.

RÉSUMÉ

L'entrée à l'université est un facteur de grande transformation pour les étudiants et le contexte dans lequel ils vivent, transformations pleines d'aspects anxiogènes et, dans de nombreux cas, changement géographique et séparation familiale, routine intense, heures d'étude épuisantes, en plus des contraintes institutionnelles et les exigences sociales auxquelles ils sont soumis. La maladie des étudiants de premier cycle est évidente à l'époque contemporaine et, dans ce contexte, il devient urgent de les regarder différemment. En ce qui concerne les étudiants de premier cycle en psychologie, il existe également d'autres spécificités, car, en plus des plaintes qui surviennent couramment dans d'autres cours de premier cycle, ces étudiants vivent certaines particularités inhérentes à la formation de psychologue, telles que : le contact direct avec la subjectivité humaine les confronte à leur propre vie, leurs difficultés, leurs conflits, qui, à leur tour, peuvent générer des souffrances et des répercussions sur leur future pratique professionnelle. Sur la base de ces observations, et en tant que psychologue dans un Service Scolaire, le chercheur a commencé à s'interroger sur les manières dont les étudiants en psychologie sont affectés, qui génèrent pour eux une souffrance existentielle et qui se manifestent dans la recherche massive d'aide dans les Services Scolaires. Toujours dans ce sens, ils se demandent plus précisément quelles possibilités peuvent être offertes dans ces espaces, aux prises en charge de ces étudiants. À partir de cette contextualisation, l'objectif principal de ce travail de thèse est de cartographier les intersections qui affectent les constructions subjectives et la souffrance existentielle des étudiants de premier cycle en psychologie et de proposer des possibilités d'écoute et d'interventions dans le Service Scolaire. Plus précisément, il s'agit de : I. décrire le champ de forces qui apparaît dans les constructions subjectives de ces étudiants ; II. comprendre les adresses adressées par ces élèves dans le cadre d'un Service Scolaire ; et III. problématiser comment le Service Scolaire peut contribuer à l'accueil de ces personnes. Le cadre théorique a la perspective de la schizoanalyse et, pour soutenir le champ thématique objet de cette étude, une recherche-intervention a été réalisée, de nature qualitative et d'inspiration cartographique, en utilisant les ressources des entretiens, du journal de terrain et d'organisation des groupes de réflexion. En tant que participants, 6 (six) étudiants de premier cycle en psychologie d'un établissement public d'enseignement supérieur ont été sélectionnés, sans distinction d'âge, de sexe, d'origine ethnique et de statut socio-économique, pour former un groupe de réflexion. Pour produire des données sur le champ, les participants ont contribué à raconter leurs expériences dans le cours de psychologie. L'analyse des résultats a porté sur l'émergence d'éléments

significatifs et la production de sens qui en découle. Tout au long des 6 (six) séances réalisées, des intersections ont été posés à partir des lignes de segmentarité : dur, flexible et d'évasion, qui ont émergé avec les analyseurs (comprenants) et ont permis de cartographier comment se construisent les subjectivités de ces étudiants. Des thèmes, comme le néolibéralisme, qui progresse dans les universités ; la culture de l'individualisme et du travail indépendant ; le racisme ; la stigmatisation des personnes LGBTQIA+ ; la relation enseignant-élève ; les restes laissés par la pandémie de COVID-19 ; la fragilité des relations et les excès vécus par la génération actuelle ; le rapport à la technologie et à la réalité numérique, ils constituent la cartographie des forces qui affectent les constructions subjectives des étudiants. Par ailleurs, nous avons cherché à esquisser les conditions de possibilité pour le Service Scolaire d'accueillir les élèves dans leurs revendications en quête de leur potentiel créatif de transformation. Ainsi, on croit que, dans le processus de recherche-intervention, des changements pourraient être favorisés au fur et à mesure que les demandes s'expriment, afin de créer un espace d'autonomie et de protagonisme pour les étudiants, en plus de donner de la visibilité à leurs besoins psychosociaux dans le milieu universitaire, alors qu'un processus de recherche et de vie se construisait.

Palabras-clave: étudiants de premier cycle en psychologie ; constructions subjectives ; souffrance ; cartographie ; schizoanalyse.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1 – Número de publicações/ano	31
Figura 2 – Quantitativo das instituições de origem dos autores das publicações por região do país selecionadas para o estudo	32
Figura 3 – Instituições com maior número de publicações voltadas ao estudante de Psicologia	32
Figura 4 – Pássaro à vela	81
Figura 5 – Colagem do estudante Beija-flor	133
Figura 6 – Colagem do estudante Sanhaço	136
Figura 7 – Produção do estudante Sabiá	147
Figura 8 – Produção do estudante Beija-flor	157
Figura 9 – Mapa dos atravessamentos nas construções subjetivas de estudantes de graduação em Psicologia: potências e afecções	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Equações de busca combinadas que resultaram em publicações selecionadas.....	29
Tabela 2 – Quantitativo de publicações relevantes encontrados nas bases de dados	30
Tabela 3 – Caracterização dos participantes do grupo reflexivo.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino da Psicologia
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
BVS-Psi	Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CAPS AD	Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CM	Currículo Mínimo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i> (Doença por Coronavírus 2019)
CRA	Coeficiente de Rendimento Acadêmico
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializada da Assistência Social
EM	Estresse de Minorias
DC	Diretrizes Curriculares
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EMS	Estresse de Maiorias Silenciadas
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FACENE	Faculdade de Enfermagem Nova Esperança
FENAPSI	Federação Nacional dos Psicólogos
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências e Saúde
MS	Maiorias Silenciadas
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PB	Paraíba
PePSIC	Portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PNH	Política Nacional de Humanização

PPC	Projeto Político Pedagógico
PROEX	Programa de Extensão
PT	Partido dos Trabalhadores
Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Scielo	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UBS	Unidade Básica de Saúde

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 ESTADO DA ARTE: ESTUDANTES DE PSICOLOGIA, A FORMAÇÃO, A CLÍNICA E OS RESQUÍCIOS DE UMA PANDEMIA.....	27
3 ADENTRANDO O SOLO DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA.....	38
3.1 A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E INGRESSO NA UNIVERSIDADE: QUE CENÁRIO SE APRESENTA AO ESTUDANTE?	38
3.2 A GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA E O PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR: RESSONÂNCIAS EMOCIONAIS E REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DO/AS ESTUDANTES.....	44
3.3 O FAZER CLÍNICO EM PSICOLOGIA (KLÍNIKOS OU KLINAMEN): PARA QUÊ E PARA QUEM?	57
3.4 FRAGMENTOS DE UMA PANDEMIA E MODALIDADES VIRTUAIS DE ATENDIMENTO PSICOLÓGICO: UMA ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL.....	62
4 PASSOS METÓDICOS	64
4.1 A CARTOGRAFIA COMO ABORDAGEM.....	64
4.2 ALGUNS CONCEITOS BALIZADORES PARA UM TRAÇADO CARTOGRÁFICO DO CAMPO-TEMA.....	66
4.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO	70
4.4 PARTICIPANTES DO GRUPO REFLEXIVO.....	71
4.5 RECURSOS.....	73
4.6 ETAPAS DA PESQUISA DE CAMPO.....	75
4.7 PROCEDIMENTOS.....	76
4.8 COMPREENSÃO DOS DADOS.....	77
5 DESVELANDO O DIÁRIO DE CAMPO, CARTOGRAFANDO CAMINHOS.....	81
5.1 O QUE PULSA NO “CORÇÃO DE ESTUDANTE”: PSICOLOGIA POR AMOR X PSICOLOGIA DÁ DINHEIRO?	82
5.2 PARA DAR ESCUTA, E NÃO VOZ, A PESSOAS SILENCIADAS: POR UMA PSICOLOGIA ÉTICA, ESTÉTICA E POLÍTICA	97
5.3 O ESTIGMA DA PESSOA LGBTQIA+ E O QUE PODE A PSICOLOGIA	116
5.4 DO “DESERTO” À POTÊNCIA DE “SER RIO”	139
5.5 A NOVA SOCIEDADE: ESTUDANTES DA GERAÇÃO Z.....	161
5.6 AS RESSONÂNCIAS DO NEOLIBERALISMO NAS UNIVERSIDADES	180
5.7 REVERBERAÇÕES DO CAMPO: MAPA DOS “ATRAVESSAMENTOS NAS CONSTRUÇÕES SUBJETIVAS DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: POTÊNCIAS E AFECCÕES”	193
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	203
REFERÊNCIAS.....	208

APÊNDICE A – FOLDER DE DIVULGAÇÃO DA PESQUISA.....	225
ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DO PODCAST	226
ANEXO B – DOCUMENTO DO COMITÊ CIENTÍFICO DE PESQUISA.....	228

1 INTRODUÇÃO

O Tempo

Quem teve a ideia de cortar o tempo em fatias,
a que se deu o nome de ano,
foi um indivíduo genial.

Industrializou a esperança,
fazendo-a funcionar no limite da exaustão.

Doze meses dão para qualquer ser humano se cansar
e entregar os pontos.

Aí entra o milagre da renovação
e tudo começa outra vez, com outro número
e outra vontade de acreditar
que daqui para diante tudo vai ser diferente.

(Roberto Pompeu de Toledo)

Antes de tratarmos das questões de pesquisa, convém abordarmos um pouco os caminhos que me trouxeram até aqui...

Recomeço. Reinício a escrita desta tese depois de um período de pausa. Pausas são necessárias. Han (2015) já nos adverte, ao descrever uma sociedade cansada, exausta. Sim, estive exausta, depois de enfrentar, no segundo semestre de 2022, uma luta com a saúde do meu filho de 5 (cinco) anos. Um pesadelo: 40 (quarenta) dias ininterruptos de febre e dores articulares, uma inflamação pós-Covid-19. Rastros deixados por esta pandemia que parece arrefecer agora. Hoje, meu filho está recuperado, estou de pé. Talvez, não tenha perdido o tempo, o recorte no tempo foi necessário. Um recorte para cuidar, curar, parar. Eu também precisei de cura.

Escrever sobre os atravessamentos nas construções subjetivas e sofrimento existencial dos/as estudantes de graduação em Psicologia é, para mim, sobretudo, um recorte da minha trajetória. Refletir sobre esse tema traz um crescimento para a profissional que hoje sou e me exige um olhar mais sensível para o/a estudante que a mim chega, buscando ajuda. Um

norte?! Não, talvez um sul. Juntos, em descaminhos, linhas de fuga, reencontrando caminhos. Agora me restou um ano para findar a tese. Parece que foi ontem que tudo começou. Recomeços. Eu recomeço. Tudo começa outra vez e com a vontade de acreditar que tudo pode ser diferente.

Esta tese tem como nascedouro minha prática profissional ao longo desses 16 (dezesseis) anos de formação e atuação como Psicóloga Clínica. Formei-me em 2007, em Teresina, capital do Piauí, no primeiro curso de Psicologia até então em uma Universidade Pública do estado: nossos professores eram trazidos de outros estados para ministrarem aulas, não tínhamos a estrutura física de um Serviço-escola para a prática de estágio e lidávamos diariamente com a precariedade de um curso ainda em consolidação no território, situação potencialmente adoecedora para uma estudante em formação que adentrava no curso de Psicologia cheia de sonhos, desejos e expectativas.

Recém-formada, adentrei no mercado de trabalho, passando por inúmeras cidades do interior, trabalhando nas Secretarias de Assistência Social e Secretarias de Saúde de alguns municípios a partir dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS AD) e também em consultório privado. Essa experiência com populações carentes em pequenas cidades interioranas me colocava em contato direto com o sofrimento psíquico de pessoas mais vulnerabilizadas e também com a precarização da profissão de Psicólogo/a nas Políticas Públicas: baixos salários, condições de trabalho inseguras, recursos escassos.

O contato mais diretamente ligado ao campo da tese se deu a partir de 2015 como Psicóloga servidora de uma Universidade Pública, no Serviço-escola de Psicologia da instituição. O ambiente acadêmico nessa universidade possibilitou a aproximação e vinculação a projetos de extensão, como o “Plantão Psicológico e o bem-estar subjetivo no Hospital Universitário: um foco na positividade humana” (Souza & Farias, 2015), que passou a ser intitulado em 2016: “O Plantão Psicológico na Clínica Escola de Psicologia da Universidade XXX: uma proposta terapêutica para urgências psicológicas”.

Este último se propõe a atender a comunidade (acadêmica e externa) em suas emergências psicológicas como uma alternativa substitutiva à psicoterapia tradicional, ofertada pelo Serviço-Escola de Psicologia, com a proposta de até 3 (três) sessões de atendimento no intuito de acolher as demandas psicológicas emergenciais (Souza & Farias, 2015).

Motivada por essas experiências, surgiu o interesse em aprofundar os conhecimentos a partir de um Mestrado Profissional na área de Saúde da Família pela Faculdade de

Enfermagem Nova Esperança (FACENE), em João Pessoa-PB, no ano de 2017, objetivando a elaboração de um Protocolo para implantação de um serviço de Plantão Psicológico a ser realizado nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) do referido município.

Na maioria das vezes, as pessoas que procuram por esse tipo de atendimento passam por inúmeros encaminhamentos, próprios desse serviço que atende em Rede, até que cheguem aos serviços especializados, uma vez que as emergências nem sempre são prontamente acolhidas e as pessoas ficam, mais uma vez, à espera de uma vaga ou aguardando encaminhamentos posteriores.

Portanto, o estabelecimento desse serviço de Plantão, ainda na Atenção Básica, abrangeria uma demanda em Saúde Mental antes mesmo que essas emergências precisassem passar pela Rede de atendimento com seus encaminhamentos, e seriam atendidas na porta de entrada do serviço de saúde, sendo resolvidas no próprio serviço de Plantão proposto, exatamente onde elas chegam.

A proposta do Protocolo foi o tema da Dissertação de Mestrado, concluído em agosto de 2019. Ao retornar às atividades de atendimento diário no Serviço-escola de Psicologia da Universidade, campo também da construção desta tese, um cenário chamou a minha atenção: uma demanda crescente dos/as estudantes dessa Universidade, de diversos cursos, por atendimento Psicológico, em especial do curso de Psicologia, com variadas queixas: adaptação à rotina acadêmica, *stress* ao final do período semestral e o elevado volume de atividades; também foram relatadas dificuldades relacionadas ao contexto psicossocial em que viviam; e a situações de grande vulnerabilidade socioeconômica, dificuldades decorrentes do afastamento dos familiares e de suas cidades de origem; elevado grau de desmotivação; sentimentos de desesperança frente às dificuldades ao longo da graduação, acarretando não só a ideação de suicídio, como também sua própria tentativa; entre outras queixas de igual importância.

Diante desse contexto, denota-se a urgência de um olhar diferenciado para os/as estudantes de Psicologia que, além das queixas que comumente ocorrem em outras graduações, vivenciam algumas particularidades inerentes à formação de Psicólogo/a: o contato direto com a subjetividade humana defronta-os/as com suas próprias vidas, suas dificuldades, seus conflitos, o que pode gerar sofrimento e repercussões em sua futura prática. Diversos estudos (Abreu e Macedo, 2021; Graner e Cerqueira, 2019; Leão et al., 2019a; Macêdo et al. 2018; Macêdo et al., 2021a) têm evidenciado a prevalência de transtornos mentais entre os/as estudantes de Psicologia, não obstante existirem serviços de apoio para esses/essas estudantes, que aliás é escassa.

Assim posto, com o intuito de aprofundar o campo de forças que perpassa a experiência desses/as estudantes, elegemos como objetivo geral deste trabalho de tese: cartografar os atravessamentos que incidem nas construções subjetivas e no sofrimento existencial dos/as estudantes de Psicologia e propor possibilidades de escutas e intervenções no Serviço-escola. De modo específico, pretendemos: I. descrever o campo de forças que se apresenta nas construções subjetivas desses/as estudantes; II. compreender os endereçamentos dirigidos por esses/as estudantes no contexto de um Serviço-escola; e III. problematizar como o Serviço-escola pode contribuir para o acolhimento dessas pessoas.

Espera-se trazer contribuições que permitam possibilitar essa travessia de forma a potencializá-la em direção a um processo de ensino e aprendizagem que permita o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao desempenho do psicólogo em formação.

O sofrimento psíquico do/a estudante nos cursos de graduação e pós-graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES) e suas dificuldades em enfrentá-lo são evidentes na contemporaneidade. Nessa direção, segundo o que Graner e Cerqueira (2019) informam, há uma prevalência de transtornos mentais comuns que variam numa frequência de 18,5% (dezoito vírgula cinco por cento) a 44,9% (quarenta e quatro vírgula nove por cento), classificados como estados mistos de depressão e ansiedade, caracterizados por sintomas, como insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração e queixas somáticas.

Somando-se a isso, há, ainda, a crença de que o sofrimento pertence tão somente ao/a estudante, culpabilizando-o/a, e com isso não se considerando o contexto político, social e institucional em que está inserido/a (Leão et al., 2019a).

Corroborando com os dados indicados por Graner e Cerqueira (2019), no Serviço-escola de Psicologia da Universidade pesquisada, segundo levantamento feito por sua Coordenação em julho de 2019¹, contabilizaram-se cerca de 500 (quinhentos) atendimentos semestrais a estudantes de várias graduações, dentre os quais houve mais de 100 (cem) atendimentos ao longo do semestre aos/às estudantes de Psicologia, com as mais variadas queixas: desde problemas de adaptação com a escolha da área, *stress*, ansiedade, depressão e até mesmo ideação e/ou tentativa de suicídio. Esses dados evidenciam a urgência pela busca de estratégias que possam acolher essa demanda emergente e crescente pelo serviço.

Atuar como Psicóloga Clínica nesse espaço possibilita também a criação de projetos

¹ Dados coletados em 07/11/2019. Trata-se de registros em bancos de dados da Clínica-escola de Psicologia da Instituição.

de atendimento em diversas modalidades além da psicoterapia individual, podendo se dar em formato de grupo, por exemplo, com o intuito de abranger um número significativo de atendimentos a essa população, em especial, utilizando, em grupo, o recurso de modalidade reflexiva². Também é preciso considerar a limitação de profissionais no serviço público, contribuindo para as longas filas de espera que se estendem por meses sem contemplar a comunidade demandada.

Questionam-se, portanto, os modos de afetação dos/as estudantes de Psicologia que lhes geram sofrimento existencial e que se evidenciam na busca massiva por atendimento nos Serviços-escola. Ainda nessa direção, questionam-se, de forma mais específica, quais as possibilidades a serem oferecidas nesses espaços, no cuidado do/as estudantes.

São perguntas dessa natureza a que nos propomos trabalhar ao longo do desenvolvimento desta tese, bem como norteá-la a partir de sua construção metodológica, o que compõe um processo complexo em que a pesquisadora está diretamente envolvida e inserida por se tratar de pesquisa-intervenção. O presente tema do estudo, portanto, justifica-se e é relevante para o aporte da Psicologia Clínica e demandas sociais contemporâneas ao contemplar esta questão um tanto atual: as construções subjetivas e o sofrimento existencial dos estudantes de graduação em Psicologia, suas potências e afecções.

Ao escolhermos trabalhar com a Cartografia para aportar esse trabalho de tese, depreendemos que essa perspectiva se aproxima do nosso território de pesquisa-intervenção, no qual, diariamente inseridos, modificamos e somos modificados por ele. Nesse sentido, torna-se importante mapearmos os atravessamentos (linhas) que intentam proporcionar desvios ou a construção de novas linhas de virtualidade que possam romper com o instituído, que normatiza, limita e subjulga a potência da vida.

O trabalho do cartógrafo delinea-se pelo desafio da inversão do método tradicional das pesquisas científicas: não opera de forma displicente e sem comprometimento, mas se abre à construção do caminho ao longo do desenvolvimento da pesquisa, em que os dados são produzidos de maneira processual, no plano das experiências (Moraes Júnior, 2011).

Nessa direção, o cartógrafo é envolvido na malha dos agenciamentos que emergem do campo e na relação sujeito e objeto de pesquisa, em construção conjunta; com atenção sensível aos mundos que se configuram, nas fugacidades, nas entrelinhas que se revelam.

² Classificados como uma modalidade de grupos operativos Pichon-Rivière (2009), o grupo de reflexão caracteriza-se por destacar a reflexão e a análise dos processos conectados a uma dada instituição. Objetiva o reconhecimento da experiência consequente da vivência grupal e do vínculo gerado entre os integrantes do grupo e destes com a instituição e desta forma, os temas são livres e as atividades desenvolvidas não são predeterminadas (Diniz & Aires, 2018).

Acreditamos, assim, na experimentação, na tomada de atitude em uma dimensão ético-política, e não na aplicação de um método (Hashizume, 2020).

No que diz respeito à organização deste trabalho, após este capítulo introdutório, abordamos o Estado da arte, capítulo no qual realizamos uma revisão narrativa da literatura com o propósito de compreender as experiências de alunos de graduação em Psicologia, acompanhados por Serviços-escola de Psicologia no Brasil, bem como as modalidades de atendimento ofertadas nesses/por esses serviços. Para tal, pesquisamos em variadas bases de dados e filtramos 50 (cinquenta) trabalhos, dentre artigos, teses e dissertações. Verificamos uma lacuna observada entre as publicações, uma vez que é reduzida a quantidade de artigos sobre a temática do acolhimento nas IES, voltada aos/às estudantes de Psicologia e às possibilidades de cuidados a eles/as dirigidos, além da perspectiva de psicoterapia clínica tradicional nessas instituições. Assim, trabalhar esse tema de pesquisa por meio da abordagem cartográfica na perspectiva esquizoanalítica, a partir de grupos reflexivos em uma IES pública, torna-se, sobretudo, um diferencial dentre os trabalhos encontrados.

No terceiro capítulo, caracterizamos a sociedade contemporânea, a fim de contextualizarmos a geração da qual esse/a estudante faz parte; refletimos sobre as ressonâncias emocionais que a graduação em Psicologia gera no/a nele/a, bem como empreendemos uma discussão sobre o Projeto Pedagógico Curricular e suas repercussões na formação dos/as estudantes, além de caracterizar o curso de Psicologia da instituição pesquisada. Consideramos importante refletir sobre o fazer clínico em Psicologia, estabelecendo diferenças entre o *Kinikós* e o *klinamen*, indagando a quem se destinam esses serviços; finalmente, trazemos as ressonâncias da pandemia da COVID-19 para o mundo acadêmico, que nos acometeu entre os anos de 2020 e 2022, e as modalidades virtuais de atendimento psicológico como estratégia de promoção em saúde mental.

No quarto capítulo, apresentamos a Cartografia como abordagem teórico-metodológica, suas principais definições, bem como alguns de seus conceitos balizadores. Em seguida, caracterizamos nosso trabalho de pesquisa; designamos nossos participantes, descrevemos as etapas percorridas na pesquisa de campo e como compreendemos a produção dos dados cartograficamente.

No quinto capítulo, compomos a discussão sobre a produção dos dados em campo, cujo conteúdo foi dividido em 7 (sete) partes, as seis primeiras, correspondentes a cada uma das sessões em grupo realizadas com os estudantes de Psicologia, contendo as intervenções utilizadas em cada uma delas e as narrativas que se destacaram para construirmos os dados articulados ao nosso referencial teórico; no último tópico, pontuamos as reverberações

geradas a partir da produção dos dados em campo. No fim deste capítulo, pensado como um mapa, ilustramos, por meio de uma imagem sugestiva, o que produzimos em campo, e como ela (a imagem) é atravessada por linhas (duras, flexíveis e de fuga), além dos analisadores (compreensores) que emergiram ao longo da discussão; em seguida, sintetizamos cada uma das linhas e dos atravessamentos.

Em nossas considerações finais, apresentamos as dificuldades na construção da pesquisa, suas limitações, sugestões para trabalhos futuros e propostas de trabalhos para o contexto do Serviço-escola, além das potências e afecções identificadas nos atravessamentos que incidem nas construções subjetivas e no sofrimento existencial dos/as estudantes de Psicologia.

Fazemos, então, um convite aos/às nossos/as leitores/as para seguirem conosco nessa trajetória agradável, abundante de descobertas originais e com reflexões primordiais acerca da formação em Psicologia, estas que são guiadas pela criatividade, pelo desejo de amparar as diferenças, as singularidades e prover um esteio, a fim de que, junto às pessoas que acompanhamos, possamos compor com a vida.

2 ESTADO DA ARTE: Estudantes de psicologia, a formação, a clínica e os resquícios de uma pandemia

Com o intuito de conhecermos as produções que tratam do campo-tema pesquisado, realizamos uma revisão da literatura com o propósito de compreendermos as experiências de alunos de graduação em Psicologia, acompanhados por Serviços-escola de Psicologia no Brasil, bem como as modalidades de atendimento ofertadas nesses/por esses serviços.

Durante as buscas, foram selecionados os materiais indexados nas bases de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), nas fontes: Portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) e Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências e Saúde (Lilacs); na Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), na Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVS-Psi), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Scholar. Essa eleição tomou como critério o fato de se tratar de relevantes portais e bases de dados para busca de artigos científicos na área da Saúde em Psicologia.

Como critérios de inclusão, foram utilizados os filtros de busca: publicações do tipo “artigo” e “tese”, em língua portuguesa, para compreensão da realidade de estudantes brasileiros; excluíram-se artigos que, embora discorressem sobre estudantes universitários, não eram condizentes com a temática pesquisada: estudantes de Psicologia atendidos nos Serviços-escola de Psicologia no Brasil.

As publicações selecionadas para a composição desta tese concentraram-se no período entre 2003 e 2021, período conveniente do ponto de vista das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação do psicólogo: instituídas em 2004, revogadas em 2011 e atualizadas em 2018, já aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC), no dia 12 de outubro de 2023, e que entraram em vigor em 1 de novembro de 2023. Sobre esse processo de mudanças, iremo-nos voltar ao debate ao desenvolvermos o campo-tema deste projeto de tese.

Dentre as equações de busca montadas para a seleção das produções sobre a temática eleita para esta tese, valemo-nos primeiramente dos seguintes descritores: “Estudante universitário” “AND” “psicologia” “AND” “atendimento psicológico” “AND” “Brasil”, que foram reproduzidos em todas as bases de dados supracitadas, assim como as demais equações, as quais explicitaremos a seguir.

Dessa forma, apresentaremos as combinações dos descritores apenas com as equações em que obtivemos artigos nas bases de busca selecionadas. As equações que foram

combinadas e não resultaram em artigos relevantes não serão citadas.

Ao inserirmos o descritor “estudantes de psicologia” no portal Pepsic, encontraram-se 25 (vinte e cinco) referências, das quais foram selecionadas 14 (catorze), que abrangeram temas desde o *stress* ao Bournout em universitário/as a temas, como formação do/a estudante de Psicologia no Brasil; os demais artigos foram descartados por se tratarem de temáticas alheias a este estudo, quais sejam: inteligência emocional de estudantes universitários; estudantes de Psicologia e formação em autismo; análise de respostas em provas de estatística em universitários; entre outros.

A pesquisa no BVS-Psi com os descritores: “psicoterapia de grupo” “AND” “estudantes universitários” resultou num total de 9 (nove) artigos na base Lilacs, dentre os quais se excluíram artigos com temáticas do tipo: experiências de formação com dispositivos psicanalíticos de grupo com não-psicólogos; técnicas de complementação de frases como recurso para expressão vivencial do aluno em véspera de prova; artigos relacionados a estudantes de medicina, restando 3 (três) artigos referentes a grupos terapêuticos com estudantes de Psicologia.

Ainda na base Lilacs, ao utilizarmos os descritores “estudantes universitários” “AND” “Psicologia” “AND” “experiência” e também outra equação: “estudantes de Psicologia” “AND” “grupos” “AND” “cartografia”, surgiu apenas 1 (um) artigo relevante para o nosso estudo, intitulado: “O futuro da psicologia brasileira: uma questão de projeto político”.

Fizemos, também, buscas na base Scielo, inserindo os descritores: “estudantes universitários” “AND” “Psicologia”, “AND” “experiência”. Nessa perspectiva, obtivemos 50 (cinquenta) artigos, dentre os quais filtramos 13 (treze), referentes ao acolhimento a esse/as estudantes na universidade e suas vivências pessoais que afetam diretamente sua formação acadêmica. Excluíram-se estudos com as seguintes temáticas: fatores de personalidade e preferência musical, estudantes de medicina e transtornos psiquiátricos, transferência de aprendizagem de estudantes de odontologia, experiências escolares de estudantes, entre outros que não eram pertinentes à nossa temática.

No portal Redalyc, ao inserirmos os descritores: “estudantes universitários” “AND” “psicologia” “AND” “experiência”, encontramos um total de 144 (cento e quarenta e quatro) artigos, com temas relacionados a estudantes de direito, emprego de professor, empreendedorismo, ensino fundamental, estudos sobre jovens do meio rural, religião e educação, que foram excluídos por fugirem à nossa temática, restando apenas 1 (um) artigo, intitulado: “Estresse e fatores associados em alunos de Psicologia de uma universidade particular do sul do Brasil”.

Na base Google Scholar, ao pesquisarmos com os termos: “estudantes de psicologia”, “AND”, “construções subjetivas”, “AND”, “grupos”, “AND”, “cartografia”; encontramos 80 (oitenta) artigos, dos quais filtramos 7 (sete), dada sua pertinência quanto ao tema pesquisado neste estudo. Nesses últimos, os temas relacionam-se a Grupos terapêuticos e estudantes universitários; saúde mental e estudante de Psicologia; Individualização e sofrimento psíquico do estudante; entre outros.

Tabela 1 – Equações de busca combinadas que resultaram em publicações selecionadas

Bases de Dados	Descritores e Equações de busca combinadas que resultaram em publicações relevantes	Quantitativo de publicações encontradas	Quantitativo de publicações selecionadas
PePsic	“estudantes de psicologia”	25	14
BVS-Psi	“psicoterapia de grupo” “AND” “estudantes universitários”	09	03
Lilacs	“estudantes universitários” “AND” “Psicologia” “AND” “experiência” “estudantes de Psicologia” “AND” “grupos” “AND” “cartografia”	01	01
Scielo	“estudantes universitários” “AND” “Psicologia” “AND” “experiência”	50	13
Redalyc	“estudantes universitários” “AND” “psicologia” “AND” “experiência”	144	01
Google Scholar	“estudantes de psicologia” “AND” “construções subjetivas” “AND” “grupos” “AND” “cartografia”	80	07
Total		309	39

Ao final, em consonância com a temática abordada, de 309 (trezentos e nove) artigos e 4 (quatro) teses e dissertações encontradas ao total, filtraram-se 39 (trinta e nove) artigos e 1 (uma) dissertação de mestrado com os quais dialogaremos nessa Revisão de Literatura.

Tabela 2 – Quantitativo de publicações relevantes encontrados nas bases de dados

Bases de Dados	Quantitativo de publicações encontradas	Quantitativo de publicações selecionadas	Quantitativo de publicações excluídas
PePsic	25	14	11
BVS-Psi	09	03	06
Lilacs	01	01	0
Scielo	50	13	37
Redalyc	144	01	143
Google Scholar	80	07	73
Total	309	39	270
Teses e dissertações	04	01	03

Com base nos resultados encontrados, ponderaremos inicialmente o cenário dos estudantes de graduação em geral, para, posteriormente, abordarmos de forma específica o contexto do estudante de graduação em Psicologia e as estratégias de cuidado ofertadas pelos Serviços-escola e pelas Instituições de Ensino para acolherem as demandas emocionais desses/as estudantes.

Destacamos os anos de 2018, 2019 e 2021 com o maior número de publicações sobre a temática, o que reflete um aumento no interesse em pesquisar sobre as questões relacionadas à saúde mental do estudante universitário, na atualidade, coincidindo com uma maior expansão dos cursos de Psicologia pelo país, com uma maior interiorização desses cursos, maior democratização de acesso ao ensino e a deselitização do curso de Psicologia (Dantas et al., 2019; Macedo et al., 2018b).

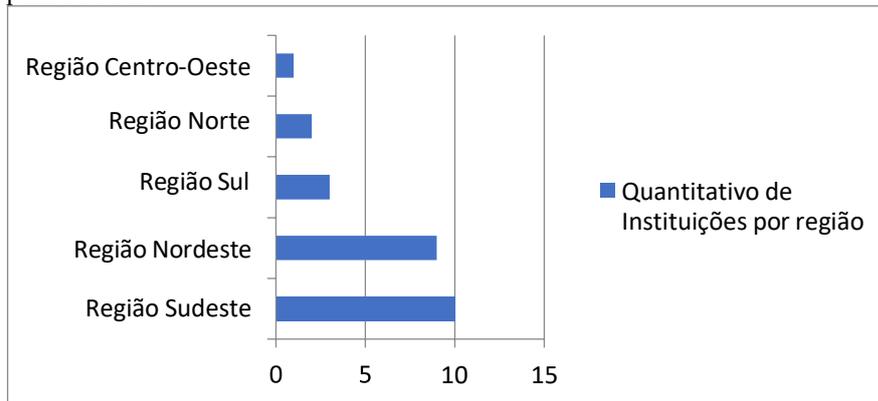
Esses são fatos que revelam a urgência em estudarmos as experiências acadêmicas dos estudantes de ensino superior e repercussões desse movimento de expansão dos cursos (Prates et al., 2019), conforme ilustrado no gráfico abaixo.

Figura 1 – Número de publicações/ano

A partir da leitura dos artigos filtrados, percebemos que eles se direcionam à pesquisa sobre as seguintes temáticas: Saúde mental dos estudantes universitários; Compreensão da experiência de universitários em relação ao atendimento psicológico prestado pela instituição; Vivências acadêmicas e sofrimento psíquico do estudante de Psicologia; Popularização do perfil dos estudantes de Psicologia no Brasil; Quem é o estudante de Psicologia brasileiro; A formação em Psicologia e o contexto da democratização do Ensino Superior no Brasil; Grupos de escuta e reflexão com estudantes universitários; Serviços-escola e formação de psicólogos; Grupos conduzidos por estudantes de Psicologia com outros estudantes universitários; Desenvolvimento profissional com estudantes de Psicologia; Grupos psicoterapêuticos como ferramenta para redução do sofrimento psíquico nas universidades; entre outros.

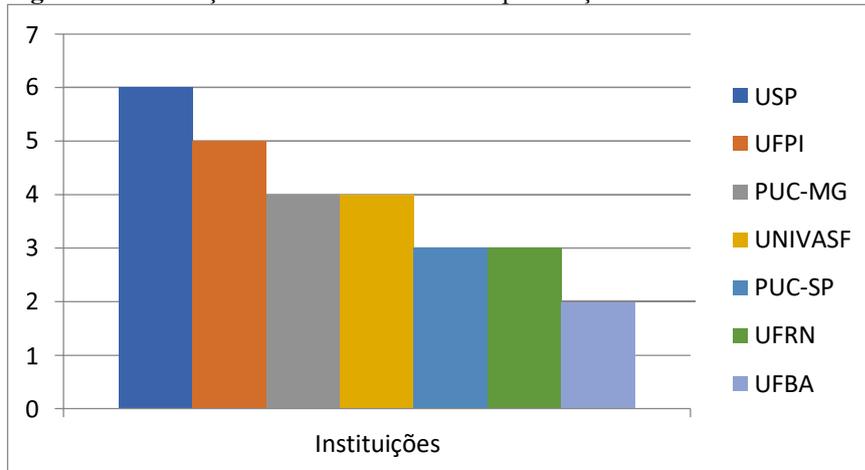
Um dado que chama a atenção está relacionado às regiões e instituições de Ensino de origem dos autores nos artigos, concentradas, em sua maioria, nas regiões Sudeste (UNIFAL-MG, UNESP, PUC-SP, PUC-MG, USP, Universidade Tiradentes-MG, UFRJ, UFES, PUC-Campinas e Universidade Estácio de Sá-RJ) e Nordeste (UFRN, UFPE, UNIVASF, UFRB, UFPI, UFBA, UFAL, UFDPA e UESB), seguidas pela Região Sul (UFRS, Unisinos e Universidade Luterana do Rio Grande do Sul) e Norte (UFTO) e a região Centro-Oeste com Publicações apenas na UNB.

Figura 2 – Quantitativo das instituições de origem dos autores das publicações por região do país selecionadas para o estudo



Cabe destacar as Instituições com maior número de publicações na temática, mais especificamente voltadas ao estudante de Psicologia: USP (6 artigos), UFPI (5 artigos), PUC-MG (4 artigos), UNIVASF (4 artigos), PUC-SP (3 artigos), UFRN (3 artigos) e UFBA (2 artigos).

Figura 3 – Instituições com maior número de publicações voltadas ao estudante de Psicologia



Quanto às metodologias de pesquisa e formatos de artigos adotados para as publicações, constatamos estas: revisões de literatura, relatos de experiência, artigos empíricos, artigos de reflexão, pesquisas documentais, estudos transversais, estudos longitudinais, pesquisas descritivo-exploratórias, relatos de casos, entre outros.

Observamos, também, que algumas temáticas se voltam para o estudo das questões psíquicas dos estudantes (Andrade et al., 2016; Graner & Cerqueira, 2019; Guimarães et al., 2020; Padovani et al., 2014; Rozeira et al., 2018); outros artigos abrangem as questões socioeconômicas e poucos se referem às experiências de alunos de graduação em Psicologia, acompanhados por Serviços-escola de Psicologia no Brasil e as modalidades de atendimento

ofertadas nesses serviços (Beato & Ferreira Neto, 2016; Ferreira Neto, 2010; Leão et al., 2019a; Rechtman, 2015), motivo pelo qual, ao percebermos essa lacuna na literatura, identificamos a necessidade de se ampliarem pesquisas sobre essa temática.

Ainda quanto aos resultados dessa revisão, percebemos que as publicações trazem reflexões sobre os estudantes de Instituições Públicas (Abreu & Macedo, 2021; Beato & Ferreira Neto, 2016; Fernandes et al., 2018), demonstrando a premência de ampliação das pesquisas nesses locais, que, muitas vezes, carecem de uma estrutura adequada para a oferta de cursos e onde, principalmente, há ausência de iniciativas que acolham o estudante recém-ingresso ou do acompanhamento do percurso acadêmico do estudante veterano (Melo & Bromochenkel, 2021; Oliveira et al., 2016; Rozeira et al., 2018; Souza & Cury, 2017). Para trazermos acréscimos à literatura, neste estudo, voltamo-nos para os estudantes de Psicologia de uma IES pública.

É importante pontuarmos que, embora esta tese tenha tomado como território de pesquisa uma IES pública, reconhecemos a necessidade de se estenderem pesquisas desta natureza para o cenário das instituições privadas de ensino, haja vista que integram, atualmente, em nosso país, o maior quantitativo de estudantes de graduação em Psicologia (72%), se comparado ao de instituições públicas (27%) (Conselho Federal de Psicologia, 2022b). Incitamos, ademais, a premência de estudos acerca dos quantitativos nos Serviços-escola no país, como o número de estudantes em estágio nesses locais, as queixas e/ou dificuldades apresentadas pelos/as estudantes ao buscarem esses serviços, as modalidades de atendimento ofertadas, entre outros.

Ao se trazer a perspectiva do estudante de Psicologia que se depara diretamente com questões inerentes ao sofrimento e adoecimento humano ao longo da formação, importa que esse estudante seja visto e acompanhado de forma ainda mais próxima em suas questões existenciais (Andrade et al., 2016; Guimarães et al., 2020; Lira et al., 2021; Macêdo, 2018).

As publicações supracitadas versam sobre as seguintes temáticas: Saúde mental do estudante de psicologia: possíveis implicações para sua atuação profissional (Guimarães et al., 2022); Vivências Acadêmicas e Sofrimento Psíquico de Estudantes de Psicologia (Andrade et al., 2016); Sofrimento mental e desempenho acadêmico em estudantes de Psicologia em Sergipe (Lira et al., 2021) e Sofrimento Psíquico e Cuidado Com Universitários: reflexões e intervenções fenomenológicas (Macêdo, 2018).

Cabe pontuarmos que, embora nas 3 (três) primeiras publicações os autores versem sobre sofrimento psíquico do estudante de graduação em Psicologia, não trazem propostas de intervenção voltadas para o acolhimento desses/as estudantes; no último artigo (Macêdo,

2018), por sua vez, embora a autora destaque a temática da alta performance que perpassa a vida dos/as estudantes universitários, geradora de sofrimento, concentra-se em refletir sobre o sofrimento dos discentes de maneira geral.

Existe, portanto, uma lacuna observada entre as publicações, uma vez que é reduzida a quantidade de artigos sobre a temática do acolhimento nas IES, voltada ao estudante de Psicologia e às possibilidades de cuidado, além da perspectiva de psicoterapia clínica tradicional nessas instituições. Nessa direção, foi localizado apenas 1 (um) artigo: “Tornar-se Psicólogo para além das aulas: grupo de desenvolvimento com estudantes de Psicologia” (Rocha et al., 2013). Assim, trabalhar esse tema de pesquisa por meio da abordagem cartográfica na perspectiva esquizoanalítica, a partir de grupos reflexivos em uma IES pública, torna-se, sobretudo, um diferencial dentre os trabalhos encontrados.

As publicações também trazem os grupos reflexivos, de escuta e os psicoterapêuticos como alternativas para: prevenção e acolhimento do sofrimento psíquico; processos de aprendizagem; discussões e reflexões sobre a formação em Psicologia; produções de sentido de forma mais potencializadora; ampliação das capacidades de autonomia dos participantes; mudanças subjetivas dos estudantes universitários; além de configurarem como opção viável diante da crescente demanda e do sucateamento comum às IES públicas (Macêdo, 2018; Oliveira et al., 2019; Rossato & Scorsolini-Comin, 2019), o que corrobora a utilização dos grupos reflexivos como recurso para esta proposta de pesquisa-intervenção com o/as estudantes de graduação em Psicologia em uma IES Pública.

Cabe destacar, ademais, a temática dos Serviços-escola de Psicologia que se apresenta em algumas publicações como: “Atendimento Psicológico a estudantes universitários: considerações acerca de uma experiência em clínica-escola” (Peres et al., 2003); “Serviços-escola de psicologia: seu lugar no circuito de permuta do conhecimento” (Marturano et al., 2014); “Análise das práticas de uma Clínica-escola de Psicologia: potências e desafios contemporâneos” (Fam & Ferreira Neto, 2019); “Universitários em Sofrimento Psíquico: estudo em serviço escola do interior pernambucano” (Macêdo et al., 2021d) e “Estratégias Formativas em Serviços-Escola de Psicologia: revisão bibliográfica da produção científica” (Galindo et al., 2020). Todos se voltam para o acolhimento aos/às estudantes de maneira geral nos Serviços-escola e nenhum deles propõe intervenções direcionadas aos/às estudantes de Psicologia dessas instituições.

Essas temáticas confirmam a importância de se trazer como campo-tema para este estudo os Serviços-escola de Psicologia, pois que configuram espaços potentes para o desenvolvimento do trabalho com estudantes de graduação, sobretudo os/as estudantes de

Psicologia, para além do âmbito da formação académica, constituindo-se como espaços de acolhimento, expressão e produção de subjetividades; ademais, há a necessidade de se ampliar o horizonte do fazer clínico para além dos seus espaços físicos e institucionais, a fim de se desenvolver um trabalho em rede, de forma ampliada.

Cumprе acrescentar que este estado da arte necessitou ser ampliado após o ano de 2021, a fim de incluir publicações relevantes a respeito dos efeitos da pandemia da COVID-19 envolvendo as construções subjetivas dos/as estudantes de Psicologia (isolamento social, risco de adoecimento físico e mental, perdas, piora dos quadros de vulnerabilidade social). Além disso, também como efeito do momento pandêmico, foram necessários esforços para adaptação a novas formas de aprendizagem, através de aulas e estágios remotos a partir das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que passaram a ser utilizadas rotineiramente no contexto educacional.

Cabe problematizar sobre estratégias de intervenção com os/as estudantes de Psicologia referentes aos cuidados em Saúde mental, a fim de enfrentar um momento tão delicado como foi do da pandemia da COVID-19.

Ao pesquisarmos sobre o/a estudante no contexto pandêmico, fizemos buscas nas seguintes bases de dados: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), nas fontes: Portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências e Saúde (Lilacs); na Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), na Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVS-Psi), Scientific Electronic Library Online (Scielo) e Google Scholar.

Dentre as equações de busca montadas para a pesquisa, valemo-nos, primeiramente, desta: “Estudante universitário” “AND” “Psicologia” “AND” “Pandemia”, que foi combinada com outros termos em todas as bases de dados supracitadas para a seleção das produções.

Apresentaremos as combinações dos descritores somente com as equações por meio das quais obtivemos artigos nas bases de busca selecionadas. As equações que foram combinadas e que não resultaram em artigos relevantes não serão citadas.

Como critérios de inclusão, foram utilizados os filtros de busca: entre os anos de 2020 e 2022, publicações do tipo “artigo” e “tese”, em língua portuguesa, para compreensão da realidade de estudantes brasileiros no período pandêmico; e excluíram-se artigos que, embora discorressem sobre estudantes universitários, não eram condizentes com a temática pesquisada: estudantes de Psicologia atendidos nos Serviços-escola de Psicologia no Brasil.

Na base Redalyc, utilizamos a equação: “Estudante universitário” “AND” “Psicologia” “AND” “Pandemia”, encontrando 591 (quinhentos e cinquenta e um) artigos nos

quais se versava sobre diversos temas, desde serviços escolares de Psicologia no Brasil, desafios e possibilidades para uma clínica-escola até a ansiedade em atletas universitários durante a pandemia; neste caso, filtramos apenas 2 (dois) artigos relevantes nos quais se versava sobre a pandemia e sua influência na qualidade de vida de universitários e grupos terapêuticos *online* como dispositivo de cuidado em saúde mental de universitários.

Na Scielo, utilizamos a equação de busca: “estudante” “AND” “Pandemia” “AND” “Psicologia” “AND” “sofrimento” e encontramos 311 (trezentos e onze) artigos nos quais se discorria sobre temas que tratavam da qualidade do sono em estudantes universitários durante a pandemia; do sofrimento psíquico em estudantes na área de saúde; da saúde mental dos estudantes de medicina, enfermagem, entre outros. Filtramos um total de 8 (oito) artigos de interesse para a temática proposta e nos quais se versa sobre o sofrimento mental, desempenho de estudantes de Psicologia e saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia.

Ao finalizarmos as buscas, de um total de 902 (novecentos e dois) artigos encontrados, em consonância com a temática abordada, filtraram-se 10 (dez) artigos, com os quais dialogaremos para complementar nossa Revisão de Literatura acerca do contexto pandêmico e suas repercussões no/a estudante de Psicologia.

Quanto às metodologias de pesquisa e formatos de artigos adotados para as publicações, encontraram-se: revisões de literatura, relatos de experiência e estudos transversais descritivo-exploratórios.

Quanto às instituições de origem dos autores das publicações selecionadas, destacam-se: PUC – Campinas-SP, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de Tiradentes-MG, Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Rio Grande, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Delta do Parnaíba-PI, Universidade Católica Dom Bosco, Universidade Federal de São Carlos-SP e Universidade de Brasília.

Constatamos a concentração das publicações em maior quantidade nas instituições do Sul e Sudeste do país enquanto a região Nordeste contou com poucas publicações acerca da temática, apenas 3 (três), reiterando a necessidade de se ampliarem as pesquisas nessa região do país.

Os artigos selecionados voltados ao sofrimento psíquico e estudantes universitários durante a pandemia, de forma geral, foram: “Aprendendo a cuidar na Pandemia por covid-19: experiência com grupo on-line em saúde mental”, de Fiorini et al. (2021); “Influência da Pandemia na COVID-19 na qualidade de vida de estudantes universitários”, de Silva (2023); e

“Grupo terapêutico on-line: dispositivo de cuidado para saúde mental de universitários em tempos de pandemia”, de Vivenzo et al. (2022). Percebemos que as publicações, embora tragam expressivas contribuições, direcionam as propostas de intervenção no ambiente universitário aos estudantes de diversas graduações, não havendo relatos de práticas dirigidas a/aos estudantes de Psicologia, em particular.

Em algumas publicações, versa-se sobre os impactos da Pandemia na Saúde Mental das pessoas em geral, a exemplo dos trabalhos de Lira et al. (2021), Pereira et al. (2020), e, mais especificamente, o de Zanon et al. (2020), sobre “Sofrimento mental e desempenho acadêmico em Estudantes de Psicologia em uma Universidade de Sergipe”, e de Abreu e Marinho (2021), que investigaram a “Saúde Mental em estudantes de Psicologia de uma instituição pública: prevalência de transtornos e fatores associados”, ressaltando que, dentre esses fatores, está o agravante da pandemia.

Sobre grupos reflexivos ou pesquisas de abordagem cartográfica, envolvendo estudantes de graduação em Psicologia em IES públicas no contexto pandêmico, não foram encontrados artigos, sendo encontrada apenas 1 (uma) publicação, abrangendo os grupos operativos de modalidade *online*, com estudantes de Psicologia, intitulada: “Aprendendo a cuidar na pandemia por covid-19: experiência com grupo on-line em saúde mental”, de Fiorini et al. (2021), o que evidencia a relevância do recorte que pretendemos dar a este trabalho de tese, por meio da abordagem cartográfica e do dispositivo do grupo reflexivo.

Todos esses achados denotam a importância da nossa pesquisa, voltada ao acolhimento em saúde mental de estudantes de Psicologia, valendo-nos dos espaços de cuidado na própria universidade, evidenciando, assim, a importância de repensarmos as práticas e estrutura curricular dos cursos de graduação, que necessitam de um olhar voltado ao âmbito não apenas da produtividade acadêmica, mas também do acompanhamento da formação de pessoas, sobretudo, na esfera ético-política.

3 ADENTRANDO O SOLO DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

3.1 A sociedade contemporânea e Ingresso na Universidade: que cenário se apresenta ao estudante?

Consideramos importante, em um primeiro momento, caracterizar a sociedade contemporânea na qual se insere esse/a estudante de Psicologia em questão. Situaremos o campo desse sujeito entre o final do século XX e início do século XXI e como ele veio se constituindo historicamente, em gerações, até chegar nos modos de subjetivação atual. Para tal, dialogaremos com autoras de abordagem esquizoanalítica como: Urânia Tourinho Peres (1999) e Denise Najmanovich (1996); e apresentaremos também a perspectiva de alguns autores que, embora se situem em lapsos de tempo diferentes, convergem dentro da temática, como o sociólogo polonês Zigmunt Bauman (2007; 2008; 2009); Rocha (2012) Ricardo Antunes (2020), dentre outros; traremos ainda contribuições do filósofo coreano contemporâneo Byung-Chul Han (2015).

Bauman (2008) caracteriza a sociedade contemporânea em dois momentos: a fase sólido-moderna e a fase líquido-moderna. Na primeira fase produzem-se bens mais voltados para a garantia de estabilidade e segurança, favorecendo um cenário mais ordenado, duradouro, com consumo para fins de segurança; no momento líquido-moderno impera o imediatismo, o instantâneo, a satisfação dos desejos, em oposição ao planejamento da fase anterior, importa o agora.

Ainda segundo este autor, vivemos um momento em que até o tempo não é contado de forma linear, é descontínuo e marcado por rupturas. Importam as experiências vividas no momento, o que é usufruído agora, e nesse consumismo desenfreado, o próprio indivíduo passa a ser um consumidor de si mesmo, em que seu valor social é determinado por quanto você pode ir além, numa cultura de performance ilimitada (Bauman, 2008).

Ao abordar o desamparo do homem atual em seu volume “A sociedade do cansaço”, Han (2015) pondera, por sua vez, que o adoecimento mental deste século XXI delinea-se por estados patológicos do excesso de positividade, informações, sistemas de comunicação e produção, gerando, conseqüentemente, o esgotamento, a exaustão e a saturação.

Sujeitos de uma sociedade do desempenho e da produção tornam-se “empresários de si mesmos”, que, ao projetarem metas inalcançáveis transformam-se em indivíduos depressivos e fracassados. A depressão é a expressão doentia do ser humano contemporâneo que falhou em sua autenticidade; num imperativo de obedecer apenas a si mesmo e

pressionado pela necessidade de alto desempenho, percebe-se esgotado (Han, 2015).

Uma humanidade em guerra consigo mesma, que se autoacusa, autoagride e *“infartada”*, diante da impossibilidade de “não mais poder” com o excesso de estímulos, impulsos, informações, trabalho e desempenho apura uma autoexploração. Sem o tempo do ócio criativo, da contemplação e do *“infar”*, criam-se indivíduos hiperativos, hiper neuróticos, acelerados e prisioneiros de si; iludidos, acreditando que quanto mais produtivos, mais livres. Indivíduos envolvidos por um cansaço solitário, que isola e individualiza (Han, 2015).

Em consonância, Bauman (2005) afirma que nesse movimento de vida de liquidez e fluidez somos treinados a viver apressados desde a infância, a consumir incessantemente e nessa velocidade queremos dilatar o tempo para que nele se encaixem o máximo de sensações a serem experimentadas, numa insatisfação infundável, excessos que trazem vazio e tédio.

Essa perspectiva também é retratada por Barreto (2018), ao discorrer sobre a angústia e o desamparo expressados pelo sofrimento na era da técnica moderna, em que problematiza os riscos aos quais a existência humana está submetida cotidianamente, somados ao sentimento de desesperança no futuro e completo abandono. Uma humanidade que padece por falta de eleições éticas e políticas e que são guiadas pelo pensamento técnico e calculista, preterindo da humanidade inerente ao indivíduo, armazenando-a e explorando-a para uma finalidade conduzida por esse fazer técnico atual.

Em confluência a esses autores, Peres (1999) aborda o desamparo de que a sociedade da época era vítima, remarcando que entre desigualdades e crises vividas, prevalecia o senso de responsabilidade individual, contexto apontado inclusive como um dos responsáveis pelo adoecimento da geração atual.

Sousa (2006), ao estudar as gerações, caracteriza esse termo como resultado de sociologias especializadas, a partir de análises teóricas de cientistas sociais que trabalham as questões coletivas a partir do conceito de gerações. “O conceito de geração circunscreve as pessoas que nasceram numa mesma época e foram atravessadas por eventos sociais que marcaram sua forma de pensar, agir, desejar e ver o mundo”(Cavalcante Filho, 2020, p.49).

Cavalcante Filho (2020), ao abordar em sua dissertação de mestrado a temática do convívio multigeracional no ambiente corporativo, faz um amplo trabalho cartográfico mapeando as gerações *baby boomers*, X, Y e Z³; dentre as quais destacamos neste trabalho de tese a geração Z, caracterizada pelas pessoas nascidas a partir dos anos 1998, que se

³ Geração baby boomers, nascidos entre 1946 e 1964, com idade entre 55-73 anos; geração X, nascidos entre 1965 e 1980 com idade entre 39-54 anos; geração Y, nascidos entre 1981 e 1997 com idade entre 38-22 anos e geração Z, nascidos a partir de 1998 com 21 anos (faixas etárias calculadas para o período de 2019). (Cavalcante Filho, 2020).

encontram atualmente (em 2023), com 25 (vinte e cinco) anos de idade.

Na geração Z, situam-se o/as jovens anunciados como: críticos, contestadores, ativos, individualistas e consumistas, com dificuldade nas relações interpessoais, impacientes, velozes e tecnológicos; têm facilidade de aprendizagem e dificuldade de concentração, não aceitam hierarquias e contestam ao trabalhar em grupo; costumam socializar por meios eletrônicos e desta forma, ao ingressarem no mercado de trabalho, buscam empresas que valorizem a conectividade e a globalidade (Facco et al., 2015; Cavalcante Filho, 2020).

Nesta seara, Antunes (2020) situa o/a jovem da atualidade como aquele que padece por grandes mudanças na concepção do trabalho. Menciona o surgimento do chamado capitalismo de plataforma, em que as possibilidades de compra, venda, consumo, estão a um toque das telas, dos eletrônicos, extremamente facilitadas, mas também danosas. Prevalece a individualização das relações de trabalho, a invisibilidade, a exploração e o assalariamento que o autor denomina de “uberização” do trabalho, característico do capitalismo de plataforma. Esse termo advém do trabalho realizado através da plataforma digital *UBER*, que precariza e desregulamenta as condições de trabalho, num cenário de insegurança e instabilidade.

Vive-se o desemprego crescente, as diferenças sociais, relações familiares fragilizadas, a desordem entre o público e o privado; o mundo virtual que cada vez mais segrega e isola, além do aumento da violência e drogadicção. No Brasil, somos 14 (catorze) milhões de desempregados, mais 6 (seis) milhões de desalentados, sem incluir nesta contagem as amostras oficiais do momento mais atual (Antunes, 2020).

E nessa primazia do ter sobre o ser, nessa fugacidade característica dessa cultura tecnológica, prevalece o espírito individualista de competição, em que se precisa superar o outro a qualquer custo: rompem-se os laços, as perspectivas de solidariedade. Nesse desamparo o indivíduo se isola e se deprime, destroem-se quaisquer perspectivas de segurança, de compromisso e de futuro; cenário que se apresenta em todas as esferas: afetiva, social, profissional, acadêmica e econômica (Rocha, 2012).

Uma crítica ao processo de globalização também é levantada, percebida como uma das características de maior destaque neste processo, qual seja, a aceleração assistida pela incapacidade das instituições e do comportamento coletivo da humanidade em acompanhar essa velocidade, que, paradoxalmente, traz consigo a proposta de liberdade do indivíduo, mas o coloca cada vez mais num lugar inseguro, numa inquietação do ser humano que ao buscar conhecer-se, reconhece-se no outro (Peres, 1999).

Peres (1999) já expunha o conflito em que vivia esse ser humano, entre seus desejos e

reais possibilidades que, invadido pela culpa, torna-se um aspirante às depressões e neuroses narcisistas; na depressão aguda, depara-se com o passado turbulento e inaceitável, não conseguindo se situar no presente e, conseqüentemente, o futuro se tornando inatingível. O indivíduo abriu mão da estabilidade antes oferecida pela sociedade tradicional, baseada em padrões e limites à individualidade e se submeteu ao excesso de iniciativa e maior exigência de suas competências, diante das promessas de aquisições infundáveis (Peres, 1999).

Oportunamente, ao citar o/a jovem no final dos anos 1990, essa mesma autora o dispõe numa sociedade que o/a coloca em conflito com seus desejos de independência, além de ser tomado/a por experiências de perdas. Um/a jovem, em sua grande maioria, gerado/a em famílias conflituosas, com pais frágeis e mães inseguras, e que é colocado/a diante de um futuro inescrutável; um/a jovem que não reconhece sua história, chega a uma Universidade precária em termos de formação, deparando-se com um mercado de trabalho que não o/a absorve e ainda se vê desamparado/a em suas relações frágeis e voláteis.

A concepção de sociedade estável, compartimentalizada, sólida e em blocos, passa a não mais fazer sentido na atualidade; a fluidez e velocidade da modernidade líquida desorganizaram todos os campos da vida social como o trabalho, a cultura e as relações; o indivíduo passa a ser definido pelo seu estilo de vida, pelo que consome, pelos recursos de que dispõe; em uma necessidade de estar sempre em movimento (Bauman, 2009).

Najmanovich (1996) pontuou a concepção de sujeito na contemporaneidade ao modo de pensar complexo, como não substancial ou essência, mas como processual em um devir de interações, heterogêneo e aberto ao intercâmbio. Ao contrário da época da modernidade, que o concebia como repartido em nichos delimitados e o condenava à repetição, à identidade estática e cabal. Desta feita, questionou a possibilidade de composição com outras racionalidades e aspectos emocionais, em que o diálogo só é possível com a constatação da legitimidade da diferença, numa relação dialógica.

Para Rocha (2012), uma nova concepção de sujeito sem consistência interior, sem referência, entregue a si mesmo, gerou novas formas de subjetivação: os referenciais do sujeito passaram a ser externos, ditados pela moda, pela mídia, com exigências de sucesso a todo custo, *status*, desempenho elevado tanto no plano estético da existência como profissional, gerando sentimentos de insuficiência, angústia, onde emergem novas formas de sofrimento: a depressão é uma delas.

Najmanovich (1996) postula que a crise nesses tempos estaria entre o sujeito e sua relação com a cultura, com seu corpo e com os outros indivíduos. Os novos sofrimentos despontam a partir dos novos modelos relacionais que não podem ser desconsiderados das

condições sociais. E este cenário convoca-nos a uma retratação de nossas produções subjetivas, nosso território, nossas formas de vida e seus paradigmas; em síntese, o que está em crise para o sujeito é sua possibilidade de forjar sentido.

Han (2015) pondera, ademais, que em meio a essa aceleração desenfreada, é necessário criar pausas, entremeios, tempos sabáticos, o que, segundo sua perspectiva, são momentos verdadeiramente cria-ativos: tempos lúdicos e de paz.

Segundo Bauman (2008), essa juventude vive num ritmo frenético que rejeita o tempo livre; se esse tempo não é preenchido por sensações, gostos ou consumo excessivo de imagens é descartado; os jovens passam a ser dependentes de estímulos externos que chegam a todo o momento, sobretudo pela tela do celular, e o tempo ocioso, livre, passa a não mais ser visto como tempo de reflexão, de conversa consigo mesmo, mas de tédio.

E para dar passagem, portanto, à complexidade e delinear uma nova realidade para a vida neste novo milênio, Najmanovich (1996) convida-nos à renúncia de concepções como eficiência, excelência, abandonando essa rigidez e absolutismo que lhes são característicos, como afirma Chul-Han (2015) ao conceber a sociedade atual desta mesma maneira, em que se aplaude o desempenho, a eficácia e o individualismo.

A partir dessa contextualização inicial, denota-se que adentrar em uma universidade é fator de grande transformação para o/as estudantes, mudanças que vêm repletas de fatores ansiogênicos e, em muitos casos, mudança geográfica e afastamento familiar; a rotina intensa, carga horária de estudos extenuante, além de exigências institucionais e sociais a que são submetido/as. Essas mudanças tendem a gerar dentre outras reações: irritabilidade, preocupações excessivas, frustrações, que podem se tornar gatilhos para sofrimentos psíquicos e transtornos, além de prejudicar o próprio processo de ensino-aprendizagem. Segundo dados estatísticos, há uma alta prevalência de depressão em estudantes universitários (30%), quando na população em geral o predomínio é de 9%; a ansiedade, por sua vez, manifesta-se numa variação de 63% a 92% entre os estudantes (Fernandes et al, 2018). Diante da complexidade deste fenômeno devem-se também considerar as dimensões que podem gerar evasão, tais como: comportamentos autodestrutivos, ideação suicida ou crises de perda da realidade (Leão et al., 2019a; Rios et al, 2019).

Para Rozeira et al (2018) e Padovani et al (2014), a experiência acadêmica torna-se um verdadeiro desafio para o/a estudante na medida que implica seus relacionamentos com o corpo docente, discente e comunidade acadêmica em geral e suas habilidades e capacidades de envolvimento com as ações acadêmicas, construção e escolha de espaços ajustados às suas características psíquicas, aprimoramento de conhecimentos, construção de objetivos

profissionais e de vida, sua emancipação e compreensão de modelos de avaliação e auto avaliação, acolhendo novas experiências no enfrentamento das mais diversas circunstâncias.

Graner e Cerqueira (2019) apontam, ainda, que o sofrimento psíquico entre estudantes pode associar-se à percepção negativa do ambiente acadêmico e à queda na qualidade de vida. Nessa direção, o adjutório clínico deve ser uma tática inicial para lidar com o sofrimento, mas precisa promover, também, a autonomia, levando o indivíduo a enfrentar suas inquietações subjetivas e ativamente (Leão et al., 2019a). Assim, toda a instituição deve ter um olhar voltado à promoção da saúde e qualidade de vida desse/as estudantes, abrindo espaço para o protagonismo, num propósito coletivo, a fim de lidar com a complexidade dessas demandas emergentes (Graner & Cerqueira, 2019).

A geração atual insere-se num contexto que podemos denominar como sociedade do desempenho, da transparência e do cansaço, conforme pondera Han (2015), para quem a sociedade não é mais caracterizada e chamada de disciplinar, formada por hospitais, quartéis, presídios e manicômios. A sociedade de hoje é dominada por academias de ginástica, shopping-centers, prédios, bancos e escritórios, cenário que produz sujeitos de desempenho e “empresários de si”.

Ainda para ele, a sociedade disciplinar era caracterizada pelo “não”, ao passo que a sociedade do desempenho é marcada pelo excesso de positividade em que tudo se “pode – poder” e tem produzido depressivos e fracassados. A depressão é a expressão doentia do fracasso deste ser humano pós-moderno que falhou em sua autenticidade, gerando esgotamento; não se tratando do imperativo de obedecer apenas a si, mas a coação pelo desempenho. Como exemplo, a Síndrome de Burnout, que não representa o si-mesmo esgotado, mas, antes de tudo, a alma consumida (Han, 2015).

Figueiredo (2018), de modo semelhante, assevera que este sujeito aposta corrida consigo mesmo e sempre sai perdendo; o que esgota, deprime, é o cansaço, o peso de ser si mesmo, na busca descomedida por um Eu ideal e assim, outros desejos, emoções e afetos já não encontram mais espaço para existir. Uma sociedade que supostamente divide os indivíduos entre vencedores e perdedores, onde, segundo se observa, todos perdem em meio ao cansaço que os consome, engendrando sentimentos de insuficiência e impotência, roubando a criatividade desses sujeitos vítimas dos mais variados transtornos, inseridos em nomenclaturas e nosografias.

Há uma excessiva necessidade de maximizar o desempenho, em que o sujeito pode tudo sempre, em que nada é impossível, gerando sofrimentos que suscitam, principalmente no/as jovens, autoacusações destrutivas e autoagressões, reflexo de uma humanidade em

guerra consigo mesma, de alma infartada (Han, 2015).

O/A estudante universitário não escapa desta conjuntura; pelo contrário, este é um cenário prosaico de seu cotidiano; além do desafio de produção e propagação do conhecimento, incita questões intelectuais, orgânicas e emocionais que atravessam toda a formação (Gomes et al., 2018). Também é fato que no modelo racional em que os conteúdos acadêmicos são ofertados, não se dá a devida importância para os aspectos emocionais desse processo. Negligencia-se, muitas vezes, a necessidade de se alinharem à garantia de ingresso, permanência e desenvolvimento acadêmico não apenas às demandas legais, políticas e metodológicas, como também serem ponderadas como questões sociais, relacionais e afetivas do/s aluno/as que determinam sentido em suas experiências (Gomes et al, 2018).

Percebe-se esse/a estudante tomado/a por um processo chamado de individualização (Beck & Beck-Gernsheim, 2002), que abrange tanto a liberdade individual quanto a dependência institucional, impetrando ao indivíduo responsabilidades particulares e imperatividade de escolhas, cujas consequências levam à sobrecarga e desamparo à própria liberdade (Leão et al., 2019a).

Quando essas contradições sociais são percebidas como responsabilidade individual, gerando uma resposta mais subjetiva que política, essas demandas que seriam endereçadas com protestos, mobilizações e maiores participações nos espaços institucionais, desaguam em sofrimento psíquico, o que demanda incondicionalmente por atendimento clínico. É um sofrimento real e legítimo, característico dessa sociedade individualizada que requer também ressignificações e respostas políticas e sociais criativas (Leão et al., 2019a).

Ao se pensar em sofrimento psíquico na Universidade, precisam-se enfatizar inúmeros fatores como: relação professor/a-aluno/a, estratégias de ensino e didática docente, projeto político-pedagógico (PPC) dos cursos, a fragmentação do saber, a discrepância entre teoria e prática, a competitividade do mercado pós-formação, entre outros determinantes (Gomes et al, 2018). Nessa conjuntura, conforme enunciam Rozeira et al (2018), as instituições de ensino carecem do reconhecimento das características de seus aluno/as e de seus processos de formação, necessitando criar formas para apoiar o/as estudantes em suas dificuldades e promover a redução do sofrimento psíquico e melhores formas de vida.

3.2 A graduação em Psicologia e o projeto pedagógico curricular: ressonâncias emocionais e repercussões na formação do/as estudantes

Yamamoto et al. (2011) referem que apenas uma minoria da população tinha

condições de chegar às Universidades, o que levava a crer na procedência da premissa da elitização dos cursos. Nessa direção, também se observa que os cursos superiores mais concorridos absorvem a parcela da população elitizada enquanto os menos concorridos é que conseguem oferecer vagas para a população com menos condições financeiras. O curso de Psicologia acabava sendo classificado também nesse ranking de curso de privilegiados.

Conforme indicam Dantas et al. (2019), cada vez menos estudantes trabalhadores advindos de classes com renda inferior têm acesso ao Ensino Superior, ao tempo em que estudantes de família com maior renda têm chegado cada vez mais às Universidades, o que demonstra que as condições socioeconômicas, somadas às questões étnico raciais e geográficas estão progressivamente associadas às condições de ingresso e continuidade nessas instituições.

Esses autores enfatizam, ainda, a falácia quanto à igualdade de possibilidades para os candidatos a essas vagas no ensino superior ao avaliar injustamente todos a partir de critério de desempenho individual e competência, um esquema que seleciona teoricamente por mérito e desconsidera inúmeras discrepâncias de condições socioeconômicas e culturais, privilegiando poucos em detrimento de muitos (Dantas et al., 2019).

Macedo et al. (2018b), ao retomarem o tema da elitização da Psicologia a partir dos estudos de Yamamoto et al. (2011) acerca da formação de estudantes a partir de novas avaliações de cursos pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), entre os anos de 2009 e 2015, chegam ao dado de que, de fato, na verdade, houve um processo de popularização do curso (Abreu & Macedo, 2021), havendo um maior acesso da população com menores condições socioeconômicas aos cursos da rede privada devido a políticas governamentais de financiamento e acessibilidade (FIES, REUNI), como também maior número de alunos matriculados nos cursos do período noturno (que provavelmente podem trabalhar no contra turno para manter as despesas com os estudos).

Somando-se a esses achados, de acordo com Macedo e Dimenstein (2011); Prates et al. (2019), encontra-se o dado relacionado a maior interiorização dos cursos de graduação em Psicologia, em cidades de médio porte, percebendo-se a expansão da procura pelo profissional de Psicologia em cidades menores, o que gera crescente demanda de mercado por mais cursos, estimulada, inclusive, pela entrada do/a profissional de Psicologia Psicólogo/a na rede pública, nas áreas da saúde e assistência social.

Agrega-se a isso, um olhar mais analítico ao papel social e crítico da Psicologia, ao adentrar espaços além daqueles ocupados para atender classes mais abastadas (Prates et al, 2019).

Ao fazerem uma breve caracterização do perfil do/a estudante de Psicologia brasileiro/a Dantas et al, (2019) trazem os seguintes dados: 58,5% têm entre 22 e 27 anos, são em sua maioria do sexo feminino (82,6%), o que de fato caracteriza a profissão como tipicamente feminina; dessas mulheres, 71% são solteiras. Isso nos chama a atenção sobre gênero e trabalho feminino diante de uma sociedade machista e patriarcal, em que este gênero ainda é responsável, em sua maioria, pelas funções de “cuidado”. Quanto à escolaridade, 54,1% do/as estudantes cursou totalmente ou em parte o ensino médio em escola pública, indicativo do processo de democratização da formação. Quanto ao grau de escolaridade dos pais desse/as estudantes, o número de pais com ensino superior situa-se entre 27% e 31%, o que também oferece pistas quanto às condições socioeconômicas dessas famílias. Segundo dados do ENADE de 2012, o número de famílias que ganham até 3 (três) salários mínimos aumentou em quase 10% enquanto o daquelas com renda familiar superior a 10 salários mínimos caiu em 11,7%, representando o início da deselitização dessa formação, ao se considerar o indicativo renda.

A realidade demonstra, portanto, que além de uma minoria ter acesso à Universidade, percebe-se que há, também, dificuldades quanto ao exercício profissional, visto que no final da década de 1980, apenas metade do/as egresso/as solicitou inscrição no Conselho Profissional, e dentre aqueles que exerciam a profissão de fato, apenas 45% atuavam tão-somente como psicóloga/o; ademais, os dados indicam que a remuneração da maioria não ultrapassava 12 salários mínimos, o que retrata o baixo assalariamento da profissão, resultado de mudanças ocupacionais de mercado (Yamamoto et al, 2011).

Bastos et al. (2010) referenciam que houve um aumento de 400% no número de profissionais inscritos no Conselho Profissional entre o final da década de 1980 e o ano de 2009; o estudo revelou também um aumento expressivo dos profissionais atuando nas cidades de médio porte, consequência da interiorização da profissão.

Nos estudos relativos às condições socioeconômicas do/as estudantes, o grau de escolaridade dos pais representa um fator que merece destaque: a existência de um capital cultural que, segundo Bourdieu (1979), relaciona-se inteiramente com a possibilidade de investimento das famílias na educação do/as filho/as, onde índices de escolaridade mais elevados são sugestivos de acesso a bens culturais específicos que proporcionam uma agregação à noção de elitização (Yamamoto et al, 2011).

Para Pierre Bourdieu (1998), o capital cultural refere-se ao:

... conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede

durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (Bourdieu, 1998, p. 28).

Bordart (2010) apresenta os diferentes estados do capital cultural caracterizados por Bourdieu (1979):

No estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que são, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (Bordart, 2010, p. 1).

Bordart (2010) traz a crítica de Pierre Bourdieu à premissa que encarrega a escola como responsável por uma sociedade justa, democrática e moderna, problematiza que estes espaços, na verdade, favorecem a propagação das desigualdades sociais. Entra em cena a família e função de reprodução desse capital cultural, o que ressoa diretamente na vida profissional do/as filho/as. Destaca-se assim o papel do capital cultural na divisão do trabalho, na formação das camadas sociais e na junção desse capital a partir das relações matrimoniais entre semelhantes culturais e socialmente, e que conseqüentemente se associam ao capital socioeconômico.

O conceito de capital cultural tem sua importância por desvelar as desigualdades sociais e a imposição arbitrária do que é ou não valorizado na sociedade no processo de manutenção das desigualdades sociais. Nesse sentido, o conceito torna-se um instrumental sociológico importante para o questionamento do *status quo* (Bordart, 2010, p. 3).

Dantas et al. (2019) enfatizam que, apesar da democratização do acesso a/os estudantes de baixa renda ao curso de Psicologia a partir de programas sociais do governo federal, esse/as não têm garantia alguma de permanência nas instituições de ensino superior, pois além das dificuldades em continuar custeando suas despesas, existem aquelas relativas ao acompanhamento das disciplinas do curso, devido a uma educação básica deficitária.

Outro dado que cabe destacar é que embora a formação em Psicologia se caracterize etnicamente como branca, houve nas regiões Norte e Nordeste um significativo aumento do

acesso aos estudantes não brancos, cerca de 50%, resultado dessa democratização. Nesse percentual estão inseridos estudantes trabalhadores, pela possibilidade de cursar no período noturno. Esses dados suscitam questionamentos quanto à formação do/a profissional de Psicologia e de seu processo de ensino-aprendizagem, sobretudo se considerarmos o acúmulo de inúmeras tarefas cotidianas pelo/a estudante-trabalhador/a (Dantas et al, 2019).

É importante acrescentar, de acordo com Macedo et al. (2018b), a crescente preocupação com a formação em Psicologia no tocante à qualidade dos processos formativos derivados da oligopolização do ensino superior no país, em que não só os grandes grupos educacionais passam a ofertar esses cursos sem observância a critérios de uma formação sólida. Isso tem ocorrido, sobretudo, em instituições privadas de menor porte, nas quais, os valores de mercado interferem no gerenciamento, produzindo um ensino insuficiente ao processo de formação acadêmica exigido para uma prática profissional mais satisfatória.

Outro ponto que merece referência diz respeito às dificuldades do/as recém-ingresso/as na Universidade em sua adaptação acadêmica: existe a queixa do/as estudantes da ausência de espaços para discussão desses obstáculos, posto que o papel da Universidade seja tão somente prestar conhecimento, já que o êxito acadêmico está ligado não só ao desdobramento de aptidões acadêmicas, mas também às capacidades cognitivas e sociais. A carência desse suporte institucional, portanto, pode não só enfraquecer a implicação discente, mas também resultar no abandono da graduação (Oliveira et al., 2016; Melo & Bromochenkel, 2021).

Ao retomar o debate acerca da graduação em Psicologia, cabe apontar na formação da identidade profissional do Psicólogo. Rocha et al. (2013), Espírito e Castro (2012) apontam a necessidade de reflexão sobre alguns elementos norteadores da formação (escolha profissional, importância das aulas teóricas e práticas, da supervisão de estágios e da psicoterapia pessoal). Remetem também à formação de identidade a fim de compreender a complexidade do processo de formação perpassado por esses elementos essenciais ao desenvolvimento profissional, com consciência do seu compromisso social, ético, além da competência técnica.

Considera-se que em sua profissão, o/a Psicólogo/a se defronta a todo o momento com questões existenciais dos indivíduos e os sofrimentos que acompanham esses processos, movendo, assim, suas próprias vivências, que repercutem nas suas emoções. A formação em Psicologia, portanto, já proporciona esse contato do/a estudante com essas circunstâncias, afetando conseqüentemente sua saúde mental.

Guimarães et al (2020) e Andrade et al (2016) corroboram esta afirmação ao

indicarem que o contato direto do/as estudantes dos cursos da área de saúde, especialmente o/as da graduação em Psicologia, com outros indivíduos, coloca-o/as diante de suas próprias experiências, seus conflitos, frustrações e dificuldades. Enfatizam ainda que a vivência acadêmica⁴ nas universidades é uma temática pouco debatida, principalmente no que concerne a/o estudante de Psicologia, o que suscita uma maior reflexão, sobretudo das normativas que regem a própria graduação em Psicologia, a partir dos seus PPC (Vieira e Schermann, 2015). As Diretrizes sobre esses cursos de formação não consideram as especificidades das vivências acadêmicas do/a estudante, que além da relação com o sofrimento psíquico de outras pessoas, também é afetado/a pelos conteúdos acadêmicos diretamente ligados à subjetividade humana.

A busca por terapia pessoal como parte da formação constitui um fator de grande importância, pois além de acrescentar à formação acadêmica, proporciona autoconhecimento, contribui no desenvolvimento da escuta e na compreensão de processos intersubjetivos, e aprimora a integração entre teoria e prática (Kichler e Serralta, 2014).

Importa pontuar a constante cisão entre mundo acadêmico x mundo da prática profissional; a discussão das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) é resultado de uma intensa luta da Associação Brasileira de Ensino da Psicologia (ABEP) e do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e nessa seara algumas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas sequer contribuíram com o diálogo; apesar da autonomia dessas instituições, elas pouco se aproximam dos conselhos de classe e da ABEP, grande impeditivo para avanços do ensino da profissão de Psicólogo.

Ademais, não há sequer resoluções do CFP que mencionem o imperativo e relevância do acompanhamento psicológico para os/as estudantes em formação, tampouco a discussão perpassa o âmbito do ensino, regido pelo Ministério da Educação (MEC) nas IES. Os Conselhos de classe limitam-se ao acompanhamento dos estágios finais do curso de Psicologia, período de transição profissional que envolve a supervisão docente e trata-se de responsabilidade ética com o profissional em formação.

A partir da ampliação do ensino superior e avanço dos cursos de Psicologia, muito se tem debatido sobre a temática da formação; um marco foi o ano de 2004 em que houve a regulamentação da graduação na área, a partir das DCN da Graduação em Psicologia, que

⁴ Vivência acadêmica é um termo que se tem aplicado na literatura de Psicologia relacionada ao ensino superior. Reporta-se à associação de aspectos gerais das experiências universitárias, que são retratadas no desempenho e êxito dos alunos. A partir deste termo, autores buscam ir além da concepção usual intrapsíquica e contemplar também aspectos dos contextos universitários externos ao indivíduo, em diversos âmbitos: acadêmico, social, pessoal e vocacional, entre outros (Andrade et al., 2016).

substituiu o Currículo Mínimo (CM) para os cursos de Psicologia, a fim de ampliar a formação profissional atendendo também as exigências do mercado de trabalho (Prates et al., 2019).

Para caracterizar esses processos e princípios institucionais, Bernardes (2012) elucida que o CM é composto fundamentalmente da transmissão de conhecimentos a/o estudante e indicações de valores socialmente aceitos com a difusão de conteúdos por meio de planejamentos de ensino compostos por disciplinas isoladas e compartimentadas, em que a aprendizagem culmina no acúmulo de informações. As Diretrizes Curriculares (DC), por sua vez, foram constituídas a partir das Leis de Diretrizes Básicas da Educação (1996), do MEC em que cada curso superior teria a autonomia de deliberar seus próprios regulamentos; em que os princípios, alicerces e categorias de oferta e procedimento para os projetos, implantação e avaliação dos cursos fossem embasados na noção de perfis de formação exigidos, além das aptidões e capacidades imperativas para contemplar o egresso do curso.

Borges-Andrade et al (2015) destacam o aspecto do perfil profissional do Psicólogo definido nas DC e os PPC estabelecidos pelas Instituições de Ensino Superior. Por se tratar de deliberações do MEC para regulamentação dos cursos, os PPC contemplam as diretrizes, porém a estrutura curricular, na prática, nem sempre proporciona condições pedagógicas capazes de acompanhar as mudanças propostas. A título de exemplo, citamos a oferta de estágios condizentes com as disciplinas que considerem a práxis de fato e o ideal de aprofundamento de formação e prática profissional para construção de um profissional crítico, o que nem sempre é realidade.

As DC foram instituídas em 2004, revogadas em 2011 e atualizadas em 2018, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 12 de outubro de 2023, e entraram em vigor em 01 de novembro do mesmo ano; os cursos de graduação em Psicologia em funcionamento deverão se adaptar no prazo de dois anos. Todo o processo de revisão das DC foi promovido pelo CFP em parceria com a ABEP e a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) (Conselho Federal de Psicologia, 2018; 2023a).

As novas diretrizes expressam a visão da categoria, resultado de um debate extenso e de escuta dos problemas, das dificuldades, das peculiaridades regionais, como também os recortes da categoria sobre a formação. Essas discussões objetivaram a garantia de uma formação de qualidade, presencial, a partir dos princípios apontados pela Psicologia, não se concentrando apenas na coerência e consistência acadêmica científica, mas reafirmando o compromisso ético político com os direitos humanos e com a diferença, a realidade social,

dentre outros aspectos, nas suas abundantes possibilidades (Conselho Federal de Psicologia, 2018; 2023a).

Beato e Ferreira Neto (2016) destacam algumas dificuldades das Instituições de ensino na oferta de uma formação qualificada, tais como: o distanciamento entre a teoria e a prática na formação; a visão de uma subjetividade desconectada da historicidade, principalmente relacionada à realidade do nosso país; supervalorização do cotidiano de sala de aula em detrimento de atividades de pesquisa e extensão; concepção de uma prática clínica apolítica; e a permanência das áreas clássicas da Psicologia, negligenciando assim a oferta de conteúdos condizentes com as necessidades da realidade da prática profissional.

Esses autores defendem que este/as estudantes em formação adquiram um perfil mais reflexivo e ético-político, o que requer mudanças: programas de disciplinas que promovam mais dialogicidade; estratégias curriculares que adequem a didática de docentes, que em sua maioria tem perfil socioeconômico discrepante do/as discentes; a utilização das experiências do/as discentes em substituição a formatos conteudistas, de forma a despertar o/as discentes para a problematização da realidade da profissão, em superação à hegemonia de uma racionalidade técnica, Beato e Ferreira Neto (2016). As DC em 2018 buscaram exatamente contemplar essas lacunas.

Rechtman (2015) afirma que no Brasil nos deparamos com uma psicologia com influência positivista, surgida em meio à modernização do país, de cunho individualista, mas que vem em processo de mudança se comprometendo como agente de transformação da sociedade, com forte compromisso social e voltado às causas das minorias. Desta feita, carece-se de uma formação que prepare esse/a profissional para atuar de forma ética, atento à realidade em que irá intervir e ciente dos seus aspectos socioculturais, econômicos e políticos.

Ferreira Neto (2010) acrescenta oportunamente que, embora muito se tenha avançado com a amplitude de um olhar mais crítico dessa formação para uma prática dirigida às questões sociais e da abertura para utilização de autores nacionais nas bibliografias dos cursos, fundamentais para a adequação dos currículos à realidade do país, em detrimento de uma psicologia essencialmente importada que compusesse os currículos anteriores, faz-se necessário atentar para os riscos do deslumbramento com as exigências do mercado para a Psicologia, o que pode comprometer o compromisso ético-político fundamental para a formação.

Este autor ainda cita como exemplo o contexto da necessidade de profissionais no campo da saúde mental, quando da abertura das políticas públicas em meio à luta antimanicomial, que recebeu profissionais com uma base essencialmente de clínica

individualizante, inadequada à demanda social em questão. Para tal, era imprescindível uma abordagem na formação, que favorecesse a compreensão da subjetividade contextualizada sócio- histórica e politicamente pelos discentes, de modo a promover uma prática ética. Trata-se, portanto de imperiosa tarefa (Ferreira Neto, 2010).

Cabe pontuar as considerações de Peres (1999) ao nos chamar atenção à nossa prática profissional, mostrando questões que se perdem em discursos teóricos distantes da realidade, em que também a Clínica Psicológica se encontra em crise. O fazer psicológico necessita revisitar a historicidade do passado do indivíduo que se atualiza no presente, quando nos busca em estado de sofrimento.

Najmanovich (1996), ao trazer a temática clínica psicológica face aos novos sofrimentos, considera a necessidade de que ela, a clínica, esteja conectada aos novos modelos relacionais que operam junto aos acontecimentos sociais; nessa perspectiva, portanto, muitas das queixas que nos chegam retratam o contexto social adoecido vivido pelos indivíduos. Deve-se atentar para não classificar, patologizar e repetidamente limitar este sofrimento trazido, validando assim essas fronteiras como repartições taxativas, pois configuram possibilidades de intercâmbios entre o indivíduo e seu meio.

O desafio da clínica remete a esses novos territórios ocupados pelo/a psicólogo/a, no que diz respeito à produção de sentido não só no momento terapêutico, mas na vida em si; é fundamental colocar luz na obscuridade das teorias que muitas vezes restringem nossa atuação, ir além dessas fronteiras (Najmanovich, 1996).

Rocha (2012) pontua a necessidade de analisar as novas formas de subjetivação e identificação que emergem no novo cenário sociocultural que demanda da clínica maior renovação teórico-prática, renovando sua habilidade de escuta e compreensão das patologias que se apresentam. O indivíduo que chega à clínica muitas vezes não consegue sequer verbalizar o que sente, tamanha é a falta de sentido em que se encontra. Considera-se que o/a estudante de Psicologia, portanto, está imbricado/a neste cenário de crise da contemporaneidade que permeia todo o processo de suas construções subjetivas e implicam consequentemente em seu processo de ensino-aprendizagem; a Psicologia Clínica tem um compromisso social em face deste cenário. Qual a clínica que se faz no contexto das Universidades Públicas? Para onde se orienta?

O campo no qual esta Tese foi desenvolvida integra uma formação regida pelo Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Psicologia em uma Instituição de Ensino Superior Pública; tendo este Curso sido criado em 1974, em meio ao crescimento da classe média brasileira, para a qual a educação era considerada como investimento ideal. Inúmeros

impactos ideológicos que aconteciam nesse contexto refletiam o modo de pensar e de se posicionar de muitos professores da graduação. (Universidade XXX, 2013).

Outro fato que merece destaque foi um falso antagonismo criado para a formação voltada para psicólogo/as clínico/as que se contrapunha ao modelo da carreira acadêmica; em que se colocavam as duas vertentes como opostas e não complementares. Ao se formar psicólogo/as clínico/as, não necessariamente este/as profissionais precisam distanciar a prática em pesquisa de sua atuação profissional. Outras vertentes destacavam o compromisso político-ideológico da Psicologia e existia ainda uma linha predominantemente psicanalítica; em meio a esses enfrentamentos, portanto, organizou-se a graduação (Universidade XXX, 2013).

No decurso desses 46 anos desde a criação dessa graduação, registraram-se alguns movimentos de reforma curricular que surgiram da reflexão e avaliação de sua qualidade e atualidade. Na década de 1980 o curso passou por reformulações, considerando-se as referências curriculares regionais e nacionais, e no final da década de 1990 houve nova reestruturação curricular em face da implantação da Lei de Diretrizes Básicas (LDB) e das novas diretrizes curriculares. Especificidades locais foram ponderadas como a incorporação dessa graduação à área humanista, ao passo que a maioria dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil se encontra inserida na área da saúde (Universidade XXX, 2013).

O PPC do curso de Psicologia da IES em questão, segundo informações coletadas junto à coordenação do curso de Psicologia em 2020, fora aprovado em 2008; foi elaborado com base na DCN de 2004. No ano de 2013, quando já estava em vigência a DCN de 2011, houve uma pequena alteração no PPC, mas não para fins de se adequar à nova DCN, foi apenas para alterar duas disciplinas, que deixaram de ser obrigatórias para se tornarem optativas. Na ocasião, o PPC se manteve em conformidade com a DCN de 2011 porque, embora tenha sido aprovado em 2008, a única alteração que a DCN de 2011 trazia em relação à de 2004 era a implantação da Licenciatura (Formação de Professores), o que projeto anterior já contemplava, mas apenas em parte, já que a DCN de 2011 versava sobre uma formação de professores, e não de uma licenciatura. A licenciatura se trata de um curso novo, e a formação de professores é apenas uma complementação de estudos. Além disso, a DCN de 2011 estipulava que os dois projetos (bacharelado e formação de professores) viessem em documentos distintos, e no PPC em tela, estão condensados num único documento.

Ao serem verificadas inconsistências, foi exatamente quando se começou a discutir a mudança de DCN em 2019. Houve representação da categoria discente e docente em todas as etapas do processo. Após divulgação das primeiras minutas das DCN de 2019, o NDE

começou a se reunir para discutir sobre a mudança do projeto, mas as discussões não avançaram, pois se aguardava a aprovação e publicação final das DCN pelo MEC, o que deveria ter acontecido no início de 2020, porém, com a Pandemia da COVID-19, e a suspensão dessas discussões, não foi dada continuidade à finalização da reformulação do PPC.⁵

Ao longo da história desse curso, despontaram outras necessidades de mudanças a partir das reflexões sobre seu funcionamento e estruturação, a insatisfação de docentes e discentes na rotina de sala de aula e outros problemas como a evasão e retenção de aluno/as. Desta feita, algumas prioridades foram deliberadas, quais sejam: adequação dos conteúdos das disciplinas (alguns conteúdos obsoletos e distribuição equitativa nos diferentes núcleos de formação); flexibilidade curricular; articulação vertical e horizontalmente entre os conteúdos; articulação entre teoria e prática, integração entre ensino, pesquisa e extensão, promoção de uma formação crítica, reflexiva e investigativa e o atendimento às demandas sociais, invertendo o centro de análise do individual para o social (Universidade XXX, 2013).

No que concerne ao marco teórico e metodológico referente a este PPC no decorrer de todas as modificações, este se orienta por uma concepção sócio crítica do processo ensino-aprendizagem, diante da perspectiva dialética que considera a relação entre sujeito e objeto do conhecimento como recíproca, através do processo histórico-social, baseada nas reflexões de Vygostky. Nesse projeto, entremeia-se, portanto, a convicção de construção do conhecimento através da ação mental sobre este e da articulação entre teoria e prática. Evidenciam-se desse modo, o estímulo à autonomia do/a discente, suas possibilidades de adaptação e transformação e, ainda, uma visão interdisciplinar na concepção da complexidade humana (Universidade XXX, 2013).

A partir desta construção, o alvo do PPC consiste no desenvolvimento das competências e habilidades específicas aos perfis do/a Psicólogo/a e do/a Licenciado/a em Psicologia, por meio de variadas ênfases: Psicologia clínica e saúde mental; Psicologia social; Psicologia do trabalho; Avaliação psicológica; Psicologia Educacional e Neurociências e Processos Básicos, com vistas a possibilitar o conhecimento das diversas epistemologias (estruturalismo, fenomenologia, psicanálise, materialismo dialético, positivismo, entre outras) (Universidade XXX, 2013).

Beato e Ferreira Neto (2016) ao problematizarem sobre as DC, PPCs e formação do/a Psicólogo/a, apontam que a depender da Instituição formadora, o curso de Psicologia poderá

⁵ Idem 3 e 6.

gerar um/a profissional de perfil mais analista. E outras, pesquisadore/as e ainda as que colocarão no mercado profissionais para ocupar cargos no serviço público, demonstrando que a Psicologia brasileira está cada vez mais voltada às competências e habilidades, formando especialistas, em detrimento do/a profissional reflexivo/a, ciente da transversalidade de sua formação e prática, numa dimensão ético-política.

Estes autores enfatizam ademais a necessidade de um posicionamento por parte do/a estudante sobre suas experiências, sua visão de mundo, de pesquisador/a, o que poderia ser favorecido caso as DC proporcionassem um maior envolvimento do/as mesmo/as na redefinição de suas experiências de vida, com formatos de currículos menos conteudistas. Pesa também a necessidade de maior visão crítica e apoio do corpo docente na disposição para aliar a formação acadêmica e a prática profissional (Beato & Ferreira Neto, 2016; Macêdo et al., 2021d).

Outro fator que merece destaque ao se tratar da construção dos PPCs dos cursos de Graduação em Psicologia e as ressonâncias emocionais dos PPCs no/as estudantes, diz respeito aos moldes de ensino-aprendizagem que enfatizam um modelo institucional específico e excludente, em que o/as que não se adaptam são exposto/as a altos níveis de stress e inúmeras pressões em busca de elevados coeficientes de rendimento acadêmico (CRA), levando em muitos casos à desistência da Universidade ou, para o/as que seguem, problemas de autoestima, instigando uma queda na autoconfiança de suas habilidades e desempenho, colocando suas limitações como responsabilidade exclusiva e gerando sentimentos de incapacidade e ausência de realizações acadêmicas (Rozeira et al., 2018).

Soma-se a isso a cultura da alta performance, da competitividade e individualismo, conforme pontua Rocha (2012), fato este para além da vida acadêmica, resultando no produtivismo acadêmico, gerando um sentimento de insuficiência, que leva por sua vez ao desenvolvimento de transtornos como ansiedade, depressão e Bournout.

Nas Universidades, a busca incessante por notas acima da média, a exigência do cumprimento de prazos curtos, provas, seminários, culminam em grande ansiedade, insônia, problemas de apetite, automedicação, abuso de substâncias ilícitas, entre outros, resultando no esgotamento mental, mediante a frustração por não atingirem expectativas por demais idealizadas. Com o avançar da graduação e proximidade da conclusão do curso, esses fatores tendem a se agravar, dados os desafios impostos à entrada no mercado de trabalho essencialmente capitalista, que privilegia a competição exacerbada e produtividade desmedida (Rozeira et al, 2018).

Oliveira et al. (2016) ponderam sobre alguns fatores de proteção à vida acadêmica nas

Universidades, como o estabelecimento de uma relação entre professor-aluno que promova o diálogo e abertura de espaços para a exposição de queixas quanto ao processo de ensino-aprendizagem, desde as dificuldades com a adaptação ao adentrar o campo acadêmico, passando pelo acompanhamento ao longo da graduação e possíveis fragilidades no percurso, até a transição para o mercado de trabalho. Uma vez que o papel da universidade implica não somente na transmissão de conhecimento técnico, mas na promoção de competências cognitivas, sociais, além das habilidades acadêmicas, destacando-se a necessidade da elaboração de propostas de intervenção que visem a prevenção e amparo das dificuldades encontradas no percurso (Souza & Cury, 2017), que manifestem uma atenção também com a qualidade da experiência universitária do/as estudantes.

Diante dos desafios enfrentados pelo/as estudantes, inerentes à vivência acadêmica, ressalta-se a graduação em Psicologia que o/as envolve em desafios ainda mais significativos, ao se defrontarem com o sofrimento e adoecimento psíquico humanos, o que pode comprometer sua própria saúde mental (Guimarães et al., 2020). Cabe, portanto, a discussão sobre a inclusão de estratégias ao cuidado com a saúde mental desse/a estudante vinculada ao currículo e os Serviços-escola de Psicologia, que apontam uma direção para este cuidado (Lira et al., 2021).

Adentrando a temática dos Serviços-escola, pode-se caracterizá-los como espaços de aprendizagem, formação e acolhimento ao estudante de Psicologia. Os primeiros Serviços-escola de Psicologia surgiram no Brasil em 1962, a partir da Lei nº4119, que previa para os Cursos de Psicologia a organização desses serviços aplicados à educação e ao trabalho. A ênfase no modelo clínico de atuação pode ter exercido certa influência no conflito da nomenclatura “clínica-escola”, haja vista a Resolução de nº8, de 2004 do CNE (Lei nº 4119, 1962) que já previa a denominação de “Serviços-escola”, o que atualmente se observa na maioria dos Cursos de graduação do país, dada a própria diversidade de atuação do/a profissional de Psicologia. Essa mudança foi aprovada em Plenária quando do encontro das Clínicas-escola no Estado de São Paulo, em sua 12ª edição em 2004 (Marturano et al., 2014).

Nas Universidades, os Serviços-escola articulam os 3 (três) princípios acadêmicos básicos (ensino, pesquisa e extensão), atuando como centros de formação acadêmica, portanto. Estes serviços objetivam o treinamento de estudantes a partir da aplicação dos conhecimentos teóricos obtidos em sala de aula, proporcionando a habilitação de futuros/as profissionais capacitados/as, em sintonia com as demandas sociais que se apresentam. Ainda se pode destacar o compromisso social desses serviços, a partir da oferta de atendimento psicológico gratuito ou a preços mais acessíveis à população de baixa renda (Peres et al,

2003).

Contribui-se assim, para a democratização do acesso da população a esses serviços, produzindo um saber em conformidade com a realidade local, validando a práxis acadêmica (Aires e Kuratani, 2019).

O Serviço-escola em que a pesquisa foi desenvolvida tem assumido seu compromisso social junto à população, ofertando serviços de diversas modalidades de atendimento, com inúmeros projetos de extensão e funcionando como local de acolhimento às questões emocionais da comunidade universitária e externa, e como campo de treinamento para estudantes em formação. Dada a gratuidade de acesso aos serviços, tem se gerado constantemente alta demanda por atendimento psicoterápico e o cenário pandêmico da COVID-19, com o agravamento dos problemas emocionais e/ou dos transtornos mentais da população, só contribuiu para o aumento das listas de espera por atendimento.

Nesse cenário de alta demanda, não foge à regra o/a estudante de Psicologia, também afetado/a em suas questões emocionais e envolvido pelos reveses intrínsecos ao contexto acadêmico. Macêdo (2018) enfatiza que a própria atuação do/as estudantes em Serviços-escolas, futuro/as psicólogo/as, no acolhimento à população em vulnerabilidade socioeconômica, já é suficiente para colocá-lo/as em situação de maior fragilidade em saúde mental, necessitando, portanto, ser enxergado/a e acolhido/a por esses Serviços-escola, “pois podem funcionar como fatores de proteção e cuidado, por possibilitar intervenções que visam bem-estar, saúde mental e qualidade de vida” (Macêdo et al., 2021d, p. 29.)

Fam e Ferreira Neto (2019), assim como Macêdo et al. (2021d) ao analisarem as potências e desafios nas práticas em Serviços-escola, reiteram a necessidade de se reconsiderar o modelo atual desses serviços, dadas as condições sociais emergentes e demandas da clientela que necessita desse acolhimento. Para tal, o trabalho em rede, ampliado e articulado entre as Universidades e outros serviços de saúde pública, configuram uma alternativa para superação dos modelos de atendimentos tradicionais, muito comuns em consultórios particulares, que refletem a formação essencialmente conteudista, reproduzida nas práticas segmentadas e distantes da realidade exigida do/a futuro/a profissional psicólogo/a.

3.3 O fazer clínico em Psicologia (*klínikos* ou *klinamen*): para quê e para quem?

O fazer clínico proposto neste projeto de tese, se ancora no conceito de *klinamen*, como um desvio, como outra possibilidade criativa e de existência do indivíduo, ampliando

assim o conceito de *klínikos*, etimologicamente concebido como ato de inclinar-se para acolher o outro. Desta forma, o ato clínico passa a não se restringir ao espaço físico, mas se constitui como a atitude de acolhimento e produção de desvios ao que se apresenta como processo de singularização que nos afeta (Barros, 2019). Um fazer clínico voltado para o conceito de *klinamen* busca o quantum de saúde, a potência criativa em direção à transformação, conforme já explanam Passos e Benevides (2001):

É na afirmação desse desvio, do *klinamen*, portanto, que a clínica se faz. Desvio, desestabilização, são características tanto da clínica quanto do contemporâneo. É por esta razão que podemos afirmar que a clínica é sempre uma figura do contemporâneo, constantemente forçada a habitar esse espaço-tempo marcado por sua instabilidade, pois, o que nos convoca a uma ação clínica, ou o que se produz como uma demanda de análise, não pode ser pensado fora desta situação crítica. A clínica do contemporâneo/no contemporâneo, é uma clínica necessariamente utópica e intempestiva ... Nesse sentido, podemos dizer que ela habita uma utopia, uma vez que é pela afirmação do não-lugar (u-topos) que ela se compromete com os processos de produção da subjetividade. Assim é que ela também não pode ser uma ação do presente ou do passado. Sua intervenção se dá num tempo intempestivo, extemporâneo, impulsionado pelo que rompe as cadeias do hábito para constituição de novas formas de existência (Passos e Benevides, 2001, p. 91).

Barros (2019), para refletir sobre gestos clínicos, traz o conceito de processo de subjetivação, que apreende tanto o processo criativo quanto o resultado produzido por ele. Para tanto, se apoia em Deleuze e Guattari (1997) para discutir a subjetividade e sua imanência com o potencial de realização. A subjetividade é da ordem do coletivo, ou seja, constituída por um conjunto de forças que transpassam o individual e o social e promovem afetações geradoras de novos arranjos subjetivos. Assim, para acionar esses gestos clínicos, que se caracterizam como o acolhimento dos desvios, convocam-nos a pensar de novas formas e, desta maneira, proporcionar realocações e movimentações desse fazer.

O traçado dessa clínica se desdobra em cruzamentos, movimentações, de forma transdisciplinar, cabendo retomar a concepção de transversalidade ressaltada por Guattari (2004) e que remete a um fazer clínico que acolhe o indivíduo imiscuído em toda sua trajetória, por suas relações sociais e, simultaneamente, dá passagem a novos processos de subjetivação que se formam na fronteira da relação terapêutica em curso Barros (2019), possibilitando ao potencial criativo compor com a vida.

Peres (1999), ao reportar sobre o desamparo do homem contemporâneo, contextualizado de maneira geral, chama-nos atenção sobre o fazer singular da clínica, e sobre historicidade do processo e da construção da subjetividade do indivíduo por ela acolhido, em

que mesmo estando o/a psicólogo/a afetado por uma conjuntura, é necessária uma revisão de sua prática, ultrapassando essas fronteiras limitantes: teorizações excessivas, classificatórias, dissociadas da realidade.

Fonsêca (2017) propõe uma clínica como Comunidade de Destino, tal como denominada por Bosi (1979), por meio de uma postura compreensiva, acolhedora, ética e humana do/ psicólogo/a, a partir de uma concepção do ser humano em sua singularidade, totalidade e processualidade, amparando sua condição e proporcionando-lhe vias de expressar o seu existir; deixando-o, dessa forma, livre de classificações, medicalizações e estratégias de governo da vida.

Nessa mesma perspectiva, Machado e Lavrador (2009) ao referirem sobre sofrimento psíquico como uma experiência simultaneamente comum e diversa entre indivíduos, convocam Foucault (2010) e seu conceito de cuidado de si para problematizar sobre os campos envoltos pelo horizonte clínico e ético; afirmam os delineamentos de uma clínica que transversaliza a política, a saúde e a crítica através de princípios éticos, afirmando a potência dela.

Convidam-nos, desta maneira, a compreender a experiência de sofrimento fora dos binarismos para nos tirar de uma posição passiva e vitimista, entendendo que o sofrimento é da ordem da vida e que se nos acomete, incita-nos ao cuidado de si como prática ética e exercício social, em que o cuidador estimula o próprio indivíduo em seu cuidado, impulsionando-o a tomar posse de sua vida, em um movimento emancipatório, criando novas possibilidades de existir sem sujeição, seriação ou necessidade de assistencialismo (Machado & Lavrador, 2009).

É importante mencionarmos a questão da insuportabilidade do sofrimento vivido pelo sujeito atual, conforme aponta Macêdo (2018) que posiciona os jovens nascidos em meados da década de 1990, que apesar de sua capacidade de realizar multitarefas, facilidade de adaptação, sua criatividade e inovação, tendem a ter baixa tolerância à frustração, são imediatistas, desfocados, tem dificuldades com hierarquia e não suportam pressões psíquicas. Assim, quando chegam às Universidades e em seguida ingressam no mercado de trabalho, tendem a não conseguir cumprir prazos, sucumbirem, diante das pressões e apresentam sofrimentos psíquicos, que podem levar ao desenvolvimento de inúmeros transtornos mentais e aos processos de medicalização desse sofrimento.

Francisco (2002), por sua vez, aborda a função da escuta no fazer clínico e a premência de uma perspectiva interdisciplinar que dê suporte aos sofrimentos emergentes na contemporaneidade e deste modo desvela que o que está em xeque são as conexões do

indivíduo com a cultura, com o outro e com seu corpo; psicoterapia é cuidado, é exercício de singularidade.

Rocha (2012) pontua a necessidade de uma escuta mais acolhedora, que considere o contexto cultural e social do cliente, não apenas a queixa trazida em si; não é suficiente interpretar sintomas e abordar o inconsciente, torna-se fundamental criar novos sentidos, facilitar uma abertura para a criatividade do indivíduo, para que este se responsabilize por seus projetos e se implique na realização de seus anseios. Nessa direção, a clínica ampliada⁶ é suscitada a reconfigurar redes, reconectar territórios, em um desdobramento do próprio conceito de saúde como potência de vida; não resumida apenas a encaminhamentos burocráticos, mas perpassados por um compartilhamento em corresponsabilidade e postura ética, comprometida com o outro, o que só é possível quando o cuidador se posiciona na fronteira dessa transversalidade, desagregando formas e territórios padronizados (Machado e Lavrador, 2009).

Gondar (2009) aprofunda esse horizonte ao problematizar a clínica como prática política; para tanto, traz a noção de sofrimento e desejo, de como este último pode se expressar frente às obrigações que subjugam o indivíduo. Dessa forma, as questões com as quais a clínica se depara, são eminentemente políticas, mais precisamente micropolíticas, visando uma mudança transformadora de vida. A autora concebe o fazer clínico como um meio para enfrentamento desses problemas políticos, buscando saídas para a singularização, para a apropriação de si, de novos processos de subjetivação, a partir do entendimento das sensações e sentimentos que os endereçam por meio do sofrimento, do desamparo, da não afirmação do desejo e do escape através de linhas de fuga (Gondar, 2009).

Para tanto, Gondar (2009) chama-nos atenção a uma escuta e olhar cautelosos para os esforços de singularização evidenciados através do sofrimento, seguindo as pistas indicadas por este para assim subsidiar novas formas para o indivíduo tomar posse de si mesmo, construindo novos territórios, novas percepções do que o cerca e neste lugar de acolhimento, permitir-se tomar fôlego; e nesta seara reinventar-se, afirmando um modo próprio de ser, na legitimação da sua singularidade.

Rocha (2012) também coloca que o maior desafio da clínica é proporcionar ao cliente um espaço além da expressão da dor, para que este possa reinventar novos modos de ser, a

⁶ A clínica ampliada é conceituada como um trabalho clínico que enxerga o indivíduo de maneira integralizada: sua saúde em diversos âmbitos, sua família, seu contexto cultural e socioeconômico, e não apenas o enfoque patológico do problema, objetivando, além produzir saúde, aumentar a autonomia desse sujeito, da família e, conseqüentemente, da comunidade; e não se restringe ao âmbito da saúde pública, preconizando que a prática transcenda aos enquadres clássicos de uma clínica individual e privada, embasada nas diretrizes da Política Nacional de Humanização – PNH (Scheveitzer et al., 2012).

partir dos aprendizados proporcionados por suas experiências; esse desafio, portanto, consiste em “dar sentido à dor do não sentido” ... o analista é um “escuta(dor) e cuida(dor) do outro” (Rocha, 2012, p. 63).

Cumpramos ressaltar, ademais, o que problematiza Rolnik (1994), quando nos invita enquanto psicólogo/as, à reflexão sobre a prática clínica, que se transversaliza com outras áreas do conhecimento, numa transdisciplinaridade ética, estética e política; realça que o chamado desta prática é o de proporcionar uma disposição para a escuta das diferenças que se instituem nesses tempos de aceleradas mudanças, na fugacidade das coisas que nos desterritorializam e nos impedem as singularidades, dadas as novas configurações contemporâneas de nossa subjetividade, exigindo-nos novas composições.

Quanto à transdisciplinaridade manifesta no fazer clínico, sua expressão política se dá por uma “luta de forças que se trava no invisível” (Rolnik, 1994, p. 4), não no sentido de poder, ou instituição, mas de afirmação da diferença, de criar novos modos de subjetivação e de micropolítica; já o paradigma estético que transversaliza a clínica, concebe a arte (estética) não como um campo distinto da prática clínica, mas em uma perspectiva de compreensão do ser humano como artesão de sua própria vida, enquanto a perspectiva ética está referida não apenas com valores, mas tão somente com a própria criação do ser.

O exercício clínico para Rolnik (1994), portanto, não pretende nos descrever, qualificar, classificar ou patologizar, mas visa uma abertura à escuta e reflexão sobre o que estamos prestes a nos tornarmos; e nessa direção, a diferença e como ela se manifesta em nós, é propulsora do percurso terapêutico e necessita ser acolhida, para que possa gerar processos criativos verdadeiramente transformadores.

É importante, finalmente, referenciar o que reivindicam Ferreira Neto e Penna (2006) a respeito da relação entre clínica e ética na formação do/a psicólogo/a, que compreendem essa ação clínica como um dispositivo produtor de subjetividade e não apenas como uma forma de intervenção; considerando a dimensão ética que transversaliza essa formação, trazem para discussão o conceito de práticas de si, em que o indivíduo é instituído como sujeito ético, a partir de Foucault, e destacam também a perspectiva de Lacan:

Lacan e Foucault buscam compreender a ética na contemporaneidade interrogando a singularidade da subjetivação, a responsabilidade do sujeito e suas possibilidades de autoinvenção ... No contemporâneo a clínica psicológica pode ser considerada como um dispositivo de subjetivação, portador de uma dimensão ética (Ferreira Neto & Penna, 2006, p. 386).

Os autores vão além ao problematizarem, ademais, a imprescindibilidade dessas práticas de si e a concepção de ética na formação do/a estudante (Ferreira Neto & Penna, 2006). Ao longo do percurso desta tese, portanto, pretendeu-se elucidar as indagações sobre como este fazer clínico dentro da formação serve a/o estudante de Psicologia e a quem de fato se destina.

3.4 Fragmentos de uma pandemia e modalidades virtuais de atendimento psicológico: uma estratégia de promoção de saúde mental

A pandemia ocasionada pela Covid-19 afetou toda a humanidade, sobretudo o Ensino Superior no Brasil. As universidades públicas, em sua maioria, necessitaram suspender suas atividades presenciais, paralisando os estudos de inúmeros estudantes. Este fato configurou-se como emergência de saúde pública de caráter universal e de grande desafio para as questões psicológicas (Lira et al., 2021). O isolamento, a falta de contato social, o risco de contaminação, a ansiedade em relação à possibilidade de internação e óbito, a perda de conhecidos, amigos e entes queridos, a insegurança social e econômica aumentaram os índices de sofrimento psíquico, sobretudo nos grupos mais vulneráveis que necessitam de ações, pontuais e urgentes, que façam face ao sofrimento.

Diante desse contexto, estudos têm ressaltado a importância da Psicologia no enfrentamento da maior emergência de saúde pública que a comunidade internacional enfrenta em décadas (Almeida et al., 2020). Todavia, o distanciamento também impôs desafios à prática psicológica, separando, fisicamente, o psicólogo da oferta de suporte presencial, de modo que foi necessário estabelecer a modalidade de atendimento *online*.

O CFP, em sua Resolução nº 011/2018, regulamentou os serviços prestados por meio de tecnologias da informação e comunicação (TIC). Por sua especificidade, então, a modalidade de atendimento *online* possibilita formas de acolhimento não presenciais, com simultaneidade de comunicação síncrona ou assíncrona.

Se, contudo, as práticas psicológicas nesse contexto remoto de informação e comunicação, até o início de 2020, ainda eram tímidas, visto que a ampla maioria dos profissionais atendiam, rigorosamente, de forma presencial, em consultório físico, em virtude da pandemia da COVID-19, as intervenções no formato *online*, como afirmam Ferreira et al. (2020), tomaram grandes proporções.

Assim posto, o espaço virtual requer um manejo característico por parte do

profissional psicólogo que, para atender às novas demandas de conectividade, precisou rever-se ágil e informatizado. Isso significa que, diante das possibilidades e desafios impostos à práxis psicológica, a Psicologia, em seu compromisso com a sociedade, precisou refazer-se para acolher as atuais necessidades e sofrimento da população. Diante desse quadro, os Serviços-escola de Psicologia despontam como espaços de atendimento psicológico, de caráter dinâmico, focados na situação de crise e cientes da necessidade de exercer o compromisso social da Psicologia.

Na saúde mental, as modalidades de atendimento em grupo vêm se expandindo nas últimas décadas. Diversas técnicas têm sido, pois, desenvolvidas para o atendimento de populações específicas de pacientes, com as mais distintas condições clínicas e sociais (Bechelli & Santos, 2004). Grupos com participantes sofrendo da mesma condição, de acordo ainda com os autores, facilitam o desenvolvimento de um objetivo comum, a identificação, o compartilhamento de experiências, o apoio mútuo, a diminuição do estigma associado ao padecimento, a resolução das dificuldades e desafios que se assemelham.

O trabalho com grupos apresenta-se, assim, não tão-somente como uma ferramenta expressiva em aspectos psicoterapêuticos, mas como uma alternativa para a crescente demanda da população por atendimento psicológico, dada a possibilidade de contemplar contingentes maiores de pessoas.

Ulkovski et al. (2017) destacam que os grupos psicoterapêuticos *online* apresentaram maior nível de participação dos indivíduos quanto ao grau de atividade, iniciativa, confiança, espontaneidade e desinibição, se comparados ao tratamento presencial. O bom êxito desta forma de psicoterapia ampara-se na adaptação às necessidades do sujeito, favorecendo seu protagonismo e autonomia. Evidências a favor da psicoterapia online destacam, ainda, a conveniência, a acessibilidade e o baixo custo (Faria, 2019; Ferreira et al., 2020).

Por outro lado, alguns limites podem ser assinalados: dificuldade em rastrear pistas não verbais e interpretar a linguagem corporal dos pacientes; dificuldade em fazer contato olho a olho e estabelecer relação empática; dificuldades estruturais, como problemas de conexão com a internet, a falta de familiaridade com as ferramentas utilizadas ou o acesso limitado a dispositivos digitais; alfabetização precária; distrações ambientais; fragilidade tecnológica na privacidade e na confidencialidade dos dados; dificuldade de assistência em casos de emergência (Faria, 2019; Ulkovski et al., 2017).

Apesar das limitações, a oferta de grupos psicoterapêuticos *online* parece ser plausível e eficaz. Trata-se, contudo, conforme pontuam Ferreira et al. (2020), de uma modalidade de atendimento com prática recente e poucos estudos publicados nacionalmente sobre a temática.

4 PASSOS METÓDICOS

4.1 A cartografia como abordagem

Esta tese teve por objetivo geral cartografar os atravessamentos que incidem nas construções subjetivas e no sofrimento existencial do/as estudantes de graduação em Psicologia, e propor possibilidades de escuta e intervenções no Serviço-escola. De forma específica pretendemos: descrever o campo de forças que se apresentam nas construções subjetivas desse/as estudantes; compreender os endereçamentos dirigidos por esse/as estudantes no contexto de um Serviço-escola; e problematizar como o Serviço-escola pode contribuir para o acolhimento dessas pessoas.

Por se tratar de uma forma de pesquisar abalizada em processos, em que o caminho se faz ao caminhar da pesquisa, adotar-se-á a terminologia “Abordagem metódica” em substituição às formas duras da escrita na pesquisa tradicional em que se concebe o termo “Metodologia” como algo formatado, pronto a ser seguido. A esta proposta de escrita cartográfica aplica-se também ao termo “Recursos”, em substituição ao termo tradicionalmente usado “Instrumentos”, por entendermos a processualidade inerente à Cartografia e à produção de dados em campo durante a pesquisa-intervenção. A nomenclatura “instrumento” remete-nos à busca de ferramentas padronizadas para a obtenção de dados previamente definidos, limitando a concepção de pesquisador-produtor tipicamente cartográfico.

Para o desenvolvimento da temática proposta, nos apoiamos em uma pesquisa qualitativa de natureza cartográfica, abordagem recente em alguns meios acadêmicos e que vem crescendo no Brasil desde 2005, tendo sido a primeira publicação sobre o tema: “Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade” organizada por Passos et al. (2009), sendo muito utilizada em estudos com características interventivas, em que o/a pesquisador/a necessariamente está envolvido/a no processo de pesquisar (Souza & Francisco, 2016).

A cartografia fundamenta-se na abertura aos movimentos que vão emergindo durante o processo, na imersão do/a pesquisador/a em campo e envolvimento com os sujeitos da pesquisa, não negligenciando os focos e objetivos da pesquisa. Cartografar é praticar e experienciar no decurso da pesquisa, não se concentrando em ferramentas definidas a priori e se configura como um movimento a ser construído para o próprio estudo como um parâmetro (Souza & Francisco, 2016).

Costa (2014), ao apontar sobre a Cartografia de modo inusitado, caracteriza a abordagem como uma “pesquisa suja”, para evidenciar a maneira cartográfica do/a pesquisador/a de se misturar com o que pesquisa, distante da assepsia dos métodos de pesquisa positivistas, concebendo essa “sujeira” como uma fusão necessária. Interessa também a/o cartógrafo/a uma interdisciplinaridade entre as áreas, pois ao se cartografar territórios, o/a pesquisador/a deverá estar permeável às mínimas afetações que se instituem em zonas fronteiriças, deverá estar atento ao “entre” manifesto nos territórios subjetivos, existenciais, sociais, históricos, afetivos, que estão sempre em relação, nunca isolados.

É preciso estar atentos às perguntas que a Cartografia nos possibilita; mais interessa a/o Cartógrafo/a seu encontro com as coisas do que questionar a essência delas; importa a/o pesquisador/a interrogar-se como ele/a compõe com tudo o que se lhe apresenta, posto que é nos detalhes aparentemente mais irrelevantes que se encontra a potência do fenômeno; é preciso relacionar-se com o que se pesquisa, pois é no relacionar-se que nos propomos a questionar, cartografar é pertencer e não apenas expectar (Costa, 2014).

A abordagem cartográfica configura-se antes de tudo como atitude e imersão no campo pesquisado constituindo-se também como processo a ser construído no decorrer da pesquisa, necessitando, portanto, de acesso, por parte do/a pesquisador/a, ao que emergir ao longo da sua execução (Souza & Francisco, 2016).

Mostra-se como metodologia para analisar e acompanhar os processos de produção de subjetividade, sendo em sua proposta indagadora, conforme citado por Charréu (2019), ao citar a tese de doutorado de Rosa (2015), na qual questiona sobre o que move o/a pesquisador/a a sair do seu território e ir a campo? O que ele/a procura? O que pretende desvendar? Quais os aprendizados que esta metodologia proporciona a/o pesquisador/a que se dispõe a deixar-se afetar, ao adentrar esse campo? o que esse processo produz de mudança no/a próprio/a pesquisador/a?

Esta abordagem se ocupa do acompanhamento de processos, ao contrário da representação de objetos, nela o caminho da pesquisa se faz ao trilhá-lo, configurando um *hódos-meta* (a meta se faz ao caminhar), não se tratando de ausência de rigor ao pesquisar, na medida em que a pesquisa é guiada por pistas, que poderão ser modificadas ao longo do processo: seja pelo objeto pesquisado, seja pela implicação do/a próprio/a pesquisador/a ou pelos resultados produzidos (Francisco, 2016).

Na Cartografia, as pistas utilizadas servem de orientação a/o pesquisador/a para a condução de sua pesquisa, o que não significa que elas devam ser inflexíveis, pois o seu delineamento é exatamente guiado pela abertura às novas experiências que podem ser

proporcionadas ao longo do seu processo de construção (Souza & Francisco, 2016). É um aventurar-se no caminhar a partir da emergência de constructos ou realidades que se apresentam ao longo do percurso (Barros & Barros, 2013).

Desta forma, mesmo que essa abordagem não contemple hipóteses prévias, dispõe das seguintes pistas: Pista 1: Indissociabilidade entre conhecimento e a transformação (tanto de realidades quanto do pesquisador); Pista 2: 4 gestos da atenção cartográfica (do pesquisador – cartógrafo): rastreio, toque, pouso e conhecimento atento; Pista 3: Cartografar é acompanhar processos; Pista 4: proposta de 3 movimentos-funções da abordagem: referência, explicação, produção e transformação da realidade; Pista 5: coletivo de forças como plano da experiência cartográfica; Pista 6: a cartografia como dissolução do ponto de vista do observador; Pista 7: cartografar é habitar um território existencial (imersão do pesquisador no território/campo pesquisado e em seus signos); pista 8: mudanças na prática de narrar, diário de bordo de uma viagem-intervenção, a formação do cartógrafo e as políticas cognitivas do pesquisador, rigor da pesquisa cartográfica (Passos et al., 2009; Francisco, 2016).

Não obstante, a cartografia se desafia a encaminhar heterotopias, através da criação de desvios, de novos territórios e novas formas de subjetividade. Esta evidencia-se como objetivo primordial nas pesquisas de abordagem cartográfica; o que seria o fazer psicológico, se não a cartografia de subjetividades?! Procura-se o mapeamento dos afetos, das relações, os agenciamentos do desejo, práticas instituídas que subjugam o indivíduo, além das formas de resistência e liberdade (Kleber & Teti, 2013).

A partir de sua perspectiva psicossocial, a cartografia possibilita traçar o plano das experiências de atores sociais que necessitam de atenção psicológica: colaboradores em empresas, estudantes, usuários de serviços, entre outros; compreendendo que a pesquisa-intervenção tem potencial transformador e pode retomar o sentido das próprias instituições no cumprimento de sua função social e comunitária (Francisco, 2016).

4.2 Alguns conceitos balizadores para um traçado cartográfico do campo-tema

Ao adentrarmos no campo-tema da Instituição pesquisada, em se tratando de uma Universidade Pública em que a pesquisa de campo foi desenvolvida, faz-se imprescindível abordar conceitos-chave como: Instituições e dispositivos institucionais (Francisco, 2015); Produção de subjetividade (Guattari & Rolnik, 2005; Deleuze & Guattari, 1995; Deleuze & Guattari, 1995), Linhas de segmentaridade duras, flexíveis e de fuga, Transversalidade (Guattari, 2004) e Analisadores (Guattari, 1989).

Para tratar do campo-tema Universidade Pública, mais especificamente o Serviço-escola de Psicologia dessa organização educacional, é necessário trazer a concepção de Instituição que, segundo o que Francisco (2002, p. 31) considera, diz respeito a “uma multiplicidade de agenciamentos de subjetivação, colocados em funcionamento por uma série de dispositivos e instrumentalizados em estabelecimentos e/ou empresas”. Não se restringem, portanto, ao espaço físico onde se desenvolvem atividades de trabalho, estudo, mas aos movimentos produzidos por e nesses espaços, sua função social, as ressonâncias nos indivíduos que por ela passam, os dispositivos que elas engendram e a dinâmica de suas micropolíticas.

Francisco (2002) aborda a necessidade de se compreender não só as instituições, mas os dispositivos gerados a partir dessas instituições, atentar para o dito e não dito que se manifesta nas linhas flexíveis, nas linhas de fuga, nos escapes que anunciam alternativas às relações de saber-poder, às hierarquias, organogramas e burocratizações próprias desse sistema. Destaca, ainda, que os conflitos emergentes nesses estabelecimentos se configuram como potenciais analisadores: “fraturas portadoras de singularidades” (Francisco, 2002, p. 39) que nos convidam a repensar o cenário da sociedade contemporânea refletido nos processos em curso nessas instituições, reconhecendo seu potencial para a mudança: desconstruindo-os e reconstruindo-os.

Nessa busca para explorar o potencial de mudanças dos dispositivos em questão, neste trabalho de tese, é que nos propomos a pensar rizomaticamente, cabendo pontuar, oportunamente, o conceito de rizoma, termo desenvolvido por Deleuze e Guattari (1995) para pensar a subjetividade: é conectável em inúmeras direções, é flexível, aberto, um mapa com múltiplas entradas e saídas. Não é apenas movimento, mas gerador de possibilidades, de trocas, de modo a compreender os fenômenos, numa indispensável necessidade de confrontar a multiforme complexidade da realidade humana.

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos ... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto (Deleuze & Guattari, 1995, p. 31).

De modo semelhante ao pensamento rizomático, a abordagem cartográfica, aqui utilizada, não se constitui um decalque da realidade, não se propõe a apenas representá-la, não se baseia em modelos prontos ou padrões descritivos da realidade. Como um mapa, não há início nem fim em si mesmo e, nesse processo, se há paralisações ou cristalizações das conexões, dar-se-ão de modo fugaz e os obstáculos são transpostos e segue-se o percurso (Passos et al., 2009).

Romagnoli (2009) e Kastrup e Passos (2013) abordam que a maneira cartográfica de pesquisar faz uma leitura inovadora e processual da realidade, rompe com dualismos do tipo: sujeito x objeto, pesquisador x campo, constituindo a imanência, lançando um olhar para as conexões que se estabelecem e para o plano dos afetos da subjetividade, em que esta última é tomada não como redutível à interioridade do indivíduo e ao psíquico, mas como sistemática, em redes, formada pelo sujeito e suas relações sociais, políticas e econômicas, a partir de forças que atuam de maneira rizomática entre pesquisador e pesquisado.

A subjetividade é definida a partir de linhas que atuam simultaneamente: linhas duras, que sobrecodificam e categorizam os indivíduos como classe social, profissão, gênero; e as linhas flexíveis, que atuam no plano dos afetos, dando passagem a processos criativos, fluxos, devires. Essas relações que se formam dão origem aos agenciamentos, que por sua vez, vertem-se em linhas de fuga, em processos coletivos e novos, chamados de processos de subjetivação (Deleuze & Parnet, 1998; Romagnoli, 2009; Cassiano & Furlan, 2013).

Os processos de subjetivação, por sua vez, formam-se a partir de desestabilizações geradas por forças exteriores, provocando rompimentos de sentido, impelindo a processos criativos, a novas conexões, agenciamentos e formas de expressão (Romagnoli, 2009). É esse movimento que se pretende ao fazer uma clínica rizomática e uma pesquisa cartográfica, enquanto psicólogo/as, que problematizem novas formas de subjetividade, no enfrentamento desses planos de força que atuam nos indivíduos e os padronizam, patologizam, classificam e paralisam em seus modos diferentes de ser (Romagnoli & Sousa, 2012).

Ademais, é importante elucidarmos o conceito de Transversalidade, proposto por Guattari (2004) a fim de problematizar os limites do *setting* terapêutico, em que se analisa a desestabilização de uma realidade dada por meio do instituído, do indivíduo e do social, indicando seu potencial de criação. Tal conceito pode ser transposto para o fazer cartográfico, em que a dimensão do comum se propõe a compor algo em que todos se implicam, de maneira múltipla, em meio às suas singularidades, promovendo experiências e práticas partilhadas. Um recurso que não se faz verticalmente, no sentido hierárquico e nem horizontalmente, numa concepção de uniformidade e igualdade, mas em dimensão coletiva,

numa linha que atravessa esses dois planos, pela qual toda a realidade pesquisada se comunica (Benevides de Barros & Passos, 2012). O caráter dessa abordagem de pesquisa é transversal, coproducente, feito conjuntamente entre pesquisador/a e participantes.

A transversalidade pretende despertar nos grupos a atenção à sua complexidade, “complexos” (redes), não restringindo seu funcionamento às hierarquias e autoridades e nem à manutenção de igualdades, mas tencionando dar passagem às multiplicidades e abertura à invenção de novos horizontes, no compromisso com a composição de realidades diversificadas, potencializando novas formas de vida (Simonini & Romagnoli, 2018).

Quanto às linhas de segmentaridade (duras, flexíveis e de fuga), podem ser assim caracterizadas:

- Linhas duras:

São a base dos estratos e das instituições: é a linha molar, dos processos e formações rígidos e estáveis. São exemplos as leis, os rituais instituídos, a identidade, bem como a linha que estrutura o caminho institucional da vida do indivíduo: nasce numa família, é depositado numa creche, vai à escola, ingressa no serviço militar, arruma um emprego, casa-se, aposenta-se, é despejado num asilo, sempre de acordo com as normas disciplinares das instituições concretas. Além das linhas duras das disciplinas institucionais, também há a estratificação de movimentos quase imperceptíveis, como a do hábito cotidiano do indivíduo que repete sua rotina indefinidamente em práticas instituídas ... (Hur, 2019, p. 26).

- Linhas flexíveis:

Esta é mais fluida, permite maleabilidade e flexibilidade que as linhas rígidas não possuem. Possibilita desvios que geram dobras, curvas, flexões, trajetos diferenciados e outras experiências ante a rigidez dos segmentos estratificados. Assume potencial de atualizar o virtual e abrir espaço à irrupção dos devires e da diferença: é a linha molecular, que tem movimentação e agitação maior e pode trazer processos de mudança. Tais linhas são vetores que dramatizam a duração, o movimento e a propagação, enquanto o ponto tem a conotação de algo parado, estanque, em repouso e estático (Hur, 2019, p. 27).

- Linhas de fuga:

Trata-se de linhas que têm uma configuração singular, pois não possuem princípio de estruturação interna nem segmentaridade. Atuam como um fluxo louco, que jorra

e foge, produtor de rupturas e aberturas para a criação e indeterminação. Em seu processo de desterritorialização arrastam o território a uma nova jornada. Essas forças não conseguem ficar contidas nas formas instituídas, seus corpos não suportam tamanho grau de potência, de energia: extrapolam-se. Desterritorialização do território. Abertura radical ao outro. São fluxos de movimento e transformação que fomentam processos de mudança, ruptura e revolução, seja no território, numa Instituição, no corpo de um indivíduo etc. Sua vazão instaura outras realidades e novos campos, exprimindo acontecimentos. (Hur, 2019, p. 24).

O território pesquisado é composto pela ação dessas diversas linhas e forças que se entrelaçam entre fluxos e estratos. Constituem, assim, um plano de imanência, matéria-movimento (Hur, 2019).

Finalmente, o conceito de Analisadores, que se constitui um termo fundamental para a compreensão cartográfica, pois é a partir deles que a pesquisa se realiza. Analisar (compreender) é evidenciar por meio de analisadores (“compreensores”) o processo de produção histórica das instituições, desnaturalizando-as. O analisador (“compreensor”) permite a análise ou compreensão que se traduz em tirar do esquecimento, da ignorância institucional instituída, estabelecida, positivada, o “silêncio” sobre o que e como se institui certa realidade.” (Franciso & Lira, 2014, p. 4).

O Serviço-escola, portanto, inserido no contexto de uma Universidade Pública, apresenta-se como campo-tema para abordar esses conceitos balizadores, em especial os processos de subjetivação e as linhas que atravessam o estudante de Psicologia (participantes da pesquisa) e ressoam diretamente nos seus processos emocionais e de aprendizagem.

4.3 Caracterização do campo

Para o trabalho de campo foram selecionados 8 (oito) estudantes do curso de Psicologia de uma Universidade pública (elencados em quadro a seguir). Pensou-se inicialmente em realizar 2 grupos de 8 participantes cada, contudo, no decorrer do 1º grupo, decidiu-se optar por este único, por ter um número de participantes significativo para um trabalho a ser desenvolvido em grupo e suficiência de relatos.

A eleição dos grupos se justificou na medida em que consideramos que são elementos facilitadores de trocas de experiências e da emergência de construções subjetivas dos/as participantes da pesquisa.

Como critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados estudantes do curso de

graduação em Psicologia da Instituição pesquisada, independente do período cursado, sem distinção de idade, gênero, etnia e condição socioeconômica; excluíram-se estudantes que apresentassem transtornos psicopatológicos e/ou em situação de crise (transtorno de ansiedade generalizada, borderline, depressão maior, entre outros), que não estivessem em tratamento e/ou necessitassem de acompanhamento psicológico individualizado, fator este que foi identificado no decorrer da entrevista inicial para a inserção ou não no grupo reflexivo.

Utilizamos codinomes de pássaros objetivando retratar os/as estudantes com o intuito de preservar a identidade dos/as mesmos/as e, sobretudo, após uma intervenção que muito nos marcou durante uma das sessões do grupo, em que projetamos uma imagem de um pássaro⁷ e os/as estudantes identificaram em suas narrativas, expressões de sentidos voltadas à liberdade, beleza, apoio, sonhos, voos, diante da projeção da ilustração. Convém, assim, representá-los com nomes de pássaros encontrados no território, localizado no estado Paraíba, território de realização da pesquisa, conforme descrito:

4.4 Participantes do grupo reflexivo

Tabela 3 – Caracterização dos participantes do grupo reflexivo

Codiname	Idade	Sexo	Gênero	Etnia	Lugar de origem	Período do curso
Sabiá	22a	masculino	cisgênero	branca	Recife-PE	4º
Beija-flor	22a	masculino	cisgênero	parda	Monteiro-PB	4º
Andorinha	27a	feminino	cisgênero	parda	João Pessoa-PB	9º
Sanhaço	26a	masculino	cisgênero	branca	Senhor do Bonfim-BA	10º
Lavadeira-mascarada	26a	feminino	cisgênero	branca	Jucurutu-RN	10º
Anu	29a	feminino	cisgênero	branca	Campina Grande-PB	3º
Jaçané	26a	feminino	cisgênero	negra	João Pessoa-PB	8º
Ariramba	25a	feminino	cisgênero	amarela	Bastos-SP	5º

A pesquisa foi realizada no Serviço-escola de Psicologia de uma Universidade Pública.

O Serviço-escola de Psicologia da Instituição em questão foi fundada em 5 de maio de 1979 e é uma referência na articulação dos três fundamentos da atividade acadêmica (Ensino,

⁷ Esta imagem ilustrada na introdução do item 3.1, é de autoria do artista plástico pernambucano Java e foi gentilmente elaborada para apresentar a 2ª Jornada Doutoral da 12ª turma de Doutorado em Psicologia Clínica, e cedida pela turma e pelo autor para compor atividade da primeira sessão do grupo reflexivo, parte desta tese.

Pesquisa e Extensão). O local oferece diariamente, das 8h às 18h, atendimento gratuito individual e grupal à comunidade em geral (crianças, adolescentes, adultos e idosos), serviços de triagem, avaliação Psicológica e Psicodiagnóstico, desenvolvendo diversos projetos de extensão. Dispõe de profissionais atuando em diferentes abordagens (Psicanálise, ACP, TCC, Psicologia Socio-histórica e Gestalt) (Universidade XXX, 2019).

É importante pontuarmos que a nomenclatura “Clínica-escola de Psicologia” continua sendo utilizada pela instituição pesquisada, dada a indefinição do colegiado de gestão que não chegou a um consenso do que de fato é a finalidade deste serviço: Clínica? Serviço-escola? Núcleo de estudos? Fato que já se identifica como um analisador em potencial dos atravessamentos institucionais que repercutem nas construções subjetivas do/as estudantes em formação que por lá passam e que problematizamos ao longo da construção desta Tese, posto que a utilização da nomenclatura é ultrapassada e desvirtuada do que está posto nas DCN de 2004.

O serviço integra atualmente 4 (quatro) Psicólogas Técnicas-administrativas, 12 (doze) supervisore/as de estágio, 1 (uma) coordenadora e 1 (uma) vice-coordenadora, e 97 (noventa e sete) estagiário/as (de um total de 529 aluno/as com vínculo ativo atualmente no Curso), atuantes em diversas modalidades de atendimento psicológico; contabilizando um pouco mais de 100 (cem) atendimentos semanais através dos serviços ofertados.

Dentre os projetos de extensão em funcionamento no ano de 2021 podemos citar: 1) Plantão Psicológico e Saúde Mental, 2) Universidade XXX no Combate à COVID-19: Atenção à Saúde Para Além da Psicologia Clínica Clássica, 3) Universidade XXX no combate à COVID-19: Avaliação Psicológica na prática clínica: Uma proposta de formação e intervenção qualificada, 4) Universidade XXX no combate à COVID-19: Regulação emocional como estratégia de saúde mental em tempos de pandemia.

Devido ao contexto Pandêmico da COVID-19, todos esses serviços foram ofertados entre os meses de Março de 2020 a dezembro de 2022, na modalidade remota (projetos de extensão, estágios curriculares e atendimentos psicoterápicos individuais e grupais), por meio de plataformas virtuais. Outro ponto de destaque é a lista de espera por atendimento psicológico, que alcançou o quantitativo inédito de mais de 1 (um) mil inscrito/as em apenas 3 dias de abertura à população através do *e-mail* institucional do Serviço-escola (no mês de Abril de 2021)⁸, refletindo a alta demanda pelo serviço por uma população que tem sido extremamente afetada emocionalmente pela conjuntura Pandêmica.

⁸ Informações colhidas em julho de 2021 por intermédio do e-mail institucional do Serviço-escola para recebimento de inscrições para atendimento.

O contexto pandêmico afetou, sobretudo, as estruturas físicas do Serviço-escola de Psicologia; após 2 (dois) anos de fechamento do setor, ao serem retomadas as atividades presenciais, o cenário encontrado foi de significativa deterioração do espaço, que foi tomado por umidade, infiltrações, com janelas emperradas, insetos, aparelhos eletrônicos avariados, tornando as condições de atendimento insalubres para os/as estudantes, profissionais e pacientes atendidos. Esse fato levou a Coordenação do setor optar pelo fechamento físico do mesmo novamente entre os meses de Julho e Dezembro de 2022, enquanto uma reforma era feita para que o setor pudesse voltar a funcionar com as mínimas condições de saúde e segurança.

Este fato repercutiu diretamente na realização presencial do grupo reflexivo, tal como proposto no projeto de pesquisa da tese, exigindo adaptações, ou seja, sua ocorrência de maneira remota, através de plataforma virtual (*google meet*). As psicólogas (pesquisadora e auxiliar) estiveram presencialmente nas dependências da Clínica utilizando os equipamentos (computadores e internet) do local e os estudantes acessavam as sessões virtualmente de suas residências. Os estudantes foram orientados a buscarem um local reservado para a participação, a fim de preservar a identidade dos participantes e suas colocações.

4.5 Recursos

Grupos reflexivos: caracterizam-se pelo destaque na reflexão e na análise dos processos pertencentes a uma dada instituição. Objetivam o conhecimento e formação dos vínculos estabelecidos a partir da vivência grupal entre seus integrantes e deste/as com a instituição; não possuem atividades estabelecidas a priori; em geral as atividades desenvolvidas tem formato lúdico, numa dimensão que objetiva a continuidade dos temas trabalhados a cada encontro. Podem ser realizados em contextos do tipo: clínicas, instituições de ensino, organizações, entre outras instituições e seu diferencial em cada espaço concentra-se na tarefa grupal a ser desenvolvida (Diniz & Aires, 2018).

Os grupos reflexivos são práticas que podem ser utilizadas a partir de uma necessidade de grupos de indivíduos que requerem soluções e alternativas para situações cotidianas e significativas em suas vidas (Szymanski & Szymanski, 2014). Têm como objetivo primordial o aprendizado da própria vivência grupal, porquanto facilita a tomada dos vínculos entre pares, aluno/as, colaboradores, professores e com a instituição da qual fazem parte. Não possuem como objetivo primeiro o adjutório psicoterapêutico, embora seus efeitos ressoem na existência dos participantes do grupo no qual a tarefa operativa tem efeito integrador e

organizativo (Franco & Volpe, 2011).

Segundo o que Szymanski e Szymanski (2014) explicam, o grupo reflexivo é uma oportunidade de se associar mudanças, dada a riqueza de ideias que emerge das narrativas das experiências potentes próprias dos contextos grupais, oportunizando uma atmosfera facilitadora na promoção de novos sentidos para as questões debatidas. Não há garantias de que tais processos ocorram de fato, mas possibilidades, pois são condicionados a diversos fatores, como a habilidade do moderador do grupo, a clareza dos objetivos apontados, adequação das atividades desenvolvidas, disposição dos participantes em compartilhar ideias, abertura para mudanças e ação perante o tema tratado.

Esses grupos também podem refletir tensões que se apresentam, podendo habilitar-se a suscitar mudanças necessárias a fim de que se promova o trabalho em conjunto e agenciem suas próprias soluções (Coronel, 1997). Cabe destacar, ademais, a capacidade dessa prática para privilegiar a identificação e o reconhecimento das necessidades pessoais e grupais durante todo o movimento (Franco & Volpe, 2011). Ademais, esses dispositivos mostram-se excelentes organizadores intersubjetivos para o cotidiano do/as seus participantes, com a multiplicação de novas formas de pensar e agir e, em consequência, transformam os espaços sociais ocupados por esses sujeitos (Franco & Volpe, 2011).

Diniz e Aires (2018), ao discutirem e relatarem uma experiência com grupos de escuta e reflexão com estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, ponderam que a inserção do/as jovens no ambiente universitário por si já é geradora de inúmeros conflitos existenciais. E esse contexto, segundo Oliveira et al. (2019), Rossato e Scorsolini-Comin, (2019), Macêdo et al. (2021a), pode até mesmo contribuir para o agravamento de transtornos preexistentes. Estima-se que ações que visem a saúde mental do/a estudante nesse contexto, como os grupos reflexivos, podem atuar como dispositivos de grande potencial de cuidado e acolhimento, dadas as características operativas, relacionais e de escuta proporcionadas por esse dispositivo. Diniz e Aires (2018) pontuam ainda a função de suporte proporcionada pelos grupos e sua significância, dadas as possibilidades de oferecer uma atenção singular às dificuldades emergentes entre os/as estudantes, suas necessidades particulares, fragilidades e perspectivas do percurso acadêmico, disponibilizando um meio para elaboração de estratégias conjuntas e em redes para a superação das lacunas nos espaços acadêmicos.

Diário de campo da pesquisadora: trata-se de um dispositivo de registro do que é vivenciado na pesquisa de campo, sendo um potencializador para a compreensão do percurso, movimentos do campo, dos conhecimentos emergentes do cotidiano do/as participantes pesquisados e da própria instituição (Oliveira, 2014).

Caracteriza-se pelo relato dos processos da pesquisa, das atividades realizadas, das modificações ocorridas no percurso, numa narrativa escrita das afetações do/a próprio/a pesquisador/a no campo pesquisado (Kroef et al, 2020). O diário de campo auxilia no acompanhamento da atenção do/a cartógrafo/a, e durante sua leitura e escrita remodela a própria relação do/a pesquisador/a com o campo, suscitando novos afetos geradores de outros planos de análise, a partir das lembranças proporcionadas pelos relatos. Constitui-se como parte do processo de pesquisa e não simplesmente de registros (Passos et al., 2009).

Cabe destacar, também, a utilização do diário de campo da Psicóloga auxiliar do grupo que ajudou a pesquisadora/facilitadora na condução do grupo reflexivo, para a produção dos dados em campo.

Entrevista individual de triagem para participação no grupo reflexivo: demonstrado seu interesse em compor o grupo, o estudante foi convidado para uma entrevista de triagem que seguiu o modelo já utilizado pelo Serviço-escola: dados de identificação, condições socioeconômicas, condições de saúde física e mental, e suas experiências anteriores com atendimento psicológico (individual ou grupal). Constatada a afinidade e interesse em participar do grupo reflexivo, o estudante leu o TCLE juntamente com a Psicóloga durante a entrevista, autorizando sua participação, seguindo-se as etapas subsequentes da pesquisa. A entrevista foi realizada virtualmente através da plataforma *Google meet*.

4.6 Etapas da pesquisa de campo

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: primeiramente foi feita uma seleção do/as estudantes, a partir da divulgação de convite em forma de folder⁹ nos meios virtuais de comunicação institucionais (aplicativos de trocas de mensagens e redes sociais do Centro de Ciências em que a pesquisa foi realizada); posteriormente os/as estudantes foram informados/as sobre maiores detalhes da pesquisa e convidados/as a dela participar. Em seguida foi feita uma entrevista individual de triagem com os interessados (nos moldes do formulário preenchido para inscrição para atendimento no Serviço-escola), já explicitado anteriormente. Por fim, os/as participantes compuseram o grupo reflexivo, no qual, cartograficamente, ao longo do caminhar da pesquisa, foram feitos os levantamentos das necessidades a serem trabalhadas.

⁹ Materiais elaborados em formato eletrônico de divulgação para publicação nos canais virtuais de comunicação com os estudantes: grupos de aplicativos de trocas de mensagens, redes sociais da Instituição; contendo as informações sobre a Instituição proponente da pesquisa, local, período de realização, tipo de grupo proposto, número de vagas, modalidade (remota) e contato para inscrição.

Conforme as necessidades do processo de pesquisa, outros recursos foram utilizados, tais como estímulos geradores ao longo dos encontros: dinâmicas, recursos artísticos (desenho, pintura, música, poesia) e para produção dos dados, narrativas e diários de campo.

4.7 Procedimentos

Foi realizado 1 (um) grupo reflexivo com 8 (oito) participantes ao longo do trabalho de campo, embora tenha havido 2 (duas) desistências ao longo do trabalho de campo. Uma das pessoas comunicou sua saída por questões de acúmulo de atividades de fim de semestre na Universidade, que coincidiam com os horários da realização do grupo, e outra, por estar finalizando as atividades da graduação, já que se encontrava no final do 10º período e estava atarefada com a busca por emprego ao sair da graduação.

Os encontros tiveram duração de 2 (duas) horas em média e aconteceram 1 (uma) vez por semana num período de 2 (dois) meses, com 6 (seis) sessões no total do processo.

A cada sessão do grupo propusemos estímulos geradores através de músicas, poesias, projeção de imagens, dinâmicas, práticas de diversas abordagens da Psicologia, objetivando a livre expressão e mobilização dos/as estudantes.

Na primeira sessão, trouxemos como estímulo a música “Coração de Estudante” (Milton Nascimento) e projetamos questões disparadoras para que os estudantes desenvolvessem suas falas. Na segunda sessão, abordamos as seguintes questões: “Olhando em retrospectiva, o que você percebe na sua trajetória de vida que tenha refletido na sua formação em Psicologia? “O que mais tem lhe angustiado na sua formação?”; “Que dificuldades você percebe e quais são as dúvidas quanto ao preparo para sua futura prática profissional?”. Em seguida, projetamos a música “É o que me interessa” (Lenine) como estímulo gerador e convidamos o grupo para suas reflexões.

No terceiro encontro, começamos com uma fantasia dirigida, a partir de uma narrativa que os fazia trabalhar a respiração e o contato com o momento presente e em seguida propusemos uma colagem para confecção de um mural baseada na prática do tipo *soul collage*[®], ao tempo em que respondiam à pergunta: “Como a sua história de vida reflete na sua formação em Psicologia?”. No quarto encontro, propusemos um experimento de visualização com uma fantasia dirigida, e em seguida a leitura de um conto para realização de prática expressiva de desenho e escrita.

No quinto encontro, sugerimos a projeção de um áudio do tipo *podcast*, apresentado através do aplicativo Spotify, intitulado “Pausa para a calma”; para a proposta da sessão, na

qual se buscou trabalhar a atenção plena através de uma atividade prática “Aprecie suas mãos”; em seguida, projetamos, para contemplação e reflexão, o poema “Desiderata”. E na sexta e última sessão, continuando a proposta de trabalho da atenção plena, propusemos mais um momento de prática voltada ao autocuidado e autorreflexão; na ocasião, o trabalho da autocompaixão, seguindo com a apresentação de outro *podcast* também da série “Pausa para calma”, e finalizamos com a projeção de um conto e da música “Pra melhorar” (Marisa Monte), para apreciação.

Cabe pontuar, que o processo do grupo face à tarefa será relatado de forma detalhada, posteriormente, ao longo da discussão dos dados produzidos em campo.

Além da pesquisadora, Psicóloga Clínica, uma profissional auxiliar (Psicóloga) foi convidada para atuar como observadora e para dar suporte ao grupo durante as sessões.

4.8 Compreensão dos dados

A análise dos dados em cartografia não se caracteriza como algo estático e emoldurado como numa pesquisa em que se separam as etapas de coleta e análise dos dados para se chegar a uma construção “final”. Nessa abordagem, o procedimento da análise vai sendo aglutinado ao longo da pesquisa, implicando, também, na análise da participação do/a próprio/a pesquisador/a (Barros & Barros, 2013).

A pesquisa cartográfica permite a revelação de realidades anteriormente ocultas, a partir do processo mobilizado pela própria pesquisa; a compreensão cartográfica produz novas realidades, numa dimensão participativa e relacional; por este motivo, entende-se que os dados, chamado constructos, são produzidos; o/a próprio/a pesquisador/a, de forma implicada, modifica o campo (Francisco & Lira, 2014).

A compreensão cartográfica visa dar passagem às relações que se instituem em uma realidade posta, visando a elucidar a dinâmica instituído-instituente, processo organizador das instituições; quando algo que não está em conformidade com o instituído desponta, esses dados aparentemente “insignificantes” passam a configurar analisadores; analisar é compreender esses elementos que emergem inesperadamente ao longo do percurso de pesquisa; a tarefa do cartógrafo, portanto, é construir esses analisadores (compreensores) (Francisco & Lira, 2014).

Barros e Barros, (2013), ao trazerem o problema da análise na pesquisa cartográfica, colocam que nessa abordagem de pesquisa não se busca a análise de objetivismo x subjetivismo, mas sua maneira de coexistir, pois não são opostos, e sim imanentes; como

pesquisa-intervenção, os dispositivos da pesquisa em articulação com os colaboradores promovem uma realocação das fronteiras, rearticulação dos contornos relacionais.

Ao propor a reversão do método, a cartografia intenta o distanciamento de regras estabelecidas *a priori*, substituindo-as por pistas para a elaboração de mapas. O cartógrafo assume uma abertura para a redefinição do rigor do método, munido de interesse, comprometimento e envolvimento. A cartografia preza pela conexão da rede de forças com o fenômeno (objeto) em estudo, em um movimento diligente e indelével (Martines, Machado & Colvero, 2013).

A produção de dados já se inicia desde o primeiro contato com o território a ser pesquisado, com seus sujeitos, forças e movimentos; prescinde-se da ideia de coleta ou extração de dados, senão, produção dos mesmos; não se trata de um processo solitário do pesquisador/a; mas da sua composição com todo o território à sua volta, moderada pela atenção sensível, para que os planos ainda que previamente virtuais, possam emergir. Nessa direção, a produção dos dados se encaminha de maneira contínua e processual, atravessa a análise dos dados, a redação, a publicação dos resultados e sua divulgação (Martines, Machado & Colvero, 2013).

Nesse percurso de pesquisa, os/as participantes contribuíram com suas experiências, problemas, narrativas; os seus sentidos foram o objeto de pesquisa, entendendo-se que no trabalho em foco, os/as estudantes de Psicologia trouxeram para o grupo suas questões, dificuldades, angústias, percepções acerca da formação, potencialidades, desejos, dúvidas, silêncios e esperaram algo do grupo, da pesquisa. O sofrimento existencial desponta, portanto, como um analisador em potencial; buscou-se também a compreensão dos endereçamentos que os/as estudantes dão a esse sofrimento e suas implicações emocionais e em seus processos de aprendizagem ao longo do curso de Psicologia. “Situações-problema são maneiras interessantes de se encontrar bons analisadores” (Francisco & Lira, 2014, p. 5).

Foram feitas gravações em áudio e vídeo das sessões grupais, transcreveram-se 115 páginas contendo todo o material produzido nas sessões e posteriormente realizou-se um levantamento das falas a partir de leitura flutuante, seguindo-se para a análise do material selecionado. Acompanhar o processo a partir das pistas da abordagem cartográfica e do diário de campo da pesquisadora e da facilitadora auxiliar, em seus aspectos mais relevantes, também foram parte dessa construção.

A atenção do/a pesquisador/a no trabalho cartográfico, além de flutuante e sensível, necessita do olhar para os acontecimentos em campo, as linguagens expressas e as forças moventes; constituindo-se por quatro gestos: rastreio (uma vistoria inicial do território), toque

(com a captura do que é visto), o pouso (a aproximação do que é captado e sua reconfiguração) e reconhecimento atento (que se expande através do caminhar da pesquisa). Uma atenção fluida, portanto, que não se nivela à racionalidade, mas aberta às afetações pelo território, em uma espécie de “flanar” incerto e variante (Kastrup, 2015).

Quanto à narratividade do/a pesquisador/a, a sua escrita não deve se restringir apenas à descrever as informações consideradas relevantes do que é produzido em campo, mas deve estar inspirada por uma reflexão mais profunda que possa levá-lo à experiência no campo, para que desta forma, o/a cartógrafo/a possa se apropriar de sua implicação, amalgamada ao campo e não simplesmente como observador externo (Barros & Kastrup, 2015).

O diário de campo, destarte, configura-se como parte da produção dos dados e não apenas como simples registro dos mesmos. Na imersão no campo, os afetos que emergem da experiência revelam pontos de suma importância que engendram reflexões potentes, capazes de gerar novos afetos dos quais são lançados novos planos de análises (Kroeff, Gavillon & Ramm, 2020).

Os dados, portanto, foram produzidos pelo mapeamento do campo de forças (planos de análise/analísadores) que emergiram ao longo do trabalho de pesquisa, de maneira a cartografar os atravessamentos que incidem nas construções subjetivas dos estudantes e em seus sofrimentos existenciais; compreender os endereçamentos realizados pelos mesmos a partir desses atravessamentos e, finalmente, no traçado das condições de possibilidade do Serviço-escola no acolhimento e oferta de cuidado a esses/as estudantes.

É importante enfatizarmos os conceitos de linhas de segmentaridade (duras, flexíveis e de fuga) que serão observadas na cartografia dos dados produzidos em campo, pois elas operam em coexistência, atuam no território a ser cartografado, como também no pesquisador. Cada uma tem sua funcionalidade e seus riscos, cabendo ao cartógrafo mapeá-las, ocupando-se em prol da liberação da vida onde ela aparente estar capturada.

Cartografar é construir mapas compostos por linhas diversas que atravessam o sujeito em sua experiência: linhas duras ou de segmentos determinados (família, profissão, classes sociais, gêneros, sujeitos), linhas flexíveis ou moleculares - que atravessam os segmentos e traçam desvios e modificações - e linhas de desterritorialização que carregam o segmento para o movimento de fuga ou de fluxo. Mais duras, mais flexíveis e fugidias, as linhas perpassam tudo, cruzam-se, provocando emaranhados de interconexões que compõem os rizomas com suas ramificações múltiplas. (Deleuze & Guattari, 1995, 2012; Moraes Junior, 2011).

Para o planejamento e realização dos grupos reflexivos junto aos/as estudantes, foi requisitado à Coordenação do Serviço-escola a autorização para realização da pesquisa no local a partir da assinatura da Carta de Anuência. Posteriormente, o projeto foi encaminhado para apreciação do comitê de ética em pesquisa da UNICAP via Plataforma Brasil, aprovado com CAAE Nº 04358818.50000.5206.

Para esta pesquisa foram adotadas algumas precauções com os/as participantes, a saber: uma vez que o/a participante demonstrasse interesse na participação, a pesquisadora entrou em contato para marcar o momento para realização da entrevista. Foi esclarecida a finalidade da pesquisa a/os voluntário/as, enfatizando a importância de suas colaborações e caráter confidencial e anônimo e sua participação, como também a proibição da gravação e reprodução em áudio e/ou vídeo das sessões em quaisquer meios de transmissão e divulgação. O/As mesmo/as também foram avisado/as dos riscos e benefícios da sua participação no processo. Todas as informações citadas foram destacadas no Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Foi requerido a/o participante o aceite do TCLE durante a entrevista individual e reforçado na primeira sessão do grupo, e informado também o direito do/a mesmo/a de interromper sua colaboração na pesquisa a qualquer momento, caso julgasse necessário, sem que isso implicasse em constrangimento ou prejuízo de qualquer ordem. O TCLE foi lido na íntegra com todos/as os/as participantes do grupo na primeira sessão.

Este trabalho de tese ponderou os riscos e os benefícios, tanto os conhecidos como os potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de riscos, garantindo que os danos previsíveis pudessem ser evitados.

Cabe acrescentarmos a necessidade da atenção da pesquisadora, também Psicóloga da Instituição em que a pesquisa foi realizada, quando aos atravessamentos que incidem em sua própria condução deste trabalho de tese, seus posicionamentos, em se tratando do seu local de trabalho, onde se reafirma o compromisso da manutenção de uma postura ética e acolhedora junto aos participantes da pesquisa e que, eventualmente em momentos posteriores, frequentem os espaços do Serviço-escola.

Dentre os benefícios, destaca-se o potencial de acolhimento, escuta e emancipação proporcionados pelo grupo as/aos estudantes, contribuições para a IES a partir de um trabalho desenvolvido por uma psicóloga servidora pública da instituição a/os seus usuário/as e os aportes para a literatura científica a partir dessa produção acadêmica por meio dos agenciamentos feitos em meio ao processo de acolhimento e escuta.

5 DESVELANDO O DIÁRIO DE CAMPO, CARTOGRAFANDO CAMINHOS

Figura 4 – Pássaro à vela



Fonte: Java (2021).

CORAÇÃO DE ESTUDANTE

“Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar
Pode estar aqui do lado

Bem mais perto que pensamos
 A folha da juventude
 É o nome certo desse amor
 Já podaram seus momentos
 Desviaram seu destino
 Seu sorriso de menino

Quantas vezes se escondeu
 Mas renova-se a esperança
 Nova aurora a cada dia
 E há que se cuidar do broto
 Pra que a vida nos dê flor e fruto
 Coração de estudante
 Há que se cuidar da vida
 Há que se cuidar do mundo
 Tomar conta da amizade
 Alegria e muito sonho
 Espalhados no caminho
 Verdes planta e sentimento
 Folhas, coração, juventude e fé”
 (Milton Nascimento).

5.1 O que pulsa no “coração de estudante”: Psicologia por amor x Psicologia dá dinheiro?

Os estudantes foram entrando no primeiro encontro *online* um a um, pontualmente, isso me tranquilizou mais; ressalva-se um atraso de um estudante que está no 10º período, envolvido com suas atividades de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e acabou esquecendo o encontro e outra estudante que pediu para participar apenas no próximo, por precisar resolver questões pessoais. Recebemos os/as estudantes com boas-vindas.

“Hoje estive ansiosa e cheia de expectativas para o grupo, será que os estudantes vão se colocar? Será que entenderão a mensagem que quero passar hoje? Será que os estímulos geradores e recursos que me proponho a colocar para o grupo serão bem

recebidos?” (Diário de campo da pesquisadora).

O grupo se iniciou com a apresentação das psicólogas facilitadoras e releitura do TCLE para aceite ou não da gravação e reiterei os objetivos do grupo, formato e duração.

Enfatizamos, de antemão, que nessa escrita de abordagem cartográfica, intentamos dar espaço às narrativas dos/das estudantes, a fim de privilegiar as vozes de maiorias silenciadas, tal como as que se configuram nesses/as estudantes. A própria etimologia da palavra aluno levanta uma discussão: “aluno – “*alumni*”, do latim “sem luz”¹⁰, e já os coloca, *per si*, em posição de subalternidade¹¹ (Spivak, 2010). Daremos, pois, escuta e não voz, rompendo com o modelo acadêmico de escrita positivista, colonizada, euro e antropocêntrica, binarista e heteronormativa, abrindo espaço para as falas dos/as estudantes e das Psicólogas em seu potencial criativo, explorando assim, novas formas de expressão e sentido.

Iniciamos a primeira sessão do grupo reflexivo com a gravação do encontro através do *google meet* - após alguma dificuldade com a tecnologia - projetando a imagem ilustrada no início deste capítulo ao som da música “Coração de estudante” de Milton Nascimento. Foi solicitado aos/às estudantes que ouvissem a música e atentassem para a projeção da imagem e respondessem: “De que maneira a trajetória de vida dos/as estudantes reflete em sua formação em Psicologia e como o Serviço-escola pode oferecer um suporte aos mesmos”? Foi pedido que eles/elas colocassem as dificuldades que têm passado o longo da graduação da forma que quisessem e pudessem.

“A letra me toca profundamente, estou muito emocionada, “quero falar de alguma coisa, adivinha onde ela anda, deve estar dentro do peito ou caminha pelo ar... coração de estudante, há que se cuidar da vida, há que se cuidar do broto, tomar conta da amizade... pra que a vida nos dê flor e fruto...” projeto em seguida a imagem do “pássaro à vela”, que também me remete ao tema do grupo; “trajetórias da formação em psicologia” (Diário de campo da pesquisadora).

Pedi que os estudantes se apresentassem e em seguida já se colocassem sobre como se

¹⁰ A palavra “aluno” tem origem no latim, onde “a”, “corresponde a “ausente ou sem” e “luno”, que deriva da palavra “lumni”, significa “luz”, “aluno” portanto, significaria um ser sem luz, sem conhecimento, o que na verdade, denuncia uma questão ideológica, a falsa etimologia, afinal, denunciaria a visão rasa da pedagogia que se recusa a enxergar o estudante no mesmo nível do professor, alguém, portanto, que tanto pode ensinar, como aprender.

¹¹ O sujeito subalterno é definido por Spivak como aquele pertencente “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (Spivak, 1942, p. 12).

sentiram tocados pela música e imagem; eles começam a se expor espontaneamente e nas falas já comecei a identificar atravessamentos que incidem nas suas construções subjetivas e no seu sofrimento: o desestímulo percebido em falas de professores, o excesso de atividades e angústia que isso os causa, as incertezas do fim da graduação, mas também os sonhos, a esperança “seu sorriso de menino” “já podaram seu destino”, e aí já começo também a rememorar minhas próprias questões quando estudante de graduação de Psicologia que fui.

Como parte fundamental da abordagem cartográfica, a implicação do pesquisador/a no campo busca, acima de tudo, a complexidade, as redes que se conectam no campo de pesquisa, com uma postura crítica, abrindo mão dos reducionismos, buscando a desnaturalização do que está instituído e, sobretudo, o cuidado com a transformação do território em que a produção dos dados na pesquisa acontece (Romagnoli, 2014).

Dessa feita, o contar histórias, na arte de cartografar, é um movimento de desdobramentos, deixando emergir de dentro para fora, dando passagem aos “entres” das dobras, agenciando nos participantes da pesquisa novos arranjos de ser. O trabalho com as narrativas encaminha discussões sobre tempo, espaço, memória, envolvidos no próprio ato de narrar, num amálgama de ficção e realidade, história e verdade e sobre o que reverbera a partir dessas articulações (Mairesse & Fonseca, 2002).

No decurso da sessão, algumas falas começam também a aparecer sobre o amor à profissão, às inúmeras possibilidades que a profissão pode nos proporcionar para atuar, mas também a desesperança em relação ao futuro, as inúmeras expectativas que acabam sendo frustradas, os sonhos com que adentram à universidade e acabam por se desfazer; há queixas sobre falta de apoio, de suporte familiar; desestímulo e falta de motivação despontam no horizonte da formação:

A gente entra cheios de boas expectativas e só querendo o melhor em relação aquilo e às vezes a gente vê que não é tão fácil assim e vai perdendo um pouco do objetivo no meio do caminho e é uma trajetória de altos e baixos ... a gente chega cheio de esperança e vigor, mas acontecem várias coisas no meio do trajeto tanto em relação ao curso mesmo quanto a própria vida mesmo. As coisas que a gente vive na nossa vida pessoal enfim. Que vão meio que desestimulando, fazendo a gente perder aquele brilho do começo sabe. Eu acho que isso acontece com muita gente no processo de graduação ... (Andorinha – 9º período).

... o pássaro conversa muito para mim, em relação à liberdade. Só que esse pássaro

está apoiado em um galho de uma árvore e isso me lembra muito as redes de apoio, muitas vezes ele precisa ter, a gente precisa se apoiar em algum lugar e muitas vezes em nossa trajetória a gente não encontra esse apoio, como em espaços como esse. A gente não encontra muito apoio na família, na carreira acadêmica. Às vezes até as próprias abordagens tem uma coisa tipo: ahh você é dessa abordagem, eu não converso com você, não posso te dar apoio ... dessa falta de apoio, dessas diferenças ... duas coisas que são muito difíceis de segurar e de sustentar ao longo do curso fazem muito sentido que é a ética e o sonho ... que está entre questões importantes, difíceis até de lidar... o sofrimento do outro enfim e até em nossa própria trajetória, desafios e dificuldades para conseguir um trabalho e isso às vezes vai matando, fazendo morrer esse sonho e eu queria dizer que não gostaria que isso acontecesse. Perder esse sonho, é isso ... (Sabiá – 4º período).

... é muito como eu me vejo na minha graduação, pois eu estou no décimo período já, esse mês apresento meu TCC e durante toda a minha graduação eu ouvi muito sobre a psicologia por parte de alguns professores, como não sendo um curso tão bom ... A gente chega com tanta expectativa e tanta vontade de aprender e aí infelizmente alguns professores tiram esse tesão da gente, então assim coisas que ouvi muito durante o curso: ahh mas vocês sabem que a gente ganha super pouco né? Psicologia deve por amor, pois se for por dinheiro ... psicologia por amor sim, até porque se fosse por questão de dinheiro eu estaria em medicina, mas eu não gosto dessa relação que o pessoal faz como que a gente tem uma profissão onde parece que é quase uma caridade, isso é uma das coisas que me deixa indignada, colocaram na nossa cabeça que psicologia é uma profissão para você não ser uma pessoa bem sucedida ... (Lavadeira-mascarada – 10º período).

... de como as pessoas vão perdendo o brilho, vão perdendo toda essa alegria, essa energia toda do começo que tem no curso ... professores que acabam desmotivando a gente não só por falas delas, mas algumas atitudes que você espera e acaba não tendo ... mas essa semana eu fiquei mais esperançoso, pois eu conheci uma psicóloga, uma mulher, que está no serviço público e estava se aposentando já, me contava que tinha 43 anos de profissão. Eu pensei quanto tempo sendo psicóloga ... no que ela falava tinha amor, estudo. É isso, também estou feliz de estar aqui no grupo (Sanhaço – 10º período).

... É importante a gente ter muito nítido o objetivo que a gente pretende alcançar e para isso essas redes de apoios, amigos, colegas, professores são muito importantes nessa caminhada. Professores de confiança, vai ter quem vai desestimular sim, mas também vai ter quem vai motivar, quem vai te apoiar ao longo do caminho, é só a gente está um pouco mais atenta né para captar e se aproximar dessas pessoas né ... (Anu – 3º período).

E como estudante eu acho, como diz a música, a gente está vivendo só de esperança mesmo, só de esperança que vou terminar a faculdade, que o semestre vai acabar, que no próximo semestre seja mais e de esperança vamos vivendo e vamos levando o curso. No momento estou na esperança que esse semestre acabe logo, pois estou sobrecarregado de coisas até a tampa e sobre a imagem ... a analogia que está dentro dessa imagem, desse barco, desse pássaro. Eu pensei, é liberdade ... E sobre os professores, desde que entrei no primeiro semestre, teve professores que realmente colocavam a gente para baixo, botavam a cara: oh psicologia não dá dinheiro, não dá futuro, vem aqui para medicina e a gente tipo assim: estamos em psicologia, vamos focar no curso. E ao mesmo tempo tiveram muitos professores super legais, que deram muito apoio, perguntaram se a gente estava bem, se estávamos sobrecarregados (Beija-flor – 4º período).

A psicóloga facilitadora auxiliar do grupo se coloca, fala das suas próprias angústias e dificuldades na própria trajetória quando estudante, da sua realidade de satisfação com a profissão, o retorno financeiro, o medo que sentia e o quanto seus valores são perpassados por suas escolhas em avançar mais ainda profissionalmente e das possibilidades que enxerga; alguns estudantes agradecem as colocações e o espaço proporcionado pelo grupo para acolhê-los.

Me inquieta muito esse assunto que vocês trouxeram das falas dos professores e esses desestímulo e atitudes, eu me formei aqui na Universidade XXX, terminei em 2007 e alguns dos professores que são de vocês, foram meus professores também ... eu vivenciei essa realidade ... tanto eu como Polyana somos exemplos de pessoas que desde que terminaram o curso se sustentam ... hoje eu tenho família e a gente vive de psicologia ... E é lamentável que ainda hoje tenha professores assim super rígidos, de

vocês dizerem que tem professores com essas atitudes e esse tipo de fala. Quando eu cursei aqui, também tinha muitas falas nesse sentido, que a gente tinha que se direcionar a treinar cachorro que era o que dava dinheiro. A gente estudando as questões comportamentais, era isso que ia dar dinheiro ... Cabe a gente fazer um filtro e selecionar quem a gente vai se espelhar, quem a gente vai ouvir e escutar ... (Ellen – facilitadora auxiliar).

Conforme explicitamos no nosso referencial teórico, adentrar na universidade é uma etapa na vida dos/das estudantes que vem repleta de inúmeras transformações e muitas delas tornam-se potencialmente ansiogênicas. Como se pode observar nas falas, alguns estudantes residem distantes de familiares, a carga horária é extenuante, há inúmeras atividades com prazos curtos para o cumprimento, gerando sofrimento psíquico, e predispondo a transtornos e comprometendo a saúde mental dos/das mesmos/as (Fernandes et al., 2018); fatos que podem gerar, ademais, a evasão acadêmica (Leão et al., 2019a; Rios et al., 2019).

Nessas narrativas, constata-se, também, que a experiência acadêmica torna-se um verdadeiro desafio para o estudante ao passo que envolve seus relacionamentos com o corpo docente, discente e comunidade acadêmica em geral. Suas habilidades e capacidades de implicação com as ações acadêmicas; construção e escolha de espaços ajustados às suas características psíquicas; aprimoramento de conhecimentos; construção de objetivos profissionais e de vida, sua emancipação e compreensão de modelos de avaliação e autoavaliação, acolhendo novas experiências no enfrentamento das mais diversas circunstâncias. (Rozeira et al., 2018; Padovani et al., 2014). Esse sofrimento, somado à percepção negativa do ambiente acadêmico, pode resultar, em queda da qualidade de vida, conforme apontam (Graner & Cerqueira, 2019).

O ambiente acadêmico favorece a cultura da alta performance, o produtivismo exacerbado, que gera o sentimento de insuficiência, resultando no esgotamento mental, na frustração por não atingirem as expectativas idealizadas em demasia. Ao avançar dos períodos da graduação, há um agravamento desse sofrimento com a fase de transição da universidade para o mercado de trabalho (Rocha, 2012; Rozeira et al., 2018).

Abreu e Macedo (2021), ao discutirem a prevalência de transtornos mentais comuns entre estudantes de Psicologia, afirmam que a percepção de suporte familiar, as relações interpessoais e o apoio social são fatores protetivos para esses transtornos, assim como a sensação de desamparo e não ter com quem contar em situações desafiadoras os torna mais suscetíveis aos transtornos mentais comuns.

Somam-se a estas questões as especificidades inerentes à formação em Psicologia, em se tratando do lidar diário com a existência do outro, com seu sofrimento psíquico, fator, por si só, propício à afetação do próprio estudante (Abreu & Macedo, 2021).

Ainda segundo esses autores, as vivências durante a formação acompanhado das próprias reflexões e reposicionamentos subjetivos, provocadas ao longo do curso com o contato com as teorias, algumas temáticas e a prática dos estágios, além da sobrecarga da vida acadêmica e a necessidade de organização acadêmica, sem deixar de mencionar que os aspectos relacionados às condições de vida e relações étnico-raciais imbrica-se com o sofrimentopsíquico vivido por muitos estudantes.

Evidenciamos, ainda, que os atravessamentos de uma vida cada vez mais articulada pelo uso de tecnologias digitais e a idolatria imagética, nos dias atuais, inclusive em virtude da realidade do ensino remoto durante a pandemia por COVID-19, seguramente leva a mais impactos, que necessitam ser avaliados por novos estudos.

Ao avançar do encontro, falo do quanto percebo que fui sempre privilegiada pelo suporte financeiro e familiar que tive, das angústias também de ter sido questionada por familiares sobre o retorno financeiro da Psicologia e do quanto aquilo me angustiava, e do meu próprio adoecimento mental durante a graduação. De como foi fundamental o suporte médico, psicoterápico, familiar, dos colegas e professores/as que me fizeram recuperar o equilíbrio e seguir a graduação. Quando fui aos poucos trilhando minha trajetória, enfrentando dificuldades como toda profissão tem, mas com a convicção do meu propósito de tocar as pessoas e acolhê-las, de poder proporcionar a estudantes (como eu fui um dia), espaços como esse grupo, que pudessem dar suporte, acolher os/as estudantes em suas angústias, dúvidas, inquietações, quem me dera ter tido espaços como este que tenho hoje no passado.

No primeiro período de Psicologia, cheguei a escutar de familiares que o curso não ia me dar nada, eu não ia conseguir nada com psicologia né? E aí bate aquela insegurança o curso pesa, as matérias, aquelas disciplinas, você começa a ter contato com o sofrimento do outro e aí como fica a gente? Como fica o psicólogo em formação? ... eu adoeci ao longo do curso, entrei em um processo de ansiedade gigantesco que acabei me deprimindo e praticamente tive que parar o curso. Eu fui assim amparada por meus colegas e alguns professores ... foi muito difícil, comecei a me conflitar ao longo do curso. Será que estou fazendo a coisa certa, será que a psicologia realmente vai me manter? Eu vou conseguir me sustentar? Vou conseguir viver de psicologia? Eram essas falas que vocês trazem e elas ressoaram

aqui em mim e foi exatamente isso e aquilo começou a entrar em conflito e estagio e muita sobrecarga de pagar assim em um período três estágios e aí eu adoeci. E depois foi muita terapia, foi reconhecer que embora psicóloga em formação, eu era humana, e aí eu corri para terapia (Polyana – pesquisadora facilitadora).

Essas falas corroboram com o nosso referencial teórico, conforme Guimarães et al (2020) e Andrade et al (2016), ao indicarem que o contato direto dos/as estudantes dos cursos da área de saúde, especialmente o/as da graduação em Psicologia, com outros indivíduos, coloca-o/as diante de suas próprias experiências, seus conflitos, frustrações e dificuldades; fato que suscita uma maior reflexão, sobretudo das normativas que regem a própria graduação em Psicologia, a partir dos seus PPCs (Vieira & Schermann, 2015), posto que as Diretrizes sobre esses cursos de formação não consideram as especificidades das vivências acadêmicas do/a estudante que, além da relação com o sofrimento psíquico de outras pessoas, também é afetado/a pelos conteúdos acadêmicostocantes à subjetividade humana.

A busca por terapia pessoal como parte da formação é fundamental, pois além de acrescentar à formação acadêmica, promove autoconhecimento, contribui no aprimoramento da escuta e na compreensão de processos intersubjetivos e otimiza a integração entre teoria e prática (Kichler & Serralta, 2014).

Algumas outras falas também me remeteram à revisão de literatura realizada, quando nas narrativas emergem situações de um estudante que, em meio a tantos trabalhos acadêmicos para entregar, em plenas 3h da manhã começar a se questionar sobre qual o sentido de estar fazendo esse excesso de tarefas: “é isso mesmo que eu quero?” “o que estou fazendo aqui?”:

Desde que me entendo por gente, o que eu queria fazer era algo mais voltado para o designer, animações, desenhos, artes, mas a gente sabe como é essa profissão aqui no Brasil né? Então desestimula muito, aí acabei entrando em psicologia porque eu gosto, mas muito também de ser uma profissão mais realista, algo mais pé no chão, algo que vai te dá algum futuro, digamos assim. Só que muitas vezes isso me deixa inseguro em relação ao futuro, pois quando você, no dia-a-dia eu gosto muito do curso de psicologia, gosto muito do que estou aprendendo, eu me vejo sendo psicólogo, mas quando é três da manhã e você está acabando de fazer um trabalho e você pensa: é realmente isso que eu quero? Eu estou no curso certo? Na hora do aperto quando você está lotado de coisas, você pensa é isso que eu quero? É esse meu

sonho? Será que tomei a decisão certo, então traz muita insegurança para o futuro. (Beija-flor, 4º período).

Entre as narrativas, observamos também a temática sobre discrepância entre a teoria e a prática dentro da graduação x profissão com que se lida dentro do curso, com a precarização da profissão, de questões da prática profissional que não são ensinadas nos espaços acadêmicos e que muitos profissionais têm dificuldades em precificar seus serviços, como se psicologia fosse “filantropia”, como relata uma das facilitadoras do grupo:

... que deve ser tão assim doação, uma filantropia mesmo que a gente às vezes nem desenvolve habilidades depois que são necessárias para o mercado de trabalho, para o exercício da profissão em relação a essa questão de dar valor ao seu próprio trabalho e colocar precificação naquilo e muitas vezes você se senteculpado, não sabe colocar o valor adequado realmente ao trabalho, pois existe todo um direcionamento na formação nesse sentido ... (Ellen - facilitadora auxiliar).

Eu me perguntava muito isso nas aulas de estatística. Eu dizia que é que estou fazendo aqui. Eu tinha três estatísticas e era uma estatística que o professor colocava os cálculos para a gente fazer a mão. Esses cálculos que os softwares fazem hoje, a gente fazia a mão. Quando eu terminei psicologia eu tinha certeza que um lugar que iria odiar trabalhar seria em hospital, eu não gosto de hospital. Na minha cabeça era, vou terminar psicologia e hospital está por último, pois a psicologia tem muitas possibilidades. É muita coisa que a psicologia oferece e a prática da profissão é diferente da experiência que a gente tem na universidade (Ellen – facilitadora auxiliar).

Percebemos que há uma questão comum nas narrativas, tanto das Psicólogas como dos estudantes: a insegurança ao ingressarem no mercado de trabalho; alguns questionamentos nos transpõem: a Psicologia fornece condições financeiras? Um “bom curso” é aquele que garante retorno financeiro? Essa problemática nos remete a Bauman (2009), ao discutir sobre os valores da sociedade atual, no momento líquido-moderno em que impera o imediatismo, o instantâneo, a satisfação dos desejos, em oposição ao planejamento característico da fase anterior (sólida), importa o agora.

Ainda segundo esse autor, vivemos um momento em que até o tempo não é contado de

forma linear, é descontínuo e marcado por rupturas, importam as experiências vividas no momento, o que é usufruído agora, e nesse consumismo desenfreado, o próprio indivíduo passa a ser um consumidor de si mesmo, em que seu valor social é determinado por quanto você pode ir além, numa cultura de performance ilimitada e doentia (Bauman, 2008).

Han (2015), Rocha (2012) e Antunes (2020) trazem a perspectiva dessa primazia do ter sobre o ser, nessa fugacidade característica dessa cultura tecnológica, prevalece o espírito individualista de competição, em que se precisa superar o outro a qualquer custo: surge o desamparo, o sentimento de fracasso, entre outras formas de sofrimento.

Rocha (2012) pontua que esse sujeito contemporâneo está imbuído num esvaziamento subjetivo, numa falta de consistência interior, sem referências essenciais para se ancorar, entregue a si mesmo e correndo em busca de modelos exteriores ditados pela mídia e pela moda, num sentimento doentio de insuficiência.

Este é o cenário do cotidiano desses/as estudantes de Psicologia; além do desafio de elaboração e desdobramentos de saberes, incita questões intelectuais, orgânicas e emocionais que atravessam toda a formação (Gomes et al., 2018).

Também é fato que no modelo racional em que os conteúdos acadêmicos são ofertados, não se dá a devida importância para os aspectos emocionais desse processo. Negligencia-se, muitas vezes, a necessidade de se alinharem à garantia de ingresso, permanência e desenvolvimento acadêmico não apenas às demandas legais, políticas e metodológicas, como também serem ponderadas questões sociais, relacionais e afetivas do/s aluno/as que determinam sentido em suas experiências (Gomes et al., 2018).

As narrativas também corroboraram nosso referencial teórico no que se refere à discrepância entre teoria e prática, observada nos PPC dos cursos de Psicologia, conforme o que Espírito e Castro (2012) apontam quanto à necessidade de reflexão sobre alguns elementos norteadores da formação (escolha profissional, importância das aulas teóricas e práticas, da supervisão de estágios e da psicoterapia pessoal) e Rocha et al. (2013), sobre a formação de identidade profissional, a fim de compreender a complexidade do processo de formação perpassado por esses elementos essenciais ao desenvolvimento profissional, com consciência do seu compromisso social, ética, além da competência técnica.

Um destaque cabe quanto à constante cisão entre mundo acadêmico x mundo da prática profissional, ao tempo em que a discussão das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são resultado de uma intensa luta da Associação Brasileira de Ensino da Psicologia (ABEP) e do CFP, e infelizmente ainda com pouca contribuição das IES.

Beato e Ferreira Neto (2016) destacam a dificuldade das instituições de ensino na

oferta de uma formação de qualidade, além do distanciamento entre teoria e prática, a visão de uma subjetividade desconectada da historicidade, principalmente relacionada à realidade do nosso país. Há supervalorização do cotidiano de sala de aula em detrimento de atividades de pesquisa e extensão; concepção de uma prática clínica apolítica e a permanência das áreas clássicas da Psicologia, negligenciando assim a oferta de conteúdos condizentes com as necessidades da realidade da prática profissional.

Observamos, também, nas falas das psicólogas facilitadoras do grupo, um ponto de significativa problematização no que diz respeito à precarização da profissão do psicólogo recém - ingresso, a partir da expansão e capilarização da profissão pelo interior do país. Realidade provável a ser enfrentada também pelos estudantes do grupo ao colocarem que residem longe de suas famílias e que pretendem retornar aos seus municípios de origem assim que concluírem a graduação a fim de atuar como Psicólogos/as:

... não foi fácil, eu e Polyana a gente sofreu muito, a gente já andou de barco no meio do mato para poder chegar no trabalho, eu já tive que me deitar em chão porque teve tiroteio na comunidade que eu trabalhava, muitas aventuras para estar aqui hoje e alcançar esse mínimo conforto profissional (Ellen – facilitadora auxiliar).

Eu me formei em 2007. Eu devo ter o que? 16 anos de profissão? E como Ellen falou, não foi fácil. Os primeiros empregos que chegavam eram salários baixíssimos, era uma prefeitura ou outra que a gente conseguia um contato e ia e eram horas de viagem de ônibus, eu sou do Piauí então, o Estado é bem distante uma cidade para outra, não é como a Paraíba que é pequenininho. Era estudando dentro do ônibus enquanto me deslocava, tem uma cidade que eu cheguei a trabalhar no CRAS, era uma cidade que tinha só duas ruas e três mil habitantes e essa cidade quando chovia enchia o rio e a gente tinha que descer da caminhonete que a prefeitura mandava a gente e a estrada era terra, a gente levava terra na cara até dois ou três banhos para tirar a terra do cabelo. E a gente descia e andava no meio da lagoa que tinha lá em São José do Fidalgo lá no Piauí, então descia mesmo, atravessava, ia de canoa e estava lá era gratificante poder ajudar alguém, ajudar uma família que passou por uma perda muito séria, uma situação de violência que é o que a gente encontra nas comunidades, onde a população está, onde a população mais sofre, a população mais vulnerável. E era gratificante você receber até um presente assim, às vezes uma galinha viva e era gratidão, a pessoa dava o que ela tinha de melhor para a gente,

então são pequenas histórias ... (Polyana – pesquisadora facilitadora).

A interiorização da profissão de Psicólogo/a, especialmente com a entrada do/a profissional para compor as equipes de Assistência Social dos municípios por meio das Políticas Públicas na Saúde, através do SUS e na Assistência Social, dos CRAS e CREAS (Centro de Referência Especializado da Assistência Social) entre os anos de 2010 e 2015, admitiu principalmente os egressos em contratações temporárias e de forma terceirizada, em condições, por vezes, desafiadoras, implicadas pela precarização, falta de valorização e investimento em gestão, insegurança quanto à renovação dos contratos de trabalho, que fazem dessa atuação profissional uma experiência de muito investimento e desgaste, conforme pontuam Macedo e Dimenstein (2011) e Pauli et al. (2019).

Situações como estas são resultantes dessa interiorização da profissão e da expansão dos cursos de Psicologia pelas cidades de pequeno e médio porte; soma-se a isso, um olhar mais analítico ao papel social e crítico da Psicologia, ao adentrar espaços além daqueles ocupados para atender classes mais abastadas (Prates et al., 2019).

É necessário que reflitamos, portanto, sobre esse processo de interiorização e capilarização da profissão para as mais longínquas regiões do território nacional que requisita de nós alguns desafios como: um olhar mais sensível à realidade das populações que residem nesses municípios e que fogem, desta forma, ao contexto em que o campo de saberes e práticas da nossa profissão foram tradicionalmente constituídos. Desta maneira, exige-nos, urgentemente, o fortalecimento de nossos modos de atuação e formação de profissionais de maneira a desmontar o modelo clássico individualizante/privatizante neoliberal que, apesar de ter dado visibilidade à Psicologia nacionalmente na década de 70, não mais condiz com as necessidades de uma população extremamente vulnerável e em crescente sofrimento na atualidade. (Macedo & Dimenstein, 2011).

Outra problemática importante é sobre a necessidade de estratégias da Psicologia de aproximação dos movimentos sociais e suas bandeiras de luta, de forma a garantir certa suficiência a essa categoria nos momentos de crise. Precisa-se questionar a serviço de que e de quem essa interiorização e expansão da profissão estão. De modo a levantarmos discursos e intervenções capazes de produzir espaços e novas formas de construção de alteridades e afirmação de direitos (Macedo & Dimenstein, 2011).

Diante desses endereçamentos trazidos pelos estudantes em formação, faz-se necessário que a universidade reflita sobre seu papel de tão somente prestar conhecimento, já que o êxito acadêmico está ligado não só ao desdobramento de aptidões acadêmicas, mas

também às capacidades cognitivas e sociais. A carência desse suporte institucional, portanto, pode não só enfraquecer a implicação discente, mas também resultar no abandono da graduação (Oliveira et al., 2016; Melo & Bromochenkel, 2021).

Oliveira et al. (2016) consideram alguns fatores de proteção à vida acadêmica nas Universidades, como o estabelecimento de uma relação entre professor-aluno que promova o diálogo e abertura de espaços para a exposição de queixas quanto ao processo de ensino-aprendizagem, desde as dificuldades com a adaptação ao adentrar o campo acadêmico, passando pelo acompanhamento ao longo da graduação e possíveis fragilidades no percurso, até a transição para o mercado de trabalho, já que o papel da universidade implica também na promoção de competências cognitivas, sociais, além das habilidades acadêmicas. Destaca-se a necessidade da elaboração de propostas de intervenção que visem à prevenção e amparo das dificuldades encontradas no percurso (Souza & Cury, 2017) e que manifestem uma atenção com a qualidade da experiência universitária dos/as estudantes.

Nessa direção, o recurso clínico deve ser uma tática inicial para lidar com o sofrimento, mas precisa promover, também, a autonomia, levando o indivíduo a enfrentar suas inquietações subjetivas ativamente (Leão et al., 2019a). Destarte, toda a instituição carece de um olhar voltado à promoção da saúde e qualidade de vida desses/as estudantes, abrindo espaço para o protagonismo, num propósito coletivo, a fim de lidar com a complexidade dessas demandas manifestas.

Entrelaçada por essas falas vou conseguindo enxergar o potencial do grupo, em proporcionar espaços para essa troca de saberes, do “não dito”, mas fundamental para a prática profissional. Sinto-me grata por ter adentrado nesse projeto e cheia de expectativas para o que esse grupo pode ser.

O grupo reflexivo proposto neste trabalho de Tese desponta como um recurso esquizoanalítico que objetiva incitar processos psíquicos, afetivos, políticos e sociais a fim de transformar o instituído, desbloqueando e suprimindo barreiras que provoquem sofrimento nos indivíduos, numa prática de desterritorialização do instituído, do que está cristalizado.

Na discussão dos dados produzidos em campo, buscamos o “entre” nas narrativas que emergem como potenciais analisadores, e, neste traçado cartográfico, também o tracejamento das linhas duras, flexíveis e de fuga, tendo o seguinte entendimento:

Os territórios psicossociais são compostos por estas linhas que se entrelaçam formando Rizomas. As linhas duras são geralmente próprias das instituições, as linhas

Flexíveis referem-se a fissuras e caracterizam-se por sua fluidez, são provocadoras de desabamentos, encantamentos e devires, enquanto as linhas de fuga irrompem afetos, provocam desterritorializações, algumas irremediáveis (Mazzarino, 2021, p. 53).

Hur e Alves (2016) pontuam que o dispositivo do grupo em cartografia procura o mapeamento dos discursos, dos afetos e as práticas coletivas, instituídas e instituintes, para, desta forma, inquirir a regência das forças em que se está inserido, buscando incitar processos instituintes e de construção coletiva. As intervenções que são postas facilitam o processo de expressão do grupo, em que seu processo é visto como gerador de mudanças na sua própria construção. Objetiva proporcionar que o instituído passe a instituinte, engendra linhas de fuga ou, no mínimo, o despertar dos regimes de segmentação e conjecture perspectivas de transformação, invitando à novas formas de ser, agir, desejar, devir e existir.

Assim, o trabalho do cartógrafo transpõe a análise das normas estagnadas da existência, seus territórios, suas identidades. O cartógrafo cerca-se, sobretudo, de um campo movente. Sua busca se concentra nos processos e devires, numa espécie de abertura ao imutável absoluto das possibilidades da existência humana (Moraes Junior, 2012).

Ao refletirmos sobre como a Clínica pode acolher esses atravessamentos e o sofrimento existencial desses/as estudantes, trazemos a perspectiva de Fam e Ferreira Neto (2019), assim como Macêdo et al. (2021c). Os autores analisam as potências e desafios nas práticas em Serviços-escola, ao reafirmarem a demanda de se reconsiderar o modelo atual desses serviços, dadas as condições sociais emergentes e necessidades da clientela que procura esse acolhimento. Para tal, o trabalho em rede, ampliado e articulado entre as universidades e outros serviços de saúde pública, configuram uma alternativa para superação dos modelos de atendimentos tradicionais, muito comuns em consultórios particulares, que refletem a formação essencialmente conteudista, reproduzida nas práticas segmentadas e distantes da realidade exigida do/a futuro/a profissional psicólogo/a.

Finalizadas as falas, encerramos o primeiro encontro com o poema “Navegar é preciso”, de Fernando Pessoa, onde ressaltamos a imprevisibilidade da vida, a imprecisão do amanhã, as infinitas possibilidades que o curso de Psicologia pode nos proporcionar e o potencial que podemos explorar em nós mesmos. A superação, de encontrarmos a força visceral no que podemos proporcionar a outras vidas, de tocá-las e de que o desenvolvimento profissional e pessoal é parte de todo esse processo. Sinto-me grata hoje e com muitas expectativas do que este grupo poderá trazer. Tensa, também, não nego, receosa do quanto essa pesquisa-intervenção realmente ajudará os/as estudantes e suas expectativas. Será que

vão comparecer ao próximo encontro?

Navegar é Preciso

(Fernando Pessoa)

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:

“Navegar é preciso; viver não é preciso”.

Quero para mim o espírito desta frase,

transformada a forma para a casar como eu sou:

Viver não é necessário; o que é necessário é criar.

Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.

Só quero torná-la grande,

ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a (minha alma) a lenha desse fogo.

Só quero torná-la de toda a humanidade;

ainda que para isso tenha de a perder como minha.

Cada vez mais assim penso.

Cada vez mais ponho da essência anímica do meu sangue

o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir

para a evolução da humanidade.

É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa Raça.

(“*Navigare necesse; vivere non est necesse*” - latim, frase de Pompeu, general romano, 106-48 aC., dita aos marinheiros, amedrontados, que recusavam viajar durante a guerra, cf. Plutarco, in Vida de Pompeu).

Ademais, a partir da discussão evocada nesse tópico, marcamos as condições de possibilidade nos Serviços-escola de Psicologia enquanto espaços de exercício clínico, no formato dos atendimentos em grupo como propulsores do rompimento dos limites do *setting* terapêutico, a partir da desestabilização de uma realidade dada por meio do instituído, do indivíduo e do social, indicando seu potencial de criação.

Os grupos reflexivos, na abordagem cartográfica, promovem, assim, agenciamentos em que a dimensão do comum se propõe a compor algo em que todos se implicam, de maneira múltipla, em meio às suas singularidades, promovendo experiências e práticas partilhadas. Um recurso que não se faz verticalmente, no sentido hierárquico e nem horizontalmente, numa concepção de uniformidade e igualdade, mas em dimensão coletiva, numa linha que atravessa esses dois planos, pela qual toda a realidade pesquisada se comunica

e se compõe.

5.2 Para dar escuta, e não voz, a pessoas silenciadas: por uma Psicologia ética, estética e política

É o que me interessa (Lenine)

Daqui desse momento, do meu olhar pra fora
 O mundo é só miragem
 A sombra do futuro, a sobra do passado
 Assombram a paisagem
 Quem vai virar o jogo e transformar a perda
 Em nossa recompensa?
 Quando eu olhar pro lado
 Eu quero estar cercado só de quem me interessa
 Às vezes é um instante, a tarde faz silêncio
 E o vento sopra a meu favor
 Às vezes eu pressinto e é como uma saudade
 De um tempo que ainda não passou
 Me traz o teu sossego, atrasa o meu relógio
 Acalma a minha pressa
 Me dá sua palavra, sussurra em meu ouvido
 Só o que me interessa
 A lógica do vento, o caos do pensamento
 A paz na solidão
 A órbita do tempo, a pausa do retrato
 A voz da intuição
 A curva do universo, a fórmula do acaso
 O alcance da promessa
 O salto do desejo, o agora e o infinito

Só o que me interessa
 A lógica do vento, o caos do pensamento
 A paz na solidão

A órbita do tempo, a pausa do retrato
A voz da intuição

A curva do universo, a fórmula do acaso
O alcance da promessa
O salto do desejo, o agora e o infinito
Só o que me interessa

Hoje início a sessão um pouco menos apreensiva, apesar de uma desistência de uma aluna do 10º período que justificou estar muito atarefada com TCC e a falta de outra que havia participado no primeiro encontro.

Percebo que uma “organização prévia” das sessões nem sempre é suficiente, que intuitivamente “sinto” o movimento grupal e modificações vão acontecendo. Esta sessão fluiu novamente como da primeira vez, apesar das minhas expectativas de que os alunos falem um pouco mais de suas experiências, o que me causa um pouco de tensão.

Aqui vemos na prática o real sentido da pesquisa cartográfica em acompanhar processos e habitar um território, na inversão do método (o *hódos-meta*), em que o pesquisador/a necessita estar disponível a acolher o que se apresenta como inusitado, na abertura à experiência, renunciando ao controle, aos *a priori* em campo, dando passagem ao que se apresenta, através de um olhar atento, uma atenção à espreita, mas também aberta, nômade.

Iniciei retomando um pouco do que foi proposto no encontro anterior, para uma aluna que havia faltado, e retomei a primeira questão disparadora, que acabou sendo desmembrada em três, por sentir que a pergunta carecia de mais nitidez. Desse modo, indaguei: “Olhando em retrospectiva, o que você percebe na sua trajetória de vida que tenha refletido na sua formação em Psicologia? Seccionando a pergunta, continuo: “o que mais tem te angustiado na sua formação?”; Que dificuldades você percebe e quais são as dúvidas quanto ao preparo para sua futura prática profissional?”

Imediatamente, após ter colocado a questão, projetei uma música do Lenine “É o que me interessa” como estímulo gerador, e entendo que surtiu o efeito desejado: a sensibilização a partir da letra da música, quando os estudantes começaram a refletir sobre suas questões existenciais que impactavam em sua formação.

E eu enganada acreditando que teria as respostas que imaginava... que os estudantes iriam descrever minuciosamente suas histórias de vida... suas condições socioeconômicas,

questões mais acadêmicas e como as percebiam interferindo em suas vidas, e até os angustiando durante a formação.... A sessão foi tomando um rumo de fato reflexivo, em que o estudante Sabiá (codinome). começa colocando suas questões acerca da percepção de falta de validação e acolhimento enquanto pessoa LGBTQIA+¹² por seus professores, pelos profissionais psicólogos/as na atuação clínica e pela própria formação do/a psicólogo/a em si. Do quanto muitas vezes não foi ouvido e sim julgado em sessões de sua terapia pessoal e de que precisou ser atendido por um psicólogo também LGBTQIAP+ para se sentir acolhido.

Já participei de momentos em que houve certa dificuldade ali, eu sou uma pessoa LGBT ... Às vezes a gente fica muito preso na teoria e esquece que a vida, que a clínica tem que estar à altura da vida, que a pesquisa tem que estar à altura da vida, que a Psicologia tem que estar à altura da vida e não contrário. Às vezes a gente fica muito cercado, ali preso e isso vai meio que embrutecendo, enrijecendo. Já vi muitas dificuldades, acho que só melhorou quando eu procurei pessoas LGBTs para fazer terapia. Melhorou quando eu procurei esses profissionais, mas sim, acho que é um grande desafio (Sabiá – 4º período).

...

Eu tinha por volta de 17 anos, quando estava terminando o Ensino Médio para escolher Psicologia ou um curso. Eu estava gostando, me aventurando em um processo psicoterapêutico ..., mas antes disso quando eu falei que sou gay para minha família, isso não foi bem recebido, foi quando a Psicologia chegou na minha vida, mas meus pais escolheram a Psicóloga que eu ia, obviamente isso não ia dar certo. Quando cheguei lá, a moça usava jaleco o tempo todo, a luz era tipo... um lugar que várias especialidades médicas, e tinha lá psicologia também. Isso me deixava já meio aflito, porque tinha gente entrando de cadeira de rodas, gente da enfermagem, era um lugar meio médico mesmo. Eu entrava, ela estava já de jaleco e era meio unilateral, ela falava as coisas, dizia o que eu tinha que fazer e mandava umas tarefas. O jeito que ela me colocava ali, eu não tinha abertura para dizer, ... sou uma pessoa LGBT, mas o jeito como ela se expressava me deixava em dúvida, ... sobre o que eu sou, mas não era isso. Ela chamou meus pais e disse que eu não tinha certeza se era uma

¹² No dia 28 de Junho de 2023, Dia Internacional do Orgulho LGBTI, o Conselho Federal de Psicologia assina a Portaria Nº 74/2023 que estabelece, na esfera do CFP, o uso da sigla LGBTQIA+ para se referir às “pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queers, intersexos, assexuais e outras”. A medida alinha-se ao Decreto nº 11.471, de 6 de abril de 2023, que institui o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e Outras (Portaria Nº 74/2023).

peessoa LGBT ou não e isso foi péssimo. Eu disse não vou voltar mais para essa terapia e fiquei sem terapia, mas era muito horrível ... (Sabiá – 4º período).

“Quando Sabiá falou dessa questão LGBT, eu também sou desse grupo, eu estava procurando uma Psicóloga, mas como ia chegar nessa Psicóloga?” (Anu – 3º período).

... essa questão de públicos, questão racial ou LGBT, que é LGBTQIA+, as nomenclaturas vão mudando, eu comecei a atender pessoas LGBT. Eu fui fazer um curso, pois realmente, nossa formação não prepara para atender, quanto mais conhecimento a gente tem, facilita a questão da empatia. Eu não gosto muito de categorias, por isso não decoro essas letras, eu acho que a gente está na grande categoria que é ser humano, se você é L, é G, é T, importa no sentido de luta, visibilidade, eu entendo, mas para mim do ponto de vista, profissionalmente falando, eu tenho essa visão. Uma das coisas de quando eu fiz o curso, o professor falou dessa questão de... o professor é bissexual, então ele se coloca também dentro desse universo, ele falou que caso você seja Psicólogo e receba alguém no seu consultório e você identifique que tem preconceitos e você não consegue se despir daquilo para esse acolhimento, encaminhe seu paciente ... é melhor para ela e para você também ... é uma questão ética da nossa profissão (Ellen – facilitadora auxiliar).

Percebe-se nas narrativas, as dificuldades relatadas pelos/as estudantes que se identificam como pessoas LGBTQIA+, de encontrar acolhimento e letramento em profissionais Psicólogos/as Clínicos, o que nos chama à reflexão sobre que tipo de profissional de Psicologia as universidades estão formando e o que se tem pesquisado e produzido nesses espaços sobre esta temática, o que implicará diretamente na prática profissional.

O ensino da Psicologia ainda tem se concentrado, principalmente, nos estudos sobre identidades, numa visão binária, normativa e patologizante em relação à sexualidade e gênero. As Universidades carregam, *per si*, o *status* de detentoras da verdade e de construção de saberes, regulando formas morais de comportamento aos indivíduos, o que nos exige uma reflexão sobre os discursos difundidos no meio acadêmico (Borges et al., 2013).

Estes autores ponderam, além disso, que um grande desafio enfrentado pela Psicologia tradicional é a inclusão da visão de gênero, dada a exigência de um posicionamento político e

uma ótica transdisciplinar, de um saber tido por excelência, como neutro e disciplinar. Tanto a teoria quanto a prática em Psicologia, vinculam, determinam possibilidades de existência e traçados de diferenças a partir do controle dos corpos, do desejo e das relações; desta forma, tanto as teorias como as produções acadêmicas configuram-se como políticas.

Assim, os discursos gerados nos cursos de Psicologia são cruciais para produzir ideias e engendrar processos em pessoas e produtos implicados na formação e na prática profissional. Faz-se, portanto, premente a discussão da temática frente aos limites e possibilidades dos currículos em curso nas graduações (Borges et al, 2013).

Uma das facilitadoras do grupo, também traz sua experiência quanto à dificuldade em lidar com um atendimento de uma pessoa LGBTQIA+, em que não se sentiu pronta para acolhê-la, como se pode observar no seguinte trecho do seu diário de campo:

... a necessidade do aluno de Psicologia e Psicólogos terem conexão com a realidade social, tendo um conhecimento mais amplo para além das teorias. Além disso, ele colocou algumas questões referentes ao preparo profissional para lidar com minorias, como o público LGBTQIAP+, relatando, posteriormente, uma experiência pessoal em que ele se empenhou em processos psicoterápicos, mas não se sentiu acolhido e “ouvido”. A fala desse aluno me inquietou, pois envolveu questões que lidei recentemente atendendo uma pessoa LGBTQIAP+ e não me senti preparada para acolher. Precisei, pois, realizar um curso para conhecer melhor o público e conseguir atender o paciente com êxito.” (Diário de campo da facilitadora auxiliar - Ellen).

Assunção e Silva (2018), em um acréscimo a Borges et al. (2013), destacam que entre os estudantes de graduação em Psicologia ainda há um tímido investimento pessoal e entendimento sobre a temática da diversidade sexual, como também culpabilização apenas da Universidade em oferecer recursos ínfimos para embasamento da atuação junto ao público LGBTQIA+; faz-se primordial, portanto, o reconhecimento das limitações e hiatos encontrados, a fim de amparar uma formação que contemple de maneira satisfatória essas pessoas.

Esses autores explicitam, também, que as temáticas circundantes ao contexto LGBT, de caráter político e social, perpassam a formação acadêmica e suplantam os limites da universidade; carecem, ademais, de investimentos em políticas públicas voltadas a esse grupo e que despertem nos/as estudantes um maior interesse e aproximação com a tônica LGBT. Evoquemos a responsabilidade social, ética e política exigida da formação e prática

profissional, principalmente frente ao contexto de preconceitos, violências de gênero e modificações de paradigmas, demandando maiores reflexões acerca desses desafios.

Cabe, ainda, problematizar acerca da percepção constatada, inúmeras vezes ao longo das falas, da responsabilização individual pelo sofrimento psíquico do estudante LGBTQIA+, em um processo chamado de individualização (Beck & Beck Gersheim, 2002); demandas dessa natureza vertem-se na busca incondicional por atendimento psicoterápico, um sofrimento legítimo, que exige procura por respostas políticas e sociais criativas e ressignificações (Leão et al., 2019b). Conforme reconhecido nas narrativas do grupo:

*... eu conheci esse outro profissional que dava análise, mas eu não sabia o que era análise, ele era uma pessoa LGBT e funcionou ali em um primeiro momento; tinha um acolhimento, ... só que aí o que me chamou atenção, foi porque eu comecei a gostar, aí escolhi Psicologia, mas começou a mudar as coisas, teve um dia que eu estava em casa e meu pai soltou uma piadinha, ele estava em uma chamada de vídeo com os amigos e ele falou alguma coisa meio homofóbica que eu não me lembro muito bem, eu esperei, guardei aquilo, eu cheguei na terapia e falei assim, meu pai me falou isso, trouxe tudo aquilo e aí o Psicólogo simplesmente disse assim: **tá, isso é seu. Eu falando e ele disse: sim, eu entendo, mas você sabe que isso é seu? Todo aquele estresse, angústia era meu, era a forma como eu reagia, era sobre mim? E não sobre um episódio de violência, de homofobia. É muito ruim o que eu tinha sofrido, meu pai falou algo homofóbico e foi desconfortável e (...) eu sai muito ruim da sessão, foi tipo... ele estava tentando me responsabilizar de uma coisa que não era minha responsabilidade, eu comecei a suspeitar, será que só existe esse tipo de psicologia e terapia? Será que isso faz bem? ... Eu começava a ficar nervoso porque ter que ir à terapia, porque não existia essa conexão, não existia sabe, aí o processo começou a ser inverso, eu disse não quero mais isso, passei três anos aguentando, mas fui para outro profissional e aí fez todo o sentido. É muito importante a gente se colocar nesse lugar de conexão, de contato com a realidade, de esquecer um pouco da teoria, depois eu comecei a entender que isso poderia ser um certo tipo de técnica que ele estava empregando, uma técnica mal-empregada para mim ... (Sabiá – 4º período).***

Mizael, Gomes e Marola (2019), por sua vez, abordam que os saberes sobre gênero e sexualidade, embora atualmente sejam discutidos em inúmeros contextos, dentre os quais autarquias, como o CFP, a partir da elaboração de materiais, objetivando orientar a atuação

junto a pessoas LGBTQIA+, ainda têm sido preteridos nos currículos de graduação em Psicologia de diversas faculdades. O que pode ocasionar convicções discrepantes e, sobretudo, patologizantes sobre essas pessoas, incitando atuações preconceituosas, até mesmo incompatíveis àquelas recomendadas pelo Conselho. Numa perspectiva otimista, espera-se, em breve, maior oferta de disciplinas acerca de gênero e sexualidade nas graduações em Psicologia que subsidiem a prática desses/as futuros/as profissionais.

Tão logo iniciamos a construção deste tópico de discussão acerca do atravessamento da temática LGBTQIA+ na formação em Psicologia, foram lançadas pelo CFP, em 28 de Junho de 2023, Dia Internacional do Orgulho LGBTQIA+, as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas, Psicólogos e Psicólogues em Políticas Públicas para População LGBTQIA+, elaborada pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) (Conselho Federal de Psicologia, 2023).

Foi-nos absolutamente oportuno o contato inicial com esse material, que pode ser adotado na graduação em Psicologia, não só para o contexto da atuação profissional em políticas públicas com a população LGBTQIA+, mas extensiva à formação e atuação em estágios e outros espaços em que se pratique a Psicologia.

A publicação destaca as possibilidades de atuação nas diversas políticas públicas atravessadas pela população LGBTQIA+, retratando as vivências dessas pessoas para além da violência e visando a promoção dos direitos. A obra está embasada na literatura científica de âmbito nacional e internacional e institui como primordial que os psicólogos/as no exercício de suas atribuições não devem reputar como patológicas as inúmeras sexualidades (não hetero-cis-normativas) (Conselho Federal de Psicologia, 2023).

Nosso país vivenciou nos últimos tempos, um verdadeiro retrocesso no que diz respeito às políticas públicas e resoluções direcionadas à população LGBTQIA+ em termos de assistência e de promoção de igualdade de gênero e sexualidade a essas pessoas. Neste momento faz-se preemente o resgate dos direitos e garantias já alcançados e de expansão da demanda a fim de que desponham outros debates imprescindíveis. Essas referências, recém-publicadas, incentivam e notabilizam a atuação de profissionais da Psicologia e se apresentam como subsídios da classe à sociedade no acesso à dignidade e embate à aversão gratuita a essas pessoas (Conselho Federal de Psicologia, 2023).

Além disso, seu objetivo principal é enunciar perspectivas para o exercício profissional junto ao público LGBTQIA+ dentro das políticas públicas e problematizar as LGBTQIAfobias para além da violência física; considerando também a violência psicológica praticada por meio de atitudes veladas, dada a omissão do Estado e da sociedade que geram

ainda mais sofrimento a essas pessoas, de forma que a Psicologia brasileira não reproduza esse preconceito, intolerância e condenação na sua atuação (Conselho Federal de Psicologia, 2023).

Outrossim, conforme pontuam Borges et al. (2013) e Borges (2009), dentre as formas de traspasar a repetição de uma narrativa que coisifica as desigualdades é dispor da reflexividade, conforme preconiza o movimento construcionista. A partir da revisão de conceitos e práticas, bem como de seus impactos acadêmicos, em específico, as produções na área da Psicologia, a fim de desestabilizar os princípios fixos e inflexíveis, reprodutores de linhas duras, que conjecturam suas versões sobre os binarismos masculino e feminino dentro das sexualidades.

É exatamente através da naturalização dessa visão que os conteúdos repassados nas Universidades criam um imaginário explicativo e condenatório que legitimam ou não as pessoas a subsistirem em seus corpos, desejos e sexualidades. Repercutem, assim, nas práticas dos futuros profissionais nas mais diversas áreas: clínica, organizações, comunidade, ensino e pesquisa, entre outros (Borges et al., 2013; Vezzozi et al., 2019).

Embora esse debate determinista, não apenas sobre gênero, mas, também, sobre raça e etnia, com foco nas diferenças individuais, esteja perdendo espaço nos currículos, percebem-se ainda presentes, mesmo que de maneira tímida. Fato que aponta grandes lacunas no que concerne às discussões sobre gênero e, sobretudo, no tocante às relações étnico-raciais, mostrando-se como uma significativa provocação à Psicologia no contexto atual (Carvalho, et al., 2020).

Cabe pontuar que esses/as autores/as, quando argumentam sobre o preconceito e discriminação sofridos de maneira habitual não só pelas pessoas LGBTQIA+, mas também aquelas marcadas por características como raça, etnia e geração, alertam que ao buscarem atendimento nos serviços de saúde, sejam públicos ou privados, precisam ser contempladas a partir desses traços, já que essas diferenças definem experiências particulares de adoecimento e cuidado. Propõem, desta forma, considerar o debate sobre os movimentos de determinação social e as injustiças étnico-raciais e de gênero em saúde, de forma que se possa assimilar a complexidade dessas convergências e de que maneira essas pessoas vivem o processo de saúde-adoecimento-cuidado (Macedo et al., 2021).

Nesse sentido, esses/as autores/as consideram fundamental a ampliação desse debate nas Universidades brasileiras e a mudança dos parâmetros metodológicos a partir da transversalidade e interseccionalidade da concepção de gênero que atinja os âmbitos de ensino, pesquisa e extensão nas graduações, e que façam parte da ênfase do currículo

“Processos Psicossociais e Processos de Avaliação Clínico e de Saúde” (Borges et al., 2013; Carvalho et al, 2020).

Ao avançar da sessão, uma das Psicólogas facilitadoras trouxe a questão de valores e julgamentos que perpassam a prática profissional, o que serviu de mote para a outra Psicóloga facilitadora levantar provocações acerca dessa lacuna na própria grade curricular do curso, e da falta de letramento dos profissionais quanto a essas terminologias; a necessidade de acolhimento da diversidade, não só de questões LGBTQIA+, mas também de questões raciais, como se pode observar nas falas:

E como ficam as realidades de cada um? As diferenças como você fala. Será que a nossa formação, de quando a gente veio, Ellen e eu, será que existe alguma disciplina que tenha algum professor que tenha esse compromisso em trazer a prática com o diferente? E essas terminologias, essa realidade das questões de gênero que é algo tão presente, será que ele está preparado para atender? O letramento racial quando se fala também né. Será que a realidade de uma pessoa negra que vai buscar o consultório, será que ela encontra esse acolhimento por parte de um psicólogo branco? (Polyana – pesquisadora facilitadora).

Isso é muito importante, uma vez eu estava em um grupo de diálogo e a gente estava falando sobre racismo e uma coisa que tocou foi porque em várias experiências clínicas de vários profissionais e consultórios, uma coisa muito marcante era a falta de bonecas ou personagens ou narrativas com pessoas negras, para as crianças. Então na caixa lúdica em muitos consultórios não havia bonecas negras, então, por exemplo, atendendo uma criança negra como ficaria essa situação? (Sabiá – 4º período).

A questão racial nas Universidades nos faz refletir, primordialmente, sobre a própria constituição histórica em que se dá a construção de conhecimento no país, não podemos falar sobre formação em Psicologia sem ponderar sobre o processo de colonização do Brasil¹³ e a

¹³ A decolonialidade para Paim (2019, p. 1): “... surge como uma proposta para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno, é considerado como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. O pensamento decolonial se coloca como uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados. É considerado um projeto de libertação social, político, cultural e econômico que visa dar respeito e autonomia não só aos indivíduos, mas também aos grupos e movimentos sociais, como o feminismo, o movimento

importação de conhecimento eurocêntrico, reproduzido pela ciência ocidental; não falar também em relações raciais em qualquer graduação, no Brasil, é racismo e negação dele, além de epistemicídio¹⁴ (Carneiro, 2005; Pessanha, 2019; Gonzales, 2020).

Carneiro (2005) afirma que a branquitude, no Brasil, é definida por uma organização de poder que favorece aos brancos; embora nem todos endossem esse sistema complexo, em todas as esferas sociais de poder, há um categórico predomínio dessas pessoas: cargos de gestão, nos três poderes políticos, nas hierarquias eclesiásticas, no corpo docente universitário, quer público ou privado, entre outras.

Soma-se a essa situação de exclusão, a supressão de acesso à educação da população negra, pulverizando suas capacidades cognitivas e crédito intelectual, o que o autor denomina epistemicídio a forma como o racismo degrada a autoestima dessas pessoas no ambiente escolar, negando-lhes a categoria de sujeitos do conhecimento, através da depreciação, negação ou dissimulação das contribuições do continente africano e da diáspora ao patrimônio cultural da humanidade por meio do embranquecimento cultural compulsório, culminando em fracasso ou abandono escolar.

Chama-nos atenção que em nosso grupo reflexivo, num universo inicial de 8 participantes, apenas 1 (uma) estudante se identifica como negra, mas em momento algum de sua participação, foram levantadas questões raciais por ela, muito embora elas tenham sido pontuadas, em alguns momentos, pelas facilitadoras ou outros participantes.

A circunstância de haver somente uma pessoa negra como participante no grupo, aponta/denuncia todos os obstáculos impostos à população negra como o não acesso à educação de qualidade, e a falta de garantia de direitos que incidem em outros obstáculos na vida se não há acesso à educação, não há igualdade de oportunidades, mesmo quando o serviço deveria ser público (como as universidades).

Além disso, o modo como os processos seletivos acontecem, privilegiam a maioria branca, por exemplo: como exigir prova de idiomas de quem, sequer, teve acesso à educação de qualidade? Como concorrer com pessoas quem têm acesso a cursos particulares de línguas estrangeiras e até viajam para a Europa anualmente, enquanto a experiência da história

negro, o movimento ecológico, o movimento LGBTQIA+, etc.”.

¹⁴ O termo epistemicídio foi assinalado pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos, que inferia acerca de como a produção do conhecimento científico foi construída a partir de um modelo epistemológico exclusivo. Desta feita, o mundo, não obstante à sua complexidade, adquiriu formas monoculturais que vetavam a popularização de outros formatos de conhecimento que divergissem do modelo corrente (Santos & Meneses, 2010).

familiar da pessoa negra é o trabalho braçal? Tudo isso é racismo estrutural¹⁵ (Almeida, 2019) ou sistêmico (Sodré, 2023).

Sodré (2023) acrescenta ao conceito de racismo estrutural, quando afirma que a discriminação racial no Brasil é intersubjetiva e institucional, e, desta forma, de pesooso enfrentamento. É absolutamente marcado pela negação do preconceito e veio se redefinindo após a Abolição a partir das ideias fascistas europeias; a visão da convergência, retratado em algumas situações no país, apresentam-se como ensejo de se enfrentar o racismo, desta forma. Silvio Almeida, atual ministro dos Direitos Humanos e cidadania, filósofo, jornalista e professor universitário, em entrevista concedida à Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), intitulada: “As universidades no combate ao racismo”, assim adverte:

... a universidade deve ‘irritar as estruturas e provocar questionamentos sobre o que dá existência ao racismo’. Autor de um livro sobre o tema, ele explica que o racismo estrutural são os condicionamentos que tornam o racismo possível. Nesse contexto, o racismo institucional marca presença porque as instituições são fruto dessa relação estrutural. ‘As universidades são instituições e fazem parte de um mundo estruturado por relações atravessadas pelo racismo’, destaca o professor, explicando que o racismo estrutural não se manifesta apenas em atos deliberados. ‘É um processo de constituição da subjetividade, dos sentimentos das pessoas ... As universidades não podem abdicar do combate ao racismo (Almeida, 2021, p. 1).

Para Almeida (2021) a universidade necessita repassar o conhecimento acerca das questões raciais de maneira crítica, fomentando uma cultura antirracista, em um posicionamento de resistência, na construção de novos sujeitos, de novas subjetividades; é necessário abnegar posturas do tipo: “surpresa pela frequência de pessoas negras nesses espaços”. O autor destaca, ainda, o enfraquecimento da universidade sempre que o racismo seja uma constante.

¹⁵ “Racismo estrutural, é a naturalização de ações, hábitos, situações, falas e pensamentos que já fazem parte da vida cotidiana do povo brasileiro, e que promovem, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial. Um processo que atinge tão duramente — e diariamente — a população negra. Essas ações reverberam nas instituições públicas e privadas como no mercado de trabalho, por exemplo. No Estado e nas leis que alimentam a exclusão da população negra. Elas se materializam, por exemplo, na ausência de políticas públicas que possam promover melhores condições de vida a esses grupos étnicos. Dizemos que o racismo brasileiro é estrutural porque toda a nossa sociedade se formou assentada em bases racistas. Por aqui, esse fenômeno é tão naturalizado que chega a constituir o funcionamento normal da sociedade. Quando a sociedade brasileira funciona dentro da sua normalidade, o resultado é o racismo” (Almeida, 2019, p. 1).

Ademais, Félix-silva et al. (2022) afirmam que todo racismo é institucional, posto que os processos de subjetivação são agenciados a contar do impacto que as instituições e a construção de suas narrativas instituem nas subjetividades e, conseqüentemente, nas condutas particulares e coletivas. Problematizar o racismo institucional, nesse contexto, nos faz refletir sobre a urgência de um projeto ético, estético, poético e político de sociedade e de que forma a Psicologia poderia se engajar na composição de uma ética da alteridade-solidariedade nesses espaços de construção do conhecimento.

Para esses autores, a presença de um número reduzido de negros/as nos cursos da área da saúde é resultado da colonização da academia; faz-se necessária a implicação ético-política do/a psicólogo/a a fim de confrontar o racismo institucional, assim como movimentos estudantis que possam traspasar, na micropolítica, de maneira criativa, o instituído, por meio do dispositivo da interseccionalidade¹⁶ (Félix-Silva, 2022).

Santos e Schuman (2015) e Castelar e Santos (2012), por sua vez, sinalizam sobre a necessidade de reflexão crítica sobre o racismo e a categoria raça nos cursos de Psicologia e a inclusão de disciplinas voltadas à temática racial na grade curricular da graduação.

Felix-Silva et al (2022) colocam, ademais, que no atual cenário político, racismo e fascismo ratificam suas adesões ao capitalismo contemporâneo que articula a produção de subjetividade dissipando-se discretamente como uma linha dura, instituída. Em vista disso, afirmam que:

... nossa problematização da Psicologia nas relações raciais não prescinde de uma concepção teórico-metodológica que aponta para a invenção de ferramentas-conceitos, aqui, denominada esquizoanálise (Deleuze & Guattari, 2012). Em outras palavras, não abrimos mão de uma análise das linhas duras (molares) do racismo institucional que captam e cooptam o desejo, nem do mapeamento das linhas leves (maleáveis e moleculares) que transversalizam o corpo e apontam para a reinvenção da vida e do desejo de outro mundo possível (Deleuze & Guattari, 2012; Guattari & Rolnik, 2010; Rolnik, 2006; M. Santos, 2000). Desse modo, uma análise dos processos de subjetivação nas relações raciais, cuja expressão se dá em enunciados e enunciações, corresponde a uma tradução da coexistência das linhas normativas da vida e das linhas

¹⁶ Interseccionalidade: Crenshaw (2002) classifica as interseccionalidades como a captura das conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

tortas e leves por meio das quais nos reinventamos e escrevemos nossa própria história (Felix-Silva et al., 2022, p. 3).

O tema se entrelaça com outros temas, como a popularização do acesso aos serviços de psicologia, das práticas elitistas, da necessidade de orientações na formação sobre precificação do serviço do futuro profissional e, também, da divulgação dos serviços nas mídias sociais, no respeito ao cuidado ético e da não transformação do serviço em apenas mais um produto do capitalismo.

Além disso, emerge o tema sobre a importância do trabalho transdisciplinar, do elogio às práticas em rede, valorizados e estimulados nas práticas em saúde pública como no SUS; como também e a necessidade de se adotarem essas práticas entrelaçadas, das trocas, da exigência de a Psicologia sair dos moldes tradicionais da clínica, da “caixinha” do consultório privado.

Foram levantadas formas inovadoras de se fazerem chegar esses serviços até a população mais carente, como serviços de psicologia “itinerante”. Para ir ao encontro da população, do atendimento social e gratuito, da possibilidade de cooperativas de psicólogos recém-formados e da necessidade de se inovar e ocupar os espaços; do quanto a Psicologia tem perdido espaço para os “coachs”, e o fato da psicoterapia não ser exclusividade do profissional Psicólogo.

A fala de um dos estudantes do 10º período chamou atenção pelo fato de que, no grupo, se deu conta de que estava preocupado em finalizar o curso, em como divulgar seu trabalho. Sobre quanto deveria cobrar na sua sessão e onde iria trabalhar, sendo que, após esse tema ser levantado, compreendeu que precisava pensar em sua contribuição social no sentido de proporcionar espaços para acesso a pessoas carentes ao seu serviço.

Outras falas também seguiram na direção do questionamento da discrepância entre a prática *versus* teoria durante a formação e da necessidade de espaços como esses em que se pudessem ser levantadas e esclarecidas essas questões. E que nesses territórios de troca pudessem surgir ideias, falas, angústias e incertezas que pudessem ser acolhidas, sobretudo, e que esses dispositivos pudessem ser potentes para a produção de novos saberes e práticas.

Outras questões levantadas na sessão foram sobre o papel social da Psicologia *versus* a dificuldade de precificação de honorários dos Psicólogos/as recém-egressos/as, ao adentrarem no mercado de trabalho; como se pode observar nos trechos das narrativas dos/as estudantes e diários de campo das facilitadoras do grupo:

Então às vezes alguns professores têm uma certa postura e visão de mundo que é algo muito importante na nossa profissão, é a forma como a gente enxerga o mundo, acho que é a base, é o nosso material de trabalho ... no processo educativo formal mesmo de ensino, vivi algumas situações que faltou a validação e o respeito, tinha certa intransigência, falta de flexibilidade, coisa que eu acho que não deve ser reforçada no nosso lugar de estudante de psicologia ou psicólogo. Eu acho que é importante essa validação, esse respeito à diferença, o diálogo permanente ... o psicólogo, o profissional de psicologia tem que estar conectado com a realidade. Acho que às vezes falta a gente sair um pouco da clínica, do consultório, da pesquisa, pegar um ônibus, sofrer um pouco ali na cidade, tomar um caldo-de-cana, ver como as pessoas estão sofrendo. (...) sabe aquela história que a gente aprende mais nos corredores do que na sala de aula? (...) isso faz muito sentido para mim e sinto falta disso também (Sabiá – 4º período).

*Gostei muito do que você falou desse contato com a realidade, principalmente, nem sempre o que está na sala de aula, o que você está escutando, a teoria ela está bem distante da realidade, de ir para a comunidade, de ir ver o sofrimento do outro, de estar dentro de um hospital, na UTI. **Isso é muito presente na fala de vocês**, falta essa conexão com a prática de fato, você traz o humano, é a realidade da humanidade, da vulnerabilidade. Às vezes um professor ou outro é tão rígido, não se coloca no seu lugar, não tem uma negociação... a avaliação... é do próprio sistema isso, mas o professor já vem com a formação com coeficiente acadêmico, é por nota, avaliar dessa forma *quanti não quali* (Polyana – pesquisadora facilitadora).*

Outra participante levantou a questão da Psicologia como bem de consumo, o que a incomodava e refletiu sobre o papel social da Psicologia, no sentido de ser acessível a pessoas de baixa renda. Colocou em discussão, também, os baixos salários no serviço público, que seria uma via de acesso para prestar serviços a essas pessoas que não têm condições financeiras. O discurso da nossa profissão como um serviço que não se devesse pagar por ele me incomodou muito, porque acho que esse tipo de discurso desvaloriza a profissão. Além disso, percebi uma contradição na fala da participante, pois ao passo que ela falou que a psicologia não deveria ser um bem de consumo e estar acessível a todos, descartou a possibilidade de emprego público pelo baixo salário ... A partir disso, tive alguma ideia de realizar algum tipo de formação com

esses alunos em outro momento com assuntos mais pragmáticos do mercado de trabalho ... (Diário de campo da facilitadora auxiliar - Ellen).

... uma questão que me angustia bastante em relação à Psicologia às vezes como um bem de consumo de você ter que pagar e não como um direito, como saúde realmente. Eu não me vejo e é um dos dilemas, pois eu não queria somente, não sou nada contra ao trabalho do consultório, isso às vezes parece uma caixinha, como Sabiá falou, existem questões como a vivência nas ruas, questões que implicam a subjetividade humana, a rotina, a mobilidade, trânsito, trabalho, enfim todos esses recortes que perpassam a vida humana e às vezes o profissional de psicologia não consegue dar conta somente ele em um consultório privado, eu gosto muito dessa ideia do trabalho multidisciplinar, dos encaminhamentos, acho que isso engloba muitos mais até premissa do SUS, ... mas é uma coisa que você até comentou, que os editais para concurso é um trabalho que não é incentivado, que é precarizado ... às vezes me dá muita angústia de ver no Instagram, a psicologia sendo vendida como marketing para você ganhar rios de dinheiro como uma mercadoria, Às vezes até pelo preço social você vê. Mas se o preço social 50 reais, se a pessoa tiver que optar por comprar uma lata de leite pro filho ela vai optar por algo que é muito mais substancial, só que é saúde e adoecer, traz sofrimento, às vezes só é identificado como importante quando somatiza, quando tem alguma coisa física, mas às vezes o estresse que culmina em outros transtornos mais na frente, não são valorizados, nem tem incentivo para ... o que tem retorno, meu papel na sociedade, quando era nova eu sempre tinha uma visão utopia da psicologia, que eu ia mudar o mundo a partir ... a única coisa que eu queria era ser ativa na luta de fazer a Psicologia acessível, de trabalhar para a massa, isso começou a ser algo mais real, mas ainda vejo muita dificuldade para atingir esse objetivo, para trabalhar da forma que gostaria ... (Jaçané – 8º período).

Retchman (2019) e Bock et al. (2022), ao discorrerem sobre o compromisso social da Psicologia, nos colocam que a história da Psicologia brasileira teve seu início assinalado por um compromisso com as elites e com práticas excludentes e patologizantes, um tanto desatentas às necessidades da realidade social, coincidentes com o projeto de modernização do país, e só após a criação do projeto de compromisso social da profissão, mudanças despontaram nessa direção.

Para Retchman (2019), na graduação em Psicologia, os campos de estágio, a relação professor/aluno/a/coordenação dos cursos, como também as atividades extracurriculares, sinalizam como dispositivos formativos para esse envolvimento. Quanto às medidas de orientação aos discentes no decorrer da formação, enumeram-se: a validação da práxis, noção crítica da constituição do sujeito, cuidado das práticas pedagógicas e a consciência da Psicologia como Ciência-Profissão de maneira a contribuir com a estruturação de uma formação em Psicologia engajada com esse compromisso social.

Bock (2022) ainda problematiza que a Psicologia, hoje, com pouco mais de 60 anos de regulamentação, tem se envolvido no enfrentamento de problemas desafiadores emergentes: a fome, a pandemia, o racismo, a desigualdade social e as plataformas que se valem da inteligência artificial e modificam as subjetividades. Para Ferreira e Garrido (2021), o trabalho do profissional da Psicologia necessita ser delineado de acordo com as condições reais do público a quem se compromete atender, colaborando com a resolutividade das demandas que estejam ao seu alcance.

Ferreira e Garrido (2021) sinalizam para a percepção equivocada de alguns/algumas estudantes de Psicologia quanto à neutralidade da profissão, ao não compreenderem que o fazer Psicológico, *per se*, já se constitui político; dessa forma, faz-se primordial o reconhecimento de certos modos de vida que subjazem a determinadas formas de poder; o conhecimento hierarquizado e doutrinador, destarte, traz reverberações políticas no exercício da profissão.

A proposta de uma educação subversiva poderá se concretizar a partir de uma reflexão crítica a respeito das representações sociais arraigadas e conceitos socialmente cristalizados, promovendo, assim, novas práticas potencialmente emancipatórias. Essa postura necessita ser, primordialmente, pedagógica, posto que o próprio sistema educacional reproduz práticas e ideologias de dominação (Ferreira & Garrido, 2021).

Martín-Baró (2017) ratifica essa afirmação ao problematizar a maneira como os conceitos e teorias Psicológicas são aplicados à realidade. Para tanto, propõe um realismo crítico: a inversão de fazeres; ao contrário de iniciar a teoria, para só então vincular à prática. A ideia seria permitir que a própria realidade pudesse afetar o/a Psicólogo/a, e só então requerer os conceitos necessários a essa prática. Logo, compreendemos esta proposta assemelhar-se ao fazer cartográfico.

Com referência à discussão sobre cobrança de honorários, precificação de serviços psicoterápicos, as narrativas expressam sentimentos que refletem inseguranças, despreparo e

ausência de suporte durante a formação que capacite os /as estudantes a desenvolverem as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho:

... eu fiquei angustiada nessa questão de ter outros espaços além da clínica como vocês falaram, também mesmo dentro da clínica tentar inserir as outras pessoas e classes econômicas, achei interessante, eu estou no final do curso, estou pensando em ir para a área de atender crianças, não tinha pensado muito... admito que estava tipo: ahh vou cobrar preço alto e tal, mas agora faz... tudo o que você falou, estou tentando refletir e coisas que eu posso fazer para tentar abarcar uma população maior (Sanhaço – 10º período).

Tem muitos psicólogos que atendem e fazem preço social, eu falei que às vezes o preço social é inacessível, mas tem um amigo meu que diz assim, é o que diante das minhas circunstâncias eu fazer para colaborar, porque ainda assim psicólogos que oferecem preço social não abarcam de forma massiva as pessoas que precisam de saúde pública, mas ele falou assim: isso é uma luta, como você falou, Polyana, de passos de formiguinha. Enquanto ele tenta equilibrar as necessidades ele faz essa demanda de preço social. É uma alternativa e também vejo que a psicologia às vezes está perdendo espaço, parece o coach, áreas que vão roubando... dentro dos nossos contextos de atuação, às vezes é um fortalecimento do nosso papel, como luta de categoria é importante (Jaçané – 8º período).

... esse dilema, como vou divulgar meu trabalho e ao mesmo tempo conciliar com as minhas demandas financeiras? ... tem um ponto que um desafio, que é essa coisa de aprender um pouco mais a como divulgar meu trabalho ou como vender, porque eu sou uma pessoa pobre, eu não tenho pai que é dono de empresa, a psicologia vai ser meu ganha pão, eu preciso também aprender, para mim é muito sobre conciliar uma demanda importante que nosso trabalho tem que ser crítico, tem que ser posicionado, tem que ajudar a s massas, tem que contribuir para quebrar esses ciclos de opressão e violência do sistema capitalista, ... pois como vamos sair do curso e viver? Às vezes o pessoal que está li do seu lado, que era pra ajudar você, vai demonizar seu pensamento só porque você quer divulgar seu trabalho nas redes sociais, acho um lugar importante. Grande parte dos alunos em psicologia e até nossos professores, entendem a psicologia, não querem generalizar, mas quase como um esporte. Acaba

que a psicologia não ganha essa dimensão do ganha pão, a psicologia como seu ganha pão ... (Sabiá – 4º período).

... fiquei pensando nessa coisa, principalmente com o valor da sessão, os desafios que a gente enfrenta ao longo do curso, além de toda uma questão estrutural, socialmente também mexe um bocado com a gente e fiquei pensando nessa linha tênue, por um lado tem isso de certa maneira, como a gente fecha um valor para atender? Por outro, quantas pessoas a gente consegue atingir com isso, mesmo com o valor social não conseguir atingir esse público ... (Anu – 3º período).

Precisa-se destacar que, frequentemente, as falas dos/as estudantes remetem à Psicologia como Clínica; cabe-nos indagar se este fato está vinculado ao tipo de formação, construção do currículo adotado pela instituição pesquisada, ou se enxergam a Psicologia num sentido apenas *stricto* e não *lato*?

Macedo et al. (2021) abordam exatamente esse aspecto quando explicitam que a formação em Psicologia no Brasil é marcada, na sua construção histórica, pela identidade do profissional do tipo especialista, intensamente associada à Psicologia Clínica privada e concebida a partir do modelo médico-liberal (privatista); um padrão que habita o imaginário de muitos dos estudantes de graduação. Todavia, modificações curriculares a partir de novos debates têm provocado reflexões cruciais e mudanças de paradigmas que referenciam as bases teóricas, metodológicas e ético-políticas da ciência Psicológica e de suas práticas, na atualidade.

A temática da cobrança de honorários pelo profissional, por sua vez, suscita uma discussão delicada dentro do contrato terapêutico, que pode levar a uma dimensão conturbada até mesmo para psicoterapeutas mais experientes. Quando se ajusta um valor de honorários no processo terapêutico, são provocadas questões transferenciais e contra-transferenciais que refletem no processo (Gross & Teodoro, 2009).

Gera-se um conflito que envolve o pagamento de quantias inferiores ao real valor do serviço percebido pelo profissional *versus* perspectiva do paciente sobre a competência do profissional, o que gera sentimentos conflituosos no próprio psicólogo, desde a culpa até a necessidade de compensação pelo receio de desagradar o cliente. Por isso a necessidade de se dialogar abertamente sobre o valor de honorários, já no momento do contrato terapêutico, considerando a flexibilidade dos valores acordados conforme a realidade da pessoa atendida (Gross & Teodoro, 2009; Lumertz & Castro, 2021).

Nessa condição, Gross e Teodoro (2009) destacam a necessidade de trabalhar a prática de cobrança de honorários ainda na formação, em especial em termos de desenvolvimento pessoal, proporcionado pelos estágios, supervisões e psicoterapia, de maneira a possibilitar uma autocrítica quanto às particularidades referentes a questões pecuniárias na prática profissional.

Importa ressaltar os valores da sociedade capitalista em que estamos inseridos e da qual os Psicólogos não escapam à circunstância: o lucro como manifestação do sucesso e determinante para a satisfação e percepção de maior competência. A estrutura deste tipo de organização da sociedade é geradora da vulnerabilidade social, que recompensa o indivíduo que ganha mais e extrai do que ganha menos, gerando um ciclo infinito de fracasso para os menos favorecidos e os colocando ainda mais distantes das possibilidades de acompanhamento psicológico (Lumertz & Castro 2021).

Bock (1999) nos adverte que a Psicologia precisa estar de fato comprometida com a transformação social e isso perpassa, portanto, a cobrança do valor do serviço prestado ser determinante da sua qualidade. A Psicologia necessita acompanhar as mudanças de uma realidade social, prescindindo da estagnação. A identidade profissional do/a psicólogo/a reclama por uma contínua metamorfose e, também, por uma percepção sensível às diferenças de sofrimento psíquico, considerados o mundo social e cultural dos indivíduos.

O fazer em Psicologia Clínica, é, sobretudo, um fazer social. Precisa-se contribuir para o desenvolvimento social, para uma melhor qualidade de vida, por meio da saúde mental. Dessa forma, faz-se indispensável a ampliação do olhar para a vida das pessoas conforme o território em que habitam, sua cultura, classe econômica, desenvolvimento educacional e as singularidades inerentes a cada grupo. Que o reconhecimento do trabalho do profissional ganhe destaque e valorização através da habilidade e contribuição e não apenas pelos honorários. (Lumertz & Castro, 2021; Bock 2007).

Ao final da sessão, fechamos o grupo e despedimo-nos; trago, ainda, um pequeno fragmento do diário de campo da pesquisadora:

... e ainda continuo um pouco angustiada... é como se me faltassem ideias para trabalhar com eles, é como se eu gerasse expectativas muito altas com o que esse grupo pode proporcionar para eles; quero entregar mais; e de ideias que havia tido previamente para os próximos encontros estão me escapando pelas mãos, algo que foge ao meu controle e que me chamam à reflexão a todo momento, “deixe passar, deixe fazer o mundo andar por si mesmo...”, mais cartográfico, impossível. O que esse

grupo também me trará? O que traremos uns aos outros? E me lembro daquela cena do filme “Náufrago”, em que o personagem Jack, representado pelo ator Tom Hanks expressa: “eu vou continuar respirando, porque amanhã o sol vai nascer e quem sabe o que a maré vai me trazer? ... (Diário de campo da pesquisadora).

5.3 O estigma da pessoa LGBTQIA+ e o que pode a Psicologia

 Não recomendado
 Canção de Caio Prado

 Uma foto, uma foto
 Estampada numa grande avenida
 Uma foto, uma foto
 Publicada no jornal pela manhã
 Uma foto, uma foto
 Na denúncia de perigo na televisão
 Uma foto
 Estampada numa grande avenida
 Uma foto
 Publicada no jornal
 Uma foto
 Na denúncia de perigo na televisão
 A placa de censura no meu rosto diz
 Não recomendado à sociedade
 A tarja de conforto no meu corpo diz
 Não recomendado à sociedade
 A placa de censura no meu rosto diz
 Não recomendado à sociedade
 A tarja de conforto no meu corpo diz
 Não recomendado à sociedade

 Perverso, mal amado, menino malvado, muito cuidado
 Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado
 Perverso, mal amado, menino malvado, muito cuidado
 Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado

A placa de censura no meu rosto diz
 Não recomendado à sociedade
 A tarja de conforto no meu corpo diz:
 Não recomendado à sociedade
 A placa de censura no meu rosto diz
 Não recomendado à sociedade

A tarja de conforto no meu corpo diz:
 Não recomendado à sociedade
 Oh, oh, oh
 Oh, oh, oh
 Oh, oh, oh
 Não olhe nos seus olhos
 Não creia no seu coração
 Não beba do seu copo
 Não tenha compaixão
 Diga não à aberração

A placa de censura no meu rosto diz
 Não recomendado à sociedade
 A tarja de conforto no meu corpo diz
 Não recomendado à sociedade
 A placa de censura no meu rosto diz
 Não recomendado à sociedade
 A tarja de conforto no meu corpo diz
 Não recomendado à sociedade

A 3ª Sessão do grupo reflexivo configurou-se como dia de retomada do grupo, após duas semanas em que decidimos suspender os encontros, dada a sobrecarga dos estudantes com as tarefas e trabalhos de final de período e feriado prolongado de São João em que muitos viajaram para o interior a fim de reverem os familiares.

Ao enviar a mensagem que eu sempre mandava algumas horas antes do encontro, a fim de compartilhar o *link* da sala virtual com os participantes, dos 6 (seis) estudantes que decidiram permanecer na pesquisa, tive retorno apenas de 4 (quatro), um desses justificando sua ausência devido a viagem, os outros dois não me responderam.

Começamos o encontro com dois estudantes e ao início da sessão, eu questionei aos participantes sobre a pertinência de ter iniciado esse grupo num final de período, já que houve essa “quebra” de duas semanas dada a impossibilidade que participassem dos encontros devido à correria de final de período. Os que estavam presentes confirmaram minha preocupação, sinalizando que, de fato, muitos já estão mais cansados nessa fase e que alguns passam, inclusive, a terem “aversão” à tudo o que diz respeito à Universidade, “não querem nem ver” mensagens com cobranças dos professores, pois já estão “de saco cheio” no final de período e que no período de férias querem se desligar mesmo da Universidade. Indicaram que talvez fosse mais interessante iniciar outro grupo no início do período, quando a empolgação é maior e as atividades são em menor quantidade, sugestão a qual acatei, afirmando que seria uma possibilidade para as próximas propostas de grupos.

Nessa etapa das sessões grupais, ainda nos chama atenção nas narrativas a repetição dos relatos acerca dos desgastes sofridos pelos (as) estudantes, dada a pressão e sobrecarga de trabalho ao final do período, com acúmulo de atividades e avaliações, retratando, mais uma vez, a cultura da alta performance e do excesso de produtividade; podemos ver aí a marca do neoliberalismo se apropriando dos espaços sociais e a Universidade não foge ao contexto, conforme já sinalizado em tópicos anteriores desta discussão.

Ao perguntar aos participantes como eles estavam, ouvimos um longo relato de um dos estudantes que se identifica como uma pessoa LGBTQIA+, narrando uma grande parte de sua história de vida, sua descoberta da homoafetividade, sua relação de silêncio com os pais e, por outro lado, como foi acolhido na sua escola de Ensino Médio e no curso de Psicologia. Um relato repleto de partilhas de dores de um passado de sofrimento, como o bullying, por ser julgado não apenas por ser uma pessoa LGBTQIA+, mas por ser “nerd” em sala de aula, do quanto este fato o levou à escolha do curso de Psicologia em busca de respostas e do quanto a formação carece de outras estratégias para abordar a temática LGBTQIA+. Falou, ainda, da sua vontade de poder acolher e ajudar pessoas como Psicólogo e de como se sente livre e feliz com sua orientação, percebendo que a cidade em que mora atualmente e cursa Psicologia, é um lugar significativamente acolhedor para essas pessoas.

Cabe pontuar, já no início desta discussão, outro fato que se sobressai, como na sessão anterior (2ª sessão do grupo), o despreparo e o desconforto sinalizado pelas Psicólogas facilitadoras em acolher a narrativa de um dos participantes ao mencionar seu relacionamento amoroso como pessoa LGBTQIA+. No diálogo, quando o participante Beija-flor (codinome) menciona o fim de um relacionamento que coincide com o final do período da graduação, foi nítido como as Psicólogas não conseguiram prosseguir amparando seu relato, deixando sua

fala em aberto, já adentrando em outros assuntos, o que evidencia a necessidade de melhor preparo para atender a questões desta natureza, conforme explícito nos diálogos:

Beija-flor: agora no momento, eu estou ótimo nessas últimas semanas nas férias, estou muito bem, depois que acabou tudo, estou em uma paz enorme. Posso fazer coisas em casa que quero um pouco e poder estudar mais tranquilamente.

Polyana: Sem pressão né?

Beija-flor: Sim, era muita turbulência, muita coisa que eu estava tentando um relacionamento e ao mesmo tempo foi fim de período, e agora acabou tudo.

Polyana: Acabou um relacionamento que nem tinha começado e nem o período.

Beija-flor: Acabou tudo de uma vez. Estou em paz.

Polyana: Mas às vezes o que a gente pensa que é o fim, é só o começo.

Beija-flor: Eu espero que seja o fim.

Polyana: O começo de outra coisa, eu quis dizer, se abra para o novo.

Ellen: E acabou antes de começar, Beija-flor? Tinha futuro não.

Beija-flor: Tem não, **é muito complicado relacionamento, ainda mais sendo gay.**

Fui tentar, a gente estava a quase dois meses conversando, uma coisa que parecia ser não foi. Eu pensava que ia ser relacionamento, mas ele disse que não era isso, eu disse: quer saber? Tudo bem, está certo. Só espero que ele não volte.

Ellen: **Vida que segue.**

Polyana: Beija-flor, **você é de (nome de cidade do interior)?**

Beija-flor: Sim, morei seis anos em (nome de cidade do interior).

Polyana: E agora você está onde?

Beija-flor: Em João Pessoa, já tem cinco anos. É a primeira vez que estou em uma casa fixa.

As narrativas seguem e a temática LGBTQIA+ continua emergindo e outros planos de análise são levantados, apontando um histórico de bullying sofrido pelo estudante ainda na sua vida escolar (Ensino Fundamental), dificuldades no seu relacionamento intrafamiliar, atitudes de compensação geradas pelo estigma da sua orientação e, conseqüentemente, repercussões na sua subjetividade, que nos invitam a problematizar esses atravessamentos, o que exige reflexões sobre o conceito de Estigma, proposto por Goffman (1980), como também o de stress de minorias (Meyer, 1995), vivenciado pelas pessoas LGBTQIA+

(Cerqueira-Santos et al., 2020; Paveltchuck & Borsa, 2020), sobretudo no ambiente universitário (Souza et al., 2022) a partir dos relatos descritos a seguir.

*Por causa do trabalho do meu pai a gente morou em vários locais, ... Foi difícil mudar, pois já tinha amigos, tinha uma vida constituída lá, aqui eu só conhecia minha família. Começar tudo do zero novamente, ainda mais eu já me entendia como gay, ir em um colégio novo, sem saber se era preconceituoso, eu não queria vir para João Pessoa, mas no final foi a melhor coisa que eu fiz, ... No interior todo mundo sabe quem é quem ... já vi pessoas ao meu redor virar alvo de fofoca e da pressão do interior, sempre é um medo para você. Aqui em João Pessoa não ... No primeiro dia foi aquele susto, porque eu vim de colégio de freiras, tradicional, **para um colégio normal aqui, eu fui muito bem aceito, mais do que esperava, pois tinha muitas pessoas LGBTs no meu colégio, então foi tipo que bom! ... não aguentei e escrevi bem grande: Respeito. Já me entreguei né? Escrever respeito no primeiro dia de aula, é gay ... lá em Monteiro eu tive que mentir, me camuflar. Aí eu pensei não, não quero ter que fazer todo aquele circo novamente, falar que sou hetero, bissexual. Eu vou falar a verdade ... você fica nervoso, eu cheguei com a mentalidade do interior, pensando que ia gerar um boato que ia chegar nos meus pais, mas não deu em nada, era mais um gay no colégio. E mesmo esse boato que me deixou assustado no começo, mas foi ótimo, pois eu comecei a entender a dinâmica de João Pessoa. E por causa disso eu comecei a falar com todo mundo** (Beija-flor – 4º período).*

*Com meus pais, É uma relação de... eu fico na minha e eles ficam na deles, é não tocar muito no assunto. Eu só bati de frente com meus pais quando vi questões de necessidade, se não tem, **eu estou conseguindo viver tranquilamente sendo gay, a gente só não toca no assunto. Mas foi algo que depois com o tempo se assentou e ficou em paz, nunca fui de conversar muito com meu pai, então vive a vida dele e eu a minha. Eles não tentam me impor nada e eu não tento impor nada a eles. Antes eles ficavam dizendo: senta direito, quando vai trazer alguém pra namorar? Só que isso acabou, eu bati de frente e acabou. Mas não vou ficar falando o tempo todo que quero que eles me aceitem, pois eu acho que não é a hora, nem o momento** (Beija-flor – 4º período).*

E o resto da minha família me aceita super bem, já conversei com todos praticamente, começou com minha prima, eu falei com ela em Brasília quando eu tinha quatorze anos e ela recebeu bem. Depois eu fui contando para os outros parentes, fui de primo em primo, tio e tio. Todos me aceitam e é uma coisa ótima, só com meus pais que é algo que eles não tocam no assunto, mas por mim não faz mal, sinceramente, eu até prefiro assim, está tudo tranquilo na minha vida (Beija-flor – 4º período).

Após essa fala do participante, decidi pontuar a seguinte questão:

O que me chama mais atenção na tua fala, é você ter que ter falado de um por um na tua família, e é mais um peso para a pessoa LGBT ter que dar explicações, pois uma pessoa hétero não vai precisar, eu não preciso ligar para uma prima e dizer: eu gosto de homem, sou hetero. E o peso que você carrega e quando é aceito é uma vitória, algo que deveria ser tão natural, e você ter que comemorar algo que deveria ser natural, pois ninguém tem nada com tua orientação e sexualidade (Polyana – pesquisadora facilitadora).

Goffman (1980) traz o conceito de estigma para caracterizar as pessoas que devido às suas características diferentes, sejam elas físicas ou não, e que fogem ao comum, são reduzidas a uma categoria inferior, atribuindo-lhes o descrédito, ou até mesmo defeito, fraqueza ou desvantagem, o que “constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real ... refere-se a um atributo profundamente depreciativo (Goffman, 1980, p. 6).

A pessoa LGBTQIA+ é, usualmente, estigmatizada, transformada a partir de expectativas normativas, inabilitando-a para uma aceitação social plena. Nas narrativas anteriormente citadas, destacamos em negrito momentos da fala desse estudante que evidenciam sua estigmatização, atitudes com as quais, em certas situações sociais, (mudança de cidade, ingresso em nova escola, chegada ao ambiente acadêmico), o levam a se proteger. O estudante pontua, por sua vez, surpresa ao ser bem recebido, compreendido ou aceito, situações completamente discrepantes em casos nos quais uma pessoa heteronormativa não precisa enfrentar.

Propomo-nos a trazer nessa discussão, o termo Estresse de minoria (EM), assinalado por Meyer (1995) para caracterizar os efeitos gerados, rotineiramente pela sociedade e pelas

instituições, na saúde mental de minorias sociais. O stress de minoria não se resume apenas a um estado biológico singular, mas é resultado de narrativas, do imaginário e, sobretudo, de comportamentos predominantes na sociedade; as pessoas LGBTQIA+, a título de exemplo, vivenciam experiências de rejeição, hostilidade, intolerância que as expõem a eventos estressores, além daqueles sofridos comumente por pessoas hétero e, dessa forma, tornam-se mais vulneráveis a manifestar agravos em sua saúde mental. (Cerqueira-Santos et al., 2020; Pavelchuck & Borsa, 2020).

Faz-se necessário pontuarmos, antes de seguirmos com a utilização do termo EM, que nesta Tese optou-se por reconsiderar o termo “minorias” e substituí-lo por “maiorias silenciadas (MS)”, para caracterizar essas pessoas não-heterossexuais, que não têm acesso aos condicionantes de cidadania que as outras pessoas naturalmente têm e, silenciadas, necessitam lutar por direitos básicos que deveriam ser respeitados sem que houvesse excessivos enfrentamentos para fazê-los cumprir.

Souza et al. (2022), assinalam que o ambiente universitário, por sua vez, irá gerar uma nível de stress inerente ao próprio sistema educacional **neoliberal adocedor** (grifo meu) para estudantes heterossexuais, tal qual para os não-heterossexuais; no entanto, observa-se um maior índice de stress e prejuízos psicológicos, e até mesmo o desdobramento de transtornos como ansiedade, depressão, abuso de substâncias psicoativas e ideação suicida em MS, devido ao agravamento dos fatores estressantes característicos dos enfrentamentos vividos por essas pessoas.

Esses autores ponderam que a concepção de heterossexualidade como normativa é motivo para intensificar a posição de vulnerabilidade das pessoas não-heterossexuais; e embora já se observe uma multiplicação de narrativas de despatologização das questões LGBTQIA+, e conseqüentemente a contribuição para minorar os estressores específicos, a homofobia velada e a dissimulação da sexualidade por essas pessoas ainda subsistem, devido ao receio de sofrerem hostilidade quer seja por familiares, ou pela sociedade em geral, tanto nos espaços educacionais como na Universidade. Sinalizam, também, os entraves impostos e potencialmente prejudiciais ao desenvolvimento profissional dos/as mesmos/as. Faz-se premente o cumprimento de ações destinadas a dirimir os níveis de estresse sofrido pelas pessoas LGBTQIA+ nesses espaços, portanto.

Em algumas falas do estudante Beija-flor ao longo da sessão, são evidentes as manifestações do Estress de maiorias silenciadas (EMS):

No começo todo meu sofrimento era eu que me fazia sofrer com meus pensamentos sobre minha orientação, como eu era muito religioso. Com o tempo, depois que comecei a ajeitar tudo na minha cabeça sobre religião e minha vida, comecei a contar com as pessoas mais próximas de mim lá no interior. No geral, nunca sofri preconceito por causa da minha orientação, pois tentava camuflar, depois que comecei a contar para todo mundo tranquilamente, também não sofri nada.

E não ter ninguém para me ajudar naquela época, não ter muito amparo, mesmo que meus pais me trocaram de colégio e mesmo assim eu estava sofrendo, mesmo gostando do colégio, não queria ir para não ter que sofrer. Eu me via sem a ajuda ninguém, era eu por eu. Eu tinha que me ajudar, me levantar todo dia ...

Eu lembro que tentei ficar bem neutro, fingir que sou hetero, ficar quietinho ... ficar se provando o tempo todo para encobrir que sou gay. É complicado ficar provando o tempo todo ...

Goofman (1980), ao discorrer sobre o estigma acrescenta o conceito de encobrimento, uma maneira encontrada pelas pessoas estigmatizadas para escapar das discriminações, hostilidades e represálias, que consiste em disfarçar e/ou esconder seu estigma, o que eleva o grau de ansiedade e as torna-vulneráveis ao desenvolvimento de outros transtornos. Conforme pontuado por (Lima, 2023, p. 185): “uma vida que eu adjetivaria de “esquizofrênica”, pois a pessoa procura viver em uma realidade dual e diametralmente oposta. São duas pessoas em uma só: A “Hétero” do trabalho, da igreja, da família e uma outra, “Lésbica” da intimidade, das amizades, do gueto e do sexo”.

Goffman (1980) divide as pessoas estigmatizadas em dois grupos: desacreditadas e desacreditáveis, sendo o primeiro tipo identificado pelas pessoas com estigma visível, a exemplo daquelas com deficiência física ou das pessoas com marcadores raciais e de gênero evidentes, como as pessoas não-brancas e as trans; e as desacreditáveis que, por sua vez, são aquelas em que o estigma não é identificado naturalmente, não é visível; e se para estas o estigma pode ser velado, é exatamente a estratégia de que as pessoas LGBTQIA+ podem dispor: do encobrimento do seu estigma.

Meyer (1995) listou os 3 (três) principais estressores para embasar sua teoria aqui chamada de Estresse de Maiorias silenciadas (EMS), quais sejam: a vivência de sentimentos de autocomiseração quando submetidos/as ao preconceito, agressão e hostilidade associados à orientação sexual, homofobia introjetada associada à percepção de inadequação ou aversão à própria sexualidade e o encobrimento da orientação sexual e da identidade LGBTQIA+ de si e

dos outros. Cabe ressaltar que a teoria do Estresse das maiorias silenciadas (EMS) é interseccional, na medida em que o EMS pode ser cumulativo quando acrescido ao status de outros marcadores sociais (etnia, classe social, orientação sexual), produzindo, dessa forma, maiores danos à saúde mental dessas pessoas. Importa acrescentar que esta teoria inicialmente foi pensada particularmente para caracterizar pessoas LGBTQIA+, sendo posteriormente os marcadores étnicos incluídos ao conceito (Souza et al., 2022).

Os/as autores/as Deus (2022) e Chinazzo (2021) consideram prejuízos psicológicos significativos como o stress pós-traumático, resultado da violência física, psicológica e/ou verbal sofridos por essas pessoas e seu potencial agravamento a partir da percepção de abandono e solidão quando não se tem rede de apoio próxima; somados à discriminação, ao preconceito e à falta de perspectiva no futuro pelo sentimento de rejeição e o receio de não se adaptar à hostilidade imposta por não se encaixarem no modelo normativo ideal de sociedade, podendo resultar em ideação, tentativa e/ou realização de suicídio.

O estudante Beija-flor manifesta certos recortes desse contexto em algumas de suas falas:

*É, tenho as coisas muito claras. Já passei muitos anos sofrendo por isso, os anos iniciais são os piores, pois **nem você se aceita. Imagine o resto das pessoas?***

*... Eu não sabia nem o que sentia direito, nem o que estava passando na minha cabeça e **não ter ninguém igual a mim me deixou mais sem norte, não tinha uma pessoa igual a mim ao meu redor, só pessoas que eram alvo de chacota, no interior tem muito disso, de ter uma pessoa gay mais velha que era alvo de chacota da região, era o único exemplo de gay que eu tinha, aí já dava um medo maior, será que eu vou passar por esse preconceito todo também? ...***

*... Para mim, foi muito difícil no começo, pois nem sabia o que era ser gay ... Eu era o único gay do colégio, **assumido entre aspas**. Ainda mais naquela época que não tinha toda essa mídia que tem sobre os LGBTs, ... **eu me descobri e fiquei em um mar à deriva, não sabia a quem contar, em um primeiro momento sofri calado, nem amigos tinha para contar**. Era eu e eu, foi muito sofrimento, pensamento e muita reflexão sobre tudo, sobre o agora, sobre o futuro, ... Foi um período muito angustiante, quando eu tinha quatorze, quinze anos, já estava ciente de tudo, estava muito nítida minha vida ...*

... outras pessoas passam por muito sofrimento e angustia e não tem tanta aceitação. Tanto que eu tento dar uma furada na minha bolha em questões LGBT pra não ficar

muito acomodado, pois às vezes a pessoa esquece que existe preconceito, eu vivo em uma bolhinha com meus amigos LGBTs. Ai você acaba entrando em uma bolhinha de aceitação, todo mundo te aceita, você não vê discursos preconceituosos, você acaba se acomodando, o que é muito perigoso para pessoas LGBTs, ficar confortável é perigoso. Eu tenho plena noção disso, ... não me pôr em situações de risco, pois quando você é LGBT, você tem a preocupação de sair na rua e não voltar vivo. Não é saudável pensar nisso o tempo todo, mas também não é saudável não colocar isso na sua mente ... (Beija-flor – 4º período).

Tagliamento et al. (2021) ponderam que quando a discriminação e a rejeição partem das pessoas mais próximas, dentro do próprio contexto familiar, devido ao “desvio” da norma cisgênero que a pessoa LGBTQIA+ apresenta, estas pessoas acabam optando por romper laços familiares na tentativa de não entrarem em contato com a angústia gerada pela dor do preconceito e rejeição, quando não, em maior gravidade, são expulsos de casa e desconsiderados como da família. A crença e disseminação da estigmatização e da violência social perpetrada pelas famílias não se constitui uma questão individual, mas fomentada pela cultura de princípios heteronormativos que não admitem o diferente ou o que escape ao padrão.

Nas narrativas despontam algumas dessas reflexões:

“Eu já contei para minha mãe, quando tinha quatorze anos, muita coragem, fui lá e contei e foi horrível, foi uma das piores experiências até hoje. Nunca sofri preconceito de fora, sofri preconceito com minha mãe. Depois que revelei para ela fiquei de castigo uns três meses, ela ficava jogando indiretinhas. No começo eu aguentava calado, depois bati de frente ...

Foi um bullying muito forte ... E não ter ninguém para me ajudar naquela época, não ter muito amparo, mesmo que meus pais me trocaram de colégio e mesmo assim eu estava sofrendo, mesmo gostando do colégio, não queria ir para não ter que sofrer. Eu me via sem a ajuda ninguém, era eu por eu. ...

... então meu maior medo foi a transição de Monteiro para João Pessoa, pois em Monteiro eu tinha que ficar mais off, meus amigos mais próximos eu tinha contado que era gay ... Todo mundo sabia que eu era gay, mas eu não tinha contado para todo mundo, ... meu medo foi quando vim para João Pessoa, só que todo mundo me aceitou, aqui fui muito aberto e já fui para a UF sem ter medo, super aberto, sem

medo de falar, pois já era uma coisa aberta quando cheguei em 2019. Na realidade eu não precisava nem falar, já transparecia no meu rosto ... (Beija-flor – 4º período).

Em um outro momento da sessão emerge um fenômeno do estigma chamado compensação, que consiste na tentativa de correção da sua condição de estigmatizado/a “de maneira indireta, dedicando um grande esforço individual ao domínio de áreas de atividades consideradas, geralmente, como fechadas, por motivos físicos e circunstanciais a pessoas com o seu defeito” (Goffman, 1980, p. 12). Isto pôde ser observado na narrativa de Beija-flor, quando busca sempre se destacar em suas atividades escolares e acadêmicas e na possível escolha de uma graduação mais concorrida para cursar na Universidade (Medicina) ao invés de Psicologia:

*Uma coisa que me magoa até hoje, foi quando passei em Psicologia, eu passei e veio uma prima minha, falar **que eu não deveria cursar Psicologia, deveria ir para Medicina**, nem tanto por causa de dinheiro, mas pelo título, **pois na minha condição as pessoas iriam me respeitar mais**, minha família iria me aceitar mais facilmente se eu tivesse o prestígio de ser médico. Depois ela falou com as pessoas da minha família, e eles vieram dizer por que eu não ia para Medicina e eu só queria gritar, porque não podia nem ficar feliz por ter passado em Psicologia naquela época. Muitos familiares me apoiando, mas essa bomba em um momento tão feliz para mim, passar de primeira, sair do ensino médio e passar no Enem, é tão difícil, e não pude nem aproveitar direito, ... Uma coisa que me magoou até hoje, principalmente porque meu pai ficou: vai “Beija-flor”, você é muito inteligente, você consegue passar em Medicina. Mas eu não quero ... Mas é isso, é muito difícil ficar se provando para o mundo, mostrando um valor só porque é gay ...*

*... E quero muito conquistar meus títulos, minhas coisas, **mas não por ser gay, mas porque é o que eu quero como pessoa** ...*

As facilitadoras intervêm mediando a narrativa do estudante:

Polyana: “Para ter os títulos e o valor profissional, ele se sobrepõe a algo que você é como pessoa. Fico pensando quantas pessoas em altos cargos, que gostam de estudar para concurso ou futuros médicos tem essa visão que tua prima trouxe, de dizer: estou

aqui, não consegui me assumir, então chamo atenção por outro lado, desvio a atenção das pessoas pelo meu sucesso profissional.”

Ellen: “E que bom que Beija-flor se indigna com esse tipo de fala, que bom que dá revolta. Que bom que ele não veste essa camisa de que realmente tinha que se destacar de outra forma, conseguir o respeito por outra via. **A indignação mostra uma reação sua, não uma conformidade.** Não estou dizendo que é bom sentir ou sofrer a violência, mas no sentido de você não se conformar, o fato de você estar indignado mostra que você reconhece que sofreu a injustiça. **Esse reconhecimento é importante para você se posicionar como você é mesmo independente do que as pessoas falem.**”

Ellen: “Você acha que esse processo de descoberta de autoconhecimento, ... em relação a tua orientação sexual e a vivência desse processo, isso interferiu de alguma forma na escolha do curso de Psicologia?”

Beija-flor: “Sobre a escolha do curso, minha orientação sexual não influenciou em nada, o que me influenciou foi o bullying que sofri, que não foi ocasionado pela minha orientação sexual, foi por outros motivos ... **A escolha do curso foi por ser uma pessoa nerd, calada, quieta.** Eu me via sem a ajuda ninguém, era eu por eu. Eu tinha que me ajudar, me levantar todo dia e **eu entrei na Psicologia para tentar ajudar as pessoas que estivessem passando pela mesma coisa que eu**, seja como Psicólogo clínico ou escolar para ver alguém passando por isso e saber tomar algumas medidas, pois o psicólogo escolar faz falta em um colégio.”

Mansano (2011) pontua que o momento da escolha profissional é permeado por dúvidas, ansiedades e expectativas que são construídas socialmente pela escolha de um curso superior como ideal, na expectativa de garantias de sucesso pessoal, financeiro e reconhecimento profissional; somados a esses fatores, os estudantes são sugestionados por familiares, como também por fatores socioeconômicos; dessa forma, nem sempre é possível uma escolha baseada apenas nas afinidades pessoais.

A escolha pelo curso de Psicologia é, muitas vezes, segundo Ziliotto et al (2014) associada à condição de ajuda e à compreensão dos desígnios humanos. Para Rudá (2016), a maior parte dos estudantes nos cursos de Psicologia no nosso país objetiva cursar a graduação na intenção de ajudar seus pares, num ideal liberal de quem advém da classe média urbana, o que leva o estudante a buscar formação teórica voltada para a atuação Clínica nos moldes

tradicionais e de atendimento individualizado, fato constatado também nas falas dos estudantes.

O estudante traz, ainda, em sua narrativa, uma queixa muito recorrente das pessoas LGBTQIA+ nos espaços sociais: a ausência de representatividade. Este conceito, que é a expressão do interesse de um determinado grupo, apresenta-se como ponto fundamental no enfrentamento à LGBTfobia e na inserção social dessas pessoas através das lideranças, do meio artístico ou das mídias sociais. A representatividade gera a capacidade dessas pessoas de se sentirem acolhidas, respeitadas e valorizadas e no combate ao preconceito. O diálogo a seguir expressa esse conceito:

*Beija-flor: “Ainda mais naquela época que não tinha toda essa mídia que tem sobre os LGBTs, ... A **minha única tristeza é não ter tido nenhum evento de uma pessoa LGBT quando me descobri**, fico muito feliz vendo essa nova geração se aceitar mais facilmente, tem evento, a TV, tem cantores LGBTs muito fortes na cultura popular brasileira.”*

*Polyana: “Você se **sente representado** né?”*

*Beija-flor: “É, você entende o que está acontecendo. Você se sente aceito, pois na **minha época eu não me sentia aceito, não sabia nada. A única aceitação eu tive foi de Lady Gaga, foi a única aceitação, por isso sou fã até hoje ... mas o motivo é ... quando eu me descobri, o Born this way, foi a única aceitação que eu tive. Mas para mim, ainda mais porque meu maior conflito era religioso e escutar alguém falando que não importa eu ser gay, pois Deus me criou desse jeito, ele me ama assim, isso me salvou naquela época. Até hoje eu sou muito grato ...**”*

*Polyana: “Para você ver como o posicionamento de alguém que era totalmente distante, mas a forma como ela passava, como acolhe e como **as pessoas se sentem representadas pela música, pelas letras, pelo posicionamento. Aquilo foi suficiente para você se sentir apoiado ...**”*

Ao fechamento desta etapa da sessão, antes de entrarmos na intervenção proposta nesse dia, cabe pontuar uma fala da pesquisadora para o mesmo estudante ao agradecê-lo pelo compartilhamento da sua história de vida, que desponta como **linha flexível**:

Polyana: “Muito obrigada por ter compartilhado isso hoje. Eu fico muito feliz em ver que você é uma pessoa tão consciente disso, de tudo o que você viveu e trazer uma

maneira muito nítida e o quanto isso dentro da profissão, você vai poder acolher muitas pessoas LGBTs, não tenho dúvida que você vai conseguir fazer isso. Inclusive pensar em algo para compartilhar com as pessoas, grupos de estudo, as pessoas precisam compreender sobre a população LGBT, antes praticamente não se falava nisso, tudo muito tabu, mas hoje a gente precisa estar consciente desses termos e como acolher as pessoas com essa orientação, a gente precisa aprender com vocês.”

A estratégia pensada em promover acolhimento e trocas em grupo para as pessoas LGBTQIA+, em especial nos espaços das Universidades, e utilizar os trabalhos dos Serviços-escola, a fim de ampliar o conhecimento, o letramento sobre esta temática, incluindo uma demanda tão emergente, como o sofrimento de estudantes que assim se identificam, torna-se uma exigência.

O outro estudante que participou da sessão neste dia, que se encontra no 10º período, relatou sobre sua defesa de TCC e do quanto se sentiu tenso, mas agora aliviado por cumprir esta etapa, mas também um pouco apreensivo com ‘o que vou fazer da vida’, “em que vou trabalhar?”. Também me trouxe à memória a época da minha formatura em Psicologia, quando saí pela primeira vez da casa dos meus pais para assumir um emprego em uma cidade do interior em condições de trabalho precárias, numa evidente desvalorização da profissão e da sensação de perda, desafio e grandes expectativas com a nova fase de vida que chegava, conforme expressam as narrativas:

Eu estou sentindo que metade do mundo não está nas minhas coisas, eu estava bem pesado por causa do TCC, preocupado, ansioso. Depois que terminei foi aquela sensação de graças a Deus que terminei, minha apresentação foi bem legal, eu estou bem tranquilo, mas já começando a me preocupar como vai ser o futuro, o que vou trabalhar, o que vou fazer, mas nem se compara a apreensão pelo TCC. E também triste, feliz, aquele misto de emoções que tem no final do curso. Você lembra bastante de passar por aquele mundo de coisas. É isso (Sanhaço – 10º período).

Você me fez lembrar imediatamente agora, de quando me formei, desde o dia do baile de formatura, até eu na estrada indo embora da casa dos meus pais, para ir para meu primeiro emprego que tinha conseguido em uma cidade bem pequena, em uma prefeitura, no CRAS. Acho que era uns 400 km da capital onde eu morava ... eu estava saindo de casa, olha o atravessamento, juntou aquela fase de final de curso e a minha

mudança, como se eu não fosse mais estudante, era uma psicóloga formada. Lembro que era em cheque que me pagavam, tudo na informalidade, não tinha contrato de trabalho. Lembro que o valor era 1.225 reais. Foi muito gratificante, mas ao mesmo tempo muito medo. Eu lembro que tinha saído o primeiro manual do CREPOP para atuar em políticas públicas. O CRAS nem existia como espaço físico ainda. Estavam escolhendo o espaço para botar o CRAS, eu ia para as reuniões de equipe para saber o que a Psicologia social comunitária fazia. Era bem legal e se passou tanto tempo e você vê que as coisas vão andando ... (Polyana – pesquisadora facilitadora).

Estas falas nos chamam a atenção por replicarem temáticas já exploradas anteriormente nesta discussão, como a transição para a vida adulta dos egressos das graduações e as incertezas ao adentrarem o mercado de trabalho, o stress de final de período que vivenciam, a sistemática educacional que reproduz a cultura da alta performance e do excesso de produtividade a ser alcançado em prazos curtos, vulnerabilizando a saúde mental desse/a estudante Universitário.

Cabe pontuar, além disso, a questão da interiorização/ruralidade e precarização da profissão do Psicólogo atuante em cidades de pequeno porte e em políticas públicas como os CRAS, CREAS, CAPS pelo país.

Silva e Macedo (2019) debatem sobre a necessidade de se refletir sobre a ruralidade ainda na formação em Psicologia, posto que a profissão tem se lançado ao encontro das populações rurais, mas ainda permanece com um olhar voltado ao contexto urbano.

Essas representações distantes das questões sociais refletem o contexto do surgimento da profissão no país, a serviço da ditadura, como instrumento de fiscalização e ajustamento das condutas humanas que fugissem ao estereótipo projetado pela pretensa soberania do plano político e cultural do país na época, em prol do controle e da segmentação (Santos, 2019) e que prescindia da reflexão sobre as relações de poder, da divisão social do trabalho na sociedade capitalista, voltada para o atendimento de interesse no ajustamento social, com a individualização dos problemas sociais e padronização do comportamento. Faz-se primordial, portanto, problematizar as questões sociais ainda na formação em Psicologia, de maneira a colaborar para o reconhecimento e intervenções nas ruralidades (Silva & Macedo, 2019).

Os autores pontuam, ademais, que a construção da grade curricular dos cursos de Psicologia no Brasil reproduz, através das ênfases curriculares, a supremacia já arraigada da atuação concentrada na Psicologia Clínica, Escolar e Organizacional. Dessa forma, faz-se urgente a necessidade de ampliação do debate sobre a ruralidade no âmbito da formação e sua

redefinição, contribuindo, assim, para a reflexão sobre o compromisso ético-político da graduação em Psicologia com a sociedade brasileira que requer conformidade com outras faces das demandas sociais, compromissos e lutas.

Ao problematizarmos sobre a precarização da profissão, em específico nos contextos rurais em políticas públicas, trazemos para a discussão o que pontua Santos (2019) com referência à ausência de um projeto político para a categoria, associada aos embaraços éticos do surgimento da profissão no país. Apesar das discussões em curso, esse projeto está submetido às contingências da formação profissional somados à fragilização, ao neoliberalismo e demais questões sociais. Trata-se de complexa tarefa; carece-se de um projeto coletivo que vislumbre um efetivo compromisso social com a população brasileira.

Para Santos (2019, p. 37), a precarização que envolve a profissão nesse âmbito, é, sobretudo, transpassada por:

... um cenário marcado por práticas alienadas e alienantes, apolíticas, acríticas de grande parte da categoria diante do processo de reprodução de relações sociais, significados, particularidades e atribuições mediadas pelo capital neoliberal. Nesse sentido, as políticas sociais são estudadas por caminhos teórico-epistemológicos apolíticos, os quais retiram a genuína marca do ideário neoliberal, promovedor de uma profunda recessão econômica, marcada por baixas taxas de crescimento econômico, explosão das taxas de inflação e o recrudescimento da miséria e da desigualdade social, ou seja, vive-se um tempo de retrações da questão social, isso significa dizer de desvios dos direitos sociais.

É importante pontuarmos o que Antunes (2013) problematiza sobre as novas formas de concepção do trabalho, marcadas pela informalidade e a imaterialidade associada ao valor do trabalho, propensões que ao constituírem o capital contemporâneo, encerram um novo tempo de precarização estrutural do mesmo, conforme exploramos nas narrativas acerca da temática.

Pauli et al. (2019), assinalam que embora o surgimento do Sistema único de Assistência Social (SUAS) tenha promovido a expansão das oportunidades de atuação profissional, houve um aumento na precarização das relações de trabalho nas políticas públicas. As contratações terceirizadas e a redução de salários somados à redução da jornada laboral, alta rotatividade, insegurança, baixos salários e ausência de perspectivas profissionais futuras, contribuem também para o agravamento dessa condição.

Logo após esses relatos, só então conseguimos iniciar a atividade proposta para a sessão; começamos com uma fantasia dirigida¹⁷, com uma narrativa que os fazia trabalhar a respiração e o contato com o momento presente, com uma música instrumental de fundo e aos comandos da minha voz, eles iam se imaginando passeando em uma nuvem, transmitindo uma atmosfera de segurança e conforto. Em seguida eles foram orientados a buscarem na *internet* figuras aleatórias para que, posteriormente, fizessem uma colagem no *word* ou outro programa de sua preferência, uma espécie de mural baseada na prática do tipo *soul collage*¹⁸, “colagem da alma”, uma proposta da arteterapia de fundamentação Junguiana, que consiste na busca de figuras e escolha aleatória, privilegiando o movimento do inconsciente para a colagem; ao finalizarem a atividade eles deveriam relatar o que fizeram a partir da frase: “eu sou alguém que..” olhando para as figuras e encaixando de forma livre na frase; foi-lhes solicitado, também, que fizessem um *link* da colagem com a seguinte questão: “como a sua história de vida reflete na sua formação em Psicologia?”. Os relatos que emergiram foram repletos de profundidade e emoção.

Cabe pontuar aqui a utilização de técnicas de abordagens diversas (Arteterapia, Gestalt-terapia) em uma pesquisa de abordagem Cartográfica, justificando-se pela necessidade de, ao assumirmos uma competência ética a partir da afetação pela diferença proporcionada pela pesquisa, questionarmos os saberes acumulados em estudos preliminares, promovendo, assim, recursos para impasses que se apresentem ao longo do caminhar da pesquisa, desviando-se das “grades totalizantes” numa postura de resistência, construindo novas possibilidades de singularização, conforme afirmam (Barros & Lucero, 2005).

¹⁷ “Além de experimentos com falas, com o corpo, com recursos gráficos e materiais diversos que visam mobilizar o sentir, pensar e agir, a partir da diminuição das resistências, existe um tipo específico chamado viagem de fantasia (fantasia dirigida). A viagem de fantasia é uma técnica utilizada pela Gestalt-terapia para mobilizar os elementos do fundo, permitindo ampliação de awareness e aumento do autoconhecimento. Trata-se de uma técnica particularmente usada com grupos, mas também pode ser utilizada individualmente com crianças e adultos (D’ACRI; LIMA; ORGLEY, 2007) ... Existem, basicamente, duas formas de viagem-fantasia: a dirigida e a não dirigida. Elas distinguem-se pelo fato de que na primeira há uma condução da viagem por meio de um enredo e, na segunda, a projeção torna-se mais livre. Nas duas, recomenda-se um breve relaxamento para somente depois entrar na viagem (BUROW; SCHERPP, 1985). Através da viagem-fantasia é possível trazer partes da vivência pessoal que estavam desconhecidas até o momento, aprender mais sobre si mesmo, trazer à consciência necessidades, desejos, medos, entre outras questões que precisam ser integradas, comunicar a experiência aos outros, possibilitando conhecimento mútuo (BUROW; SCHERPP, 1985; D’ACRI; LIMA; ORGLEY, 2007).” (Menezes et al., 2014, p. 269).

¹⁸ “SoulCollage® é uma prática artística expressiva realizada individualmente ou em comunidade. Fundado por Seena B. Frost, o método desenvolve a criatividade e a intuição, incentiva a autodescoberta e fornece orientação pessoal. SoulCollage® é um método de marca registrada que segue os “Princípios do SoulCollage®.” Utiliza-se a técnica da Imaginação Ativa., uma forma de trazer conteúdos do inconsciente para a consciência. Ajuda a transformar os conteúdos inconscientes em imagens, tornando-os mais acessíveis a consciência. O SoulCollage® auxilia nessa mediação, entre os conteúdos inconscientes e conscientes. (Frost et al., 2021).

As autoras advogam que ao seguirmos com esse posicionamento ético-político nas pesquisas em Psicologia, necessitamos prescindir do apego às reproduções da ciência moderna que aniquila faces singulares das nossas experiências. Aqui, afirma-se, sobretudo, um modo de pesquisar que: “produz uma forma subjetiva que não se fecha à invenção e viabiliza uma possibilidade de viver e experimentar o inusitado e o imprevisto” (Barros & Lucero, 2005, p. 12), fato que se concretiza ao dispormos de técnicas e experimentos de outras abordagens para facilitarmos os grupos reflexivos.

A título de melhor ilustrar a intervenção nesta sessão, apresentamos cada colagem e respectivos relatos detalhadamente, objetivando uma compreensão mais aprofundada da intervenção realizada com os participantes, evidenciando o que emergiu nas narrativas anteriormente explicitadas e as possibilidades de expressão proporcionadas pela *soul collage*®:

Figura 5 – Colagem do estudante Beija-flor



Relato:

Beija-flor: “Eu sou alguém que... eu sou alguém que não desiste apesar das dificuldades e acho que esse foi o motivo principal de ter colocado muitas imagens que estão aqui, pois são muitas imagens que me passam força, a Lady Gaga eu já expliquei mais cedo porque, ... por isso penso que sou alguém que não desiste por todas as imagens que estão aqui e está aqui também a cinderela, que alguém também que me passa muita força de vontade, ... e nunca desistiu sabe, sempre esteve ali fazendo o que podia e eu me sentia muitas vezes parecido com ela, eu fazia o que podia, muitas vezes perguntavam: porque você não bate de frente? Porque não vai lá e ... porque seria pior, eu fiz o que estava na medida do possível e das possibilidades. ...

Polyana: Ao observar tua colagem, percebo que parece retratar tua história de vida, Então como é a tua construção de história de vida que nessa colagem, que fala muito de você, por mais que tenha sido feita de maneira aleatória, sem pensar muito, mas é teu inconsciente falando. **Como essa construção da tua história de vida reflete na tua formação em psicologia?**

Beija-flor: É uma pergunta muito reflexiva, é muita coisa. **A única coisa que consigo pensar é que me dá uma solidez no sentido de ter os pés no chão. É o que me traz nesse curso para manter sempre os pés no chão, nunca sonhar mais alto do que posso alcançar sabe?**

Polyana: Tua fala traz a todo momento hoje, esse movimento de que **você apesar de se sentir pertencente a um grupo, ter aquele grupo onde você pode ser livre, falar o que quiser, brincar, mas precisa estar sempre com um alerta aceso. Nem todo lugar é seguro para ser livre**, você precisa ficar com o pé no chão, praticamente pé no chão e olhando para as estrelas né?

Beija-flor: Sempre olhando para o passado sabe? Eu trouxe até aqui a Lady Diana (...) teve uma história muito triste de vida, passou por muito sofrimento, muita coisa, eu me imagino muito assim, as pessoas não são, não tem uma faceta só. Eu estou em um momento muito feliz da vida, muito tranquilo, **me aceito, mas eu tenho meu passado, tenho minha história triste e não quero apagar isso da minha vida.**

Polyana: É parte tua.

Beija-flor: Não quero me desvincular disso. É por isso que a cinderela está aqui, ela foi lembrada pela parte boa da história, todos aqui têm seu passado triste. Eu me identifico muito com esses personagens, essas pessoas, todos passaram por

dificuldades, mas a memória que fica é uma memória de carinho, de pessoas felizes, que é como meus amigos me veem, uma pessoa extremamente alegre, feliz e otimista e é como eu sou, apesar de tudo.

Polyana: **E dentro da psicologia, essa pessoa que passou por tudo isso, pode?**

Beija-flor: **Fazer o mesmo por outras pessoas. Para que elas não desistam no meio do percurso, mudar... o caminho de alguém, nem que seja de uma pessoa só sabe? É isso que eu pretendo no curso de psicologia, trazer minha vivência, meu sofrimento, transformar meu sofrimento em algo positivo.**

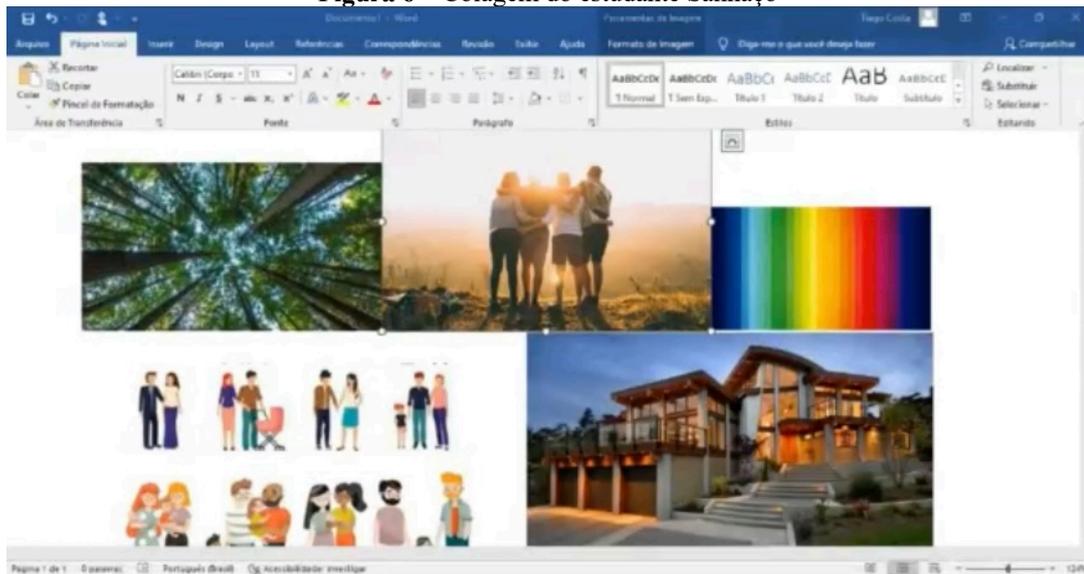
Polyana: Que legal. Eu vejo que... eu me lembrei do meu próprio tema de pesquisa do doutorado e da psicóloga que sou hoje, que passei por poucos e mal bocados ou muitos e mal bocados ao longo da formação, mas que constituíram o que eu sou, eu visito esse passado, mas com tranquilidade, pois as terapias e os processos que passei, me colocam nesse lugar segura de poder revisitar isso, mas não ter medo, só lembrar e hoje eu posso ajudar outras pessoas como psicóloga que sou. Outras pessoas que estão se formando em psicologia, é essa a ideia do grupo ter esse espaço para as pessoas se colocarem.

...

Polyana: E essa colagem a gente vê que tem tudo isso. É literalmente uma colagem da alma.

Seguimos para o outro participante, o estudante Sanhaço e sua produção foi assim ilustrada:

Figura 6 – Colagem do estudante Sanhaço



Relato:

Sanhaço: Eu sou alguém que ... por isso que tipo que coloquei coisas sem ter pensado muito, só que tipo, tem imagem da natureza, eu gosto da natureza, gosto de viajar. Eu sou alguém que gosto de estar com os amigos, gosto de estar com a família, de estar em casa, e também como **Beija-flor estava falando, eu decidi colocar também, alguém da comunidade LGBT, como homem gay também e isso reflete nisso,** também tem vários casais aqui, várias formas de família. Eu acho que é isso... **isso reflete também na minha formação, reflete muito essa questão de sempre estar, de ser um porto seguro para mim mesmo, para poder ter essa disponibilidade para o outro, (...) tem que estar com a relação para o outro, não que ele seja mais importante que eu, mas estar sempre nessa troca. Por isso a psicologia, por isso a clínica mais ainda.**

Polyana: Então, você se sentir em primeiro lugar, confortável, se sentir seguro e bem é um ponto de partida para que você possa proporcionar um espaço para o outro também? Da maneira que ele chegar até você?

Sanhaço: Sim, tento né. Não é algo que nem sempre é assim, mas tento. E não só na profissão, mas em tudo, com os amigos, família e outras pessoas.

Polyana: Que legal, Sanhaço (codinome). Obrigada por compartilhar da tua história e vocês são o que colocaram aí, por mais que sejam pesquisas aleatórias, é o inconsciente da gente operando e **a gente é tudo isso, todos esses atravessamentos,**

como a gente traz, os pessoais, familiares, sociais, raciais, de gênero, tudo isso faz a gente ser o que é, isso tudo compõe a nossa subjetividade, a esquizoanálise enxerga o indivíduo dessa forma, a subjetividade é tudo que te atravessa. Eu não sei meio onde acaba minha subjetividade, ela se mistura com o que é do outro, a gente é atravessado a todo momento por isso e isso vai refletir na nossa formação, tudo que a gente se propuser a fazer, desde a escolha do curso, como eu levo o curso, as minhas expectativas sobre o profissional que eu quero ser. E trazendo isso hoje, fechando com vocês, eu queria chamar vocês a essa reflexão, que vocês estejam sempre olhando para vocês, para suas histórias, elas vão estar sempre emergindo, não tem como se colocar como pesquisador, psicólogo, estando distante de quem eu atendo, de quem eu chamo para uma pesquisa como é aqui. **A partir do momento que me coloco ali disponível e na relação o processo acontece, eu estou afetando o outro e sendo afetada a todo momento, então vocês têm isso bem nítido, é como você coloca Sanhaço (codinome), eu estando seguro, sabendo de onde eu parto, estou confortável naquele lugar, é mais tranquilo proporcionar isso para o outro também, proporcionar aquela atmosfera pro outro de se colocar, ser, deixar fluir o poder de criatividade. A gente não pode pensar mais nessa clínica ortodoxa, clássica. A clínica que conserta e diz o que é certo. Não, eu preciso proporcionar um espaço para que as pessoas sejam o que puderem ser, possam se sentir seguras para serem autênticas e para criarem. É o que é mais importante para essa clínica e é isso que a gente está tentando fazer aqui com vocês, espero que vocês tenham se sentindo assim.** Hoje a gente acabou tendo uma frequência menor, não sei se as pessoas estão se perdendo com relação as férias ou se o período não foi muito legal para o grupo funcionar com mais pessoas, mas mesmo tendo somente duas pessoas hoje, foi muito rico, vocês viram como a gente conseguiu aprofundar, entrar em questões bem delicadas, questões tão importantes e o quanto isso é rico, essa troca. Quero agradecer a vocês mais uma vez. Vamos retomar, adentrando no espaço da clínica, como a clínica pode acolher vocês nesse sentido. A gente segue, o caminho vai se fazendo no caminhar desse grupo, vamos livremente construindo juntos esse espaço. Vocês querem colocar mais alguma coisa?

Beija-flor: Não, acho que hoje já falei muito.

Polyana: Mas você não falou nada demais não, falou o que era preciso e tá ótimo.

Beija-flor: Inclusive, acho que só consegui falar tanto assim, porque tinha menos pessoas. Mas não é nem por vergonha, é preocupação de estar tomando a fala de outra pessoa.

Polyana: Que bom, nada é por acaso, o movimento grupal proporcionou isto. Sanhaço quer falar alguma coisa?

Sanhaço: Só agradecer, fico feliz de conhecer sua história Beija-flor, a gente está aqui para isso, conhecer histórias, se colocar...

Polyana: A gente está sempre falando isso, que o psicólogo precisa sair dessas caixinhas e manuais, a gente precisa entender de muita coisa, arte, música isso vai nos fazer mais sensível ao outro.

Embora o grupo nessa sessão tenha contado com apenas dois participantes, dos seis atuais, (que eram oito inicialmente), tivemos uma vivência extremamente potente neste dia. Nesta sessão percebi que as temáticas emergentes eram relacionadas a questões de gênero e suas ressonâncias na formação, por serem um dos atravessamentos que incidem nas construções subjetivas dos mesmos.

As colagens surpreenderam a todos do grupo, pois refletiram o que emergia de sua subjetividade no momento, e embora parecesse que havia sido uma escolha aleatória, ali estavam evidenciadas outras faces de sua subjetividade atravessada por inúmeros planos de força.

Por fim, encerro a discussão deste tópico com trecho do meu diário de campo:

Ao final do encontro senti-me grata por ter sido a sessão em que percebi maior aprofundamento, chegando a enxergar respostas para os questionamentos que vim tentando lhes fazer sobre a formação e sua história de vida desde o primeiro encontro e a Cartografia mais uma vez me mostra que não tenho controle da nada e nem terei, que preciso me deixar caminhar pelo caminho enquanto ele se faz, enquanto juntos construímos este processo de pesquisa e vida.

O encontro de hoje me acende para a necessidade de me aprofundar nessas questões de diversidade de gênero, por não me sentir preparada para acolher esta comunidade, mas o que posso oferecer, senão um ambiente acolhedor, autêntico e postura empática para ouvi-los, compreendê-los como pessoa que são antes de qualquer nomenclatura?!

5.4 Do “deserto” à potência de “ser rio”

Água também é mar

(Canção de Marisa Monte)

Água também é mar
 E aqui na praia também é margem
 Já que não é urgente
 Aguarde e sente, aguarde o temporal
 Chuva também é água do mar
 Lavada no céu, imagem
 Há que tirar o sapato e pisar
 Com o tato nesse litoral
 Gire a torneira
 Perigas ver
 Inunda o mundo
 O barco é você
 Na distância, há de sonhar
 Há de estancar
 Gotas tantas, não demora
 Sede estranha
 Água também é mar
 E aqui na praia também é margem
 Já que não é urgente
 Aguarde e sente, aguarde o temporal
 Chuva também é água do mar
 Lavada no céu, imagem
 Há que tirar o sapato e pisar
 Com o tato nesse litoral
 Gire a torneira
 Perigas ver
 Inunda o mundo
 O barco é você

Na distância, há de sonhar
 Há de estancar
 Gotas tantas, não demora
 Sede estranha

Esta canção me ocorreu como ideia inesperada para ser projetada já ao findar a 4ª sessão, após todos os relatos que irromperam a partir dos estímulos geradores utilizados; nesse dia os estudantes “viraram deserto”, “viraram rio”, perceberam-se entrelaçados com outras pessoas-“rios”, em um movimento complexo, em redes, em que “*todos somos, na verdade, “rios” de uma mesma “bacia hidrográfica”*” - palavras de “Sabiá” (codinome de um dos estudantes).

Nessa sessão, tivemos a presença de três estudantes, os demais justificaram a ausência por diversos motivos: doença (no mês de Julho de 2022 houve surto de dengue e chikungunya na cidade), reunião com professor de projeto de pesquisa, ou por estarem atarefados em demasia com as atividades de avaliação do final de período.

Iniciamos a sessão já com a fala de um deles, (Sabiá), questionando sobre como nós, Psicólogas, executamos nosso trabalho no Serviço-escola da Universidade em estudo. Conversávamos despretensiosamente antes que todos entrassem no *meet*, sobre as dificuldades que encontramos com o fechamento do Serviço-escola da Instituição desde o momento pandêmico (março de 2020), até o momento da realização do grupo (meados de 2022). Sempre ao início das sessões recebemos os/as estudantes com as boas-vindas e indagamos sobre como estiveram durante a semana anterior à sessão, momentos em que muitas narrativas significativas já começam a emergir, no “entre” dos relatos, das conversas “informais”.

Nessa ocasião, nos acorremos para a atenção “à espreita”, cartógrafas que somos, para não deixar escapar as falas, os questionamentos que emergiam ali, frugalmente, como potentes analisadores. Para a sessão havíamos planejado abordar a temática da Clínica, de como o Serviço-escola se propunha acolher os endereçamentos dados pelos/as estudantes às suas inquietações, sofrimentos e dificuldades ao longo da formação e, de maneira inesperada o tema se revela, quando sabemos que, na verdade, tudo foi movido pelo processo grupal¹⁹.

¹⁹ “O grupo, para Silvia Lane sob a ótica de Martin-Baró, tem autonomia de produção, ele tem que funcionar por si próprio e sua produtividade deve ser independente de qualquer autoridade. Nesse sentido é que ela esclarece o uso da expressão “processo grupal”, pois não tem fim. O processo vai em direção a esse objetivo, a autonomia do grupo ... Silvia Lane justifica o uso da expressão processo grupal, ao invés do uso de apenas grupo, dizendo que os grupos só poderão ser reconhecidos enquanto forem vistos como inseridos dentro da

Cabe-nos enfatizar que a atenção do cartógrafo se constitui como instrumento disponível à construção de processos, não se tratando apenas de um ponto de vista particular, que institui composições. Na legitimação de uma política construtivista, sua atenção sensível permite acessar matérias fluidas, linhas movediças, forças direcionadas, partículas de memórias que, juntas, compõem a cartografia de um território (Martines et al., 2013).

O desvelamento da temática das dificuldades enfrentadas pelo Serviço-escola em questão, desponta como primeiro analisador: os estudantes de Psicologia não conhecem os ambientes da própria instituição por onde circulam diariamente, há uma curiosidade, uma necessidade de compreender o funcionamento de um Serviço-escola, e o que se observa nas falas é que os estudantes do 2º, 3º e 4º períodos sequer adentram os espaços da Universidade nos primeiros anos do curso. Acabam aguardando apenas o período de estágio, no final da graduação e, sem autonomia, são “levados” pelos professores a conhecerem esses espaços. Outros, sequer sabem os serviços que lá são ofertados, como funcionam, qual o trabalho do/da Psicólogo/a Clínico/a que atua nas Universidades.

Esse fato denota tanto as relações de poder nas Instituições (relação professor-aluno), que repercutem na autonomia do estudante no processo de ensino-aprendizagem, como a própria constituição da grade curricular do curso que, conforme já exposto anteriormente, engessada, destoa a teoria da prática e não proporciona que o estudante entre em contato com as temáticas e experimentação da práxis nos períodos introdutórios do curso, ainda que, superficialmente, embora supervisionada (Andrade et al., 2016).

Uma proposta para essa dificuldade seriam treinamentos que pudessem ser ofertados através de projetos de extensão, pelos professores ou até mesmo pelas Psicólogas do Serviço-escola, no intuito de colocar o estudante em momentos mais práticos já nos períodos iniciais do curso, como a visita a esses espaços com oferta de serviços de acolhimento psicológico do tipo Serviço-escola, inserção em projetos do tipo Plantão psicológico (Nunes & Morato, 2020; Macêdo et al., 2021c); além da percepção desse espaço com potencial expressivo para guiar o estudante durante a formação.

A indagação do estudante “Sabiá” sobre como se dá o trabalho do/da Psicólogo/a no Serviço-escola nos faz adentrar na temática do trabalho diversificado do/a profissional de Psicologia, das dificuldades peculiares de atuação, como o luto enfrentado pelo próprio profissional ao perder um paciente e do medo em precisar lidar com situações como essas. As

sociedade, levando-se em conta a sua história, com suas determinações econômicas, institucionais e ideológicas, o que dá um caráter de movimento aos grupos, em contraponto a uma visão estática.” (Silva & Guedes, 2016, p. 16).

demandas emergentes do próprio Serviço-escola que nos exigem uma atuação criativa, ampliada, voltado para o *klinamen*, que busca a potência criativa em direção à transformação (Passos & Benevides, 2001), transversalizada (Barros, 2019) e como “clínica de expansão da vida” (Peres, 1999), em um esforço para levar o fazer psicológico extramuros da Universidade, conforme o diálogo que se segue:

Sabiá: “Eu fiquei me perguntando assim, parece uma coisa assim meio polivalente tem que trabalhar com várias coisas, vários contextos. É bastante coisa ...

Você trazendo essa questão da clínica me traz várias sensações, eu fico pensando características mesmo do trabalho do psicólogo/a, tipo essa coisa de existir um certo limite do quanto que a gente pode fazer, **pois é quase uma característica assim de artesanato que a gente faz**. Eu fico pensando sobre isso, você falou **sobre fazer a clínica um lugar que se amplie**, quando a gente tem essa limitação, ... **eu fiquei pensando nesse limite que existe para o psicólogo em um tempo que é muito cobrada a produtividade no nosso sistema financeiro e eu acho também, estava inclusive vendo umas coisas no Instagram e ela estava falando sobre o luto que ela estava vivenciando pela morte de um paciente, eu pensei nossa! Essa é uma questão que a gente não vê no curso, o que a gente faz quando um paciente morre? Como a gente lida com isso? ... voltei para a terapia também, então está assim, estou vivendo tudo isso, estou me perguntando.**

Polyana: **Que maravilha que o grupo está mexendo com você. Não tem como a gente não estar aqui para escutar e ser escutado. Que bom que você está fazendo esse movimento de pensar antes mesmo de fechar a sua formação ... Ter uma estratégia para isso, vou ter uma dificuldade dessa quando chegar no mercado? O que eu posso fazer? Que interessante, e aquele trabalho daquele pessoal do Mandala corpos é muito legal, pois a clínica é onde eles estão. Eles se adaptam e se tiver uma feira, eles vão, estão lá, mostram, armam a tenda ... E a psicologia é onde ela está, a gente precisa começar a pensar nisso, o que a gente vem sempre falando aqui, sair da caixinha, sair das paredes ...**

Andorinha: **Eu tenho muito interesse em participar desse projeto de extensão já faz um tempo, espero que consiga participar ...”**

Cabe pontuar, ainda, no diálogo anterior, a percepção do estudante Sabiá sobre as reverberações do grupo reflexivo em sua formação: que o fez buscar entrar em contato com

seu fazer psicológico já na graduação, no desenvolvimento do seu senso crítico como futuro profissional, no comprometimento ético-político com seu fazer e a convergência com a sua subjetividade quando afirma ter voltado para a terapia na semana anterior, já no transcorrer do grupo.

Outro ponto levantando, antes que propuséssemos o estímulo gerador para aquele dia, foi quando a Psicóloga pesquisadora, ao ser interrogada sobre o funcionamento do Serviço-escola, mencionou a preocupação com fechamento do local desde o irromper da Pandemia em Março de 2020 até o momento da realização da pesquisa, contexto em que foram abertas inscrições para atendimento psicológico via *on line*. Em três dias de abertura o setor chegou a receber pouco mais de 1000 (mil) inscrições, fato inédito em toda a história desse Serviço-escola. Nesse sentido, emergiu a possibilidade de atendimentos em grupo nas mais diversas abordagens: os psicoeducativos, os reflexivos, entre outras modalidades de grupos. Houve também o relato sobre a deterioração do local que, com o isolamento, ficou tomado por umidade, insetos e em significativo desgaste; o setor aguardava, ademais, liberação de recursos pela direção do centro do qual faz parte, para início de uma reforma para que as atividades pudessem ser retomadas presencialmente.

Ao seguirmos com as falas iniciais, um dos estudantes relatou sua inquietação com as férias que já se aproximam e de como iria vivenciar o tédio dos dias sem ir para a universidade: “... *é difícil ficar parado, já estou pensando em buscar alguma ocupação, algum emprego pra mim na área de telemarketing, sei lá, pra tentar preencher esse tempo das férias, não posso ficar parado ...*” (Beija-flor – 4º período).

Neste trecho significativo, retomamos Han (2015), ao refletir sobre a sociedade atual, a qual denomina como do cansaço e do desempenho, nos advertindo sobre o quanto nossa sociedade parece por essa velocidade e excesso de estímulos, impulsos, informações e trabalho que levam a uma autoexploração. Em um movimento de vida de liquidez em que o indivíduo é treinado a viver apressado, com uma necessidade de estar sempre em movimento (Bauman, 2005; 2009) e sem o tempo do ócio criativo, da contemplação e do tédio, criam-se indivíduos hiperativos, hiper neuróticos, acelerados e prisioneiros de si; iludidos, acreditando que quanto mais produtivos, mais livres.

Após as falas iniciais, introduzimos a intervenção proposta para a sessão que consistiu em um experimento de visualização com fantasia dirigida e prática expressiva de desenho e escrita.

Antes de descrevermos o experimento utilizado, trazemos um recorte da dissertação de

(Gonçaves, 2007) que consistiu em um estudo cartográfico sobre as correlações estabelecidas entre os processos de subjetivação e as imagens produzidas por determinados tipos de *graffiti* (técnica de desenho em arte urbana). Inspiradas nessa proposta, a utilizamos para a produção dos nossos dados em uma perspectiva cartográfica semelhante, quando a autora assim afirma:

... os registros imagéticos consideramos como produtores de sensações que concorrem para o engendramento da subjetividade. Partimos do pressuposto de que quando alguém é afetado por uma sensação, por exemplo, através de uma imagem, esta sensação está diretamente relacionada à produção de sentido e ao fluxo do desejo que ativa sua subjetividade, seja reproduzindo ou transformando-a. Assim sendo, os sentidos que obtemos não são simplesmente pré-fabricados e transmitidos pelas formas das imagens que conteriam as intenções de seus autores, mas são produzidos por encontros entre forças capazes de desencadear um processo de significação que está constantemente sujeito a novas reestruturações e a novos sentidos ...

A cartografia se apresenta em nosso estudo como meio capaz de nos possibilitar uma abordagem do desejo. Em outras palavras, consideramos o desejo como elemento desencadeador de microprocessos revolucionários, isto é, processos de percepção e sensibilidade inventivos e capazes de produzir novas subjetividades ... (Gonçalves, p. 14, 2007).

Compreendemos dessa maneira o potencial que as imagens possuem de gerar agenciamentos e conexões que provocam ressingularizações e desterritorializações nas pessoas, ou até mesmo operam como agenciamentos coletivos de enunciação encaminhando novos processos (desterritorialização a partir de linhas de fuga). As sensações proporcionadas pelas cores e desenhos podem engendrar outras formas de afirmar a potência de vida (Gonçalves, 2007).

Solicitei, então, que os estudantes se colocassem confortavelmente, respirassem profundamente, escutassem o som da minha voz, e com uma música de fundo instrumental em volume baixo (Flow and Begin Again - Alexis Ffrench) eles acompanhassem atentamente os passos da fantasia dirigida em que eles assumiriam a forma de um rio. Orientei que se imaginassem sendo uma pequena nuvem no céu, em um dia bem ensolarado; a nuvem flutua no céu calmamente sentindo muita paz e tranquilidade. Ela é iluminada pela luz do sol e sente o calor do sol preenchendo-a, acolhendo. Pedi que imaginassem sentir o toque do vento e uma corrente de ar que os transportassem para o alto em direção a um conjunto de montanhas. E

que se concentrassem em sua respiração e caso fugissem um pouco, não haveria problema algum, bastaria que retomassem a visualização. À medida que essa nuvem fosse subindo, que sentissem a temperatura mais fria até que a nuvem se transformasse em um grande pingo de água que caía suavemente até se desfazer nas águas de um rio no alto da montanha; cada um deles agora era um rio profundo, imenso. Eles “viraram rio”; solicitei que voltassem e de olhos abertos permanecessem com essa sensação.

Em seguida iniciei a leitura de um conto, sobre o nascimento de um rio, dando continuidade à fantasia dirigida anterior:

Um pequeno rio nasceu no alto da montanha, a vida que ele conhecia era uma maravilha, ele corria entre as pedras, saltava por cima das cachoeiras, admirava diversas paisagens e navegava livremente através dos campos, vales e florestas. Até que certo dia ele se deparou com um grande deserto, tentou ultrapassá-lo empurrando com força suas águas contra o vasto espaço de areia, mas era inútil, o solo quente e seco logo sugava tudo. O rio que até então fluía por aí feliz e confiante, agora sofria com uma corrente de pensamentos que borbulhavam em sua superfície: “Como posso cruzar esse deserto? Minha água está desaparecendo e logo não poderei fazer mais nada.” Sentindo-se impotente e pensando em tudo que poderia perder, o rio parou de avançar e por um instante decidiu silenciar, foi quando então conseguiu ouvir um pequeno sussurro, não sabia se a voz vinha de dentro de si ou da areia do deserto, mas era uma voz acolhedora que dizia: “para cruzar o deserto deixa o vento carregar você.” Perturbado pela superfície borbulhante de seus pensamentos, o rio reagiu: “para fazer isso, eu terei que mudar e eu não quero mudar, quero continuar a ser como sou”. A voz ficou um pouco mais firme e disse: “se você insistir em lançar suas águas sobre o deserto, você irá mudar de todo jeito, logo vai se tornar um pântano ou desaparecer por completo”. O rio sabia que era verdade, mas não queria aceitar. E novamente voltou a reagir: “Por favor, deve haver outra maneira de fazer isso, sem precisar mudar quem eu sou!” A voz sussurrou pela última vez: “ao tomar consciência do seu verdadeiro eu, vai entender que há algo essencial dentro de você que nunca mudará.” Aquelas palavras tocaram o rio em suas profundezas e bem lá no fundo emergiu a lembrança de um sonho antigo, onde ele voava para um céu azul de nuvens brancas e um azul límpido. O rio então se rendeu, deixou a terra abaixo de si e subiu como vapor nos braços do vento, ele atravessou o deserto até cair suavemente na forma de chuva em uma outra nascente acima das montanhas, ele dormiu e

*acordou como parte de um novo rio, suas memórias se misturaram e enfim, uma nova aventura começou.*²⁰

A partir da fantasia dirigida, solicitei que dispusessem de papel A4 e lápis de cor (conforme foi solicitado anteriormente à sessão), e que colocassem a folha em formato paisagem, dividissem a folha ao meio e em um lado da folha fizessem um risco, um desenho em azul e deixassem a outra parte em branco ou colocassem alguma imagem marrom. Pedi que imaginassem que o lado azul seria um rio e o outro lado um deserto. Em seguida, projetei na tela de apresentação uma frase para que eles preenchessem o lado marrom, o lado do deserto, com a “resposta” para essa frase. Pontuei que poderiam se expressar da melhor forma que sentissem, através do desenho ou da escrita. Expliquei que do lado do “deserto”, eles respondessem sobre: “eu sou alguém que não posso” para que a resposta desse uma conotação de deserto, limite, sobre o que eles compreendiam como limite para eles naquele momento, o que significava “deserto” para eles, o que os impedia de avançar.

Diante de algumas dúvidas sobre a interpretação da proposta, melhorei a pergunta e projetei, elucidando o estímulo:

O que mais tem deixado vocês inseguros/as ou angustiados/as durante a formação em psicologia? Eu imagino que a vida de vocês hoje esteja perpassada pela formação, pelo lugar em que vocês estão, pela fase da vida em que se encontram. Queria que vocês respondessem isso também: O que mais tem te deixado inseguro ou angustiado, o que te faz sofrer durante essa formação? O que é deserto para você? O que é sofrimento?

Após a explanação, defini um tempo de 10 minutos para que pudessem finalizar a primeira parte da proposta; ao finalizarem, partimos para a segunda etapa, que consistia na projeção da segunda questão disparadora, referente ao outro lado da folha que haviam marcado de azul, ao “rio”:

Agora para o lado do rio, vocês vão responder como vocês gostariam de ser ajudados. Que tipo de orientações, direcionamentos e acolhimentos vocês sentem falta? Como vocês compreendem as possibilidades do serviço-escola para guiá-los e

²⁰ Texto adaptado de: Metáforas: “Dizendo Adeus”, Evaldo A. D’Assumpção, Belo Horizonte, PUC Minas, 2001.

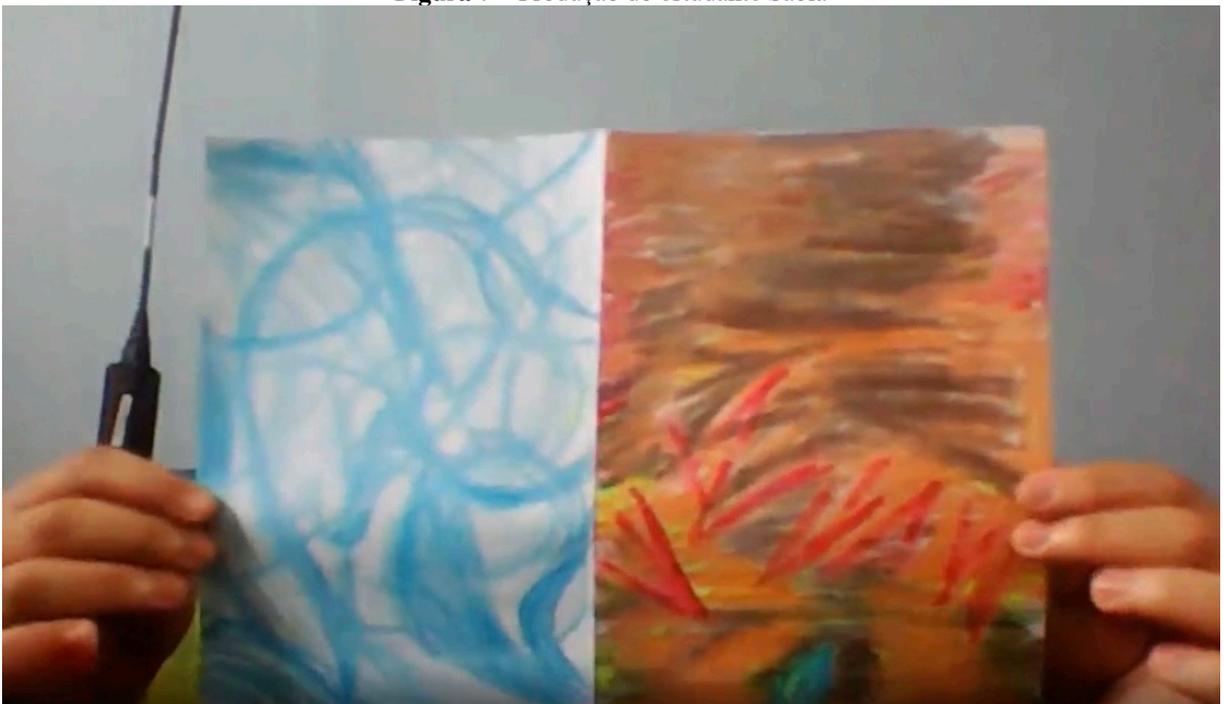
acolhê-los em meio às dificuldades encontradas ao longo dessa trajetória?

Expliquei que ao finalizarem as produções, eles deveriam compartilhar toda a construção: o que figurava como “deserto”, limites, desafios na formação e o que se mostrava como potência de ser ‘rio’: estratégia, possibilidades e propostas para que o Serviço-escola pudesse acolhê-los.

Iniciamos os relatos acompanhados das produções dos participantes. Discorreremos a seguir, em sequência, sobre trechos de cada um deles, a fim de compreendermos melhor a intervenção realizada com os participantes, evidenciando o que emergiu nas narrativas e as possibilidades de expressão proporcionadas pela prática para maior elucidar as questões e atravessamentos identificados nas narrativas.

O estudante “Sabiá”, de maneira profundamente criativa, expõe sua produção. O relato figura na direção do seu medo da mudança, da insegurança, a solidão, adentrando a temática da comunicação insuficiente durante a formação entre os docentes e estudantes, que se manifesta na ausência de empatia às questões emocionais deles, da falta de apoio e na reflexão sobre a imanência. Sobre o entrelaçamento que envolve essas relações e que se houvesse nitidez sobre esse plano de afetos, muitas estratégias despontariam na superação de conflitos e no suporte ao processo de ensino-aprendizagem na formação, conforme se observa no desenho e nas narrativas:

Figura 7 – Produção do estudante Sabiá



Sabiá: “O desenho do deserto eu acho que é o medo de ser pântano, sabe? Tem uma coisa meio esverdeada, eu estou tipo sozinho nessa rota, com medo de virar nuvem, **com medo desses desafios, de passar por eles.** Estou me vendo assim nesse deserto, é muito tempestuoso, agressivo, ele corta, ele vem com muita dificuldade, eu me vejo muito só. Aquele momento **perdendo a potência de rio, com medo de ser nuvem.**

... É isso, **o medo de virar pântano né?!** Aqui no segundo momento eu tentei lembrar daquela parte da fantasia que eu voltei a ser rio quando estava na montanha, eu olhava, era como se eu estivesse dentro do rio, eu era o rio e eu estava olhando para fora e vendo. Os passarinhos de novo, as aves, as borboletas, eu acho que essa parte aqui é de muitos rios entrelaçados. E aí **fala dessa comunicação que tem que haver dentro do curso, entre profissionais, vocês da clínica, a gente. Para nos facilitar a atravessar esse deserto, esse caminho, é muito circular, de nunca acabar, de sempre estar insistindo em se entrelaçar com a gente, se entrelaçar com os alunos, saber o que a gente está pensando, como a gente está se sentindo, buscar parcerias como esse encontro.**”

Polyana: “ **você coloca como se fosse uma bacia hidrográfica, como se todos nós fossemos rios e aí você coloca que essa comunicação entre clínica, profissionais, professores, como se isso fosse o que é vital e potente e preenche esse deserto né?**”

Sabiá: “**Isso, essa visão da bacia hidrográfica, eu queria expressar esses afluentes que no fundo é a mesma água que alimenta.**”

Polyana: “Somos todos um.”

Sabiá: “**É a mesma água, só que rios tomam percursos diferentes, é importante dizer isso, talvez a gente vá enxergar o mundo de uma forma diferente, cada rio vai por um caminho, mas no fim, todos desaguamos no mesmo oceano.**”

Retomamos Rozeira et al. (2018) e Padovani et al. (2014), quando pontuam sobre a experiência acadêmica se fazer desafiadora ao envolver a relação docente-discente, as habilidades e capacidades dos estudantes, a produção de espaços apropriados às suas características psíquicas, a estruturação dos seus objetivos profissionais e de vida, e os moldes de avaliação acadêmicos. Para Graner & Cerqueira (2019), uma percepção negativa do ambiente da Universidade pode gerar sofrimento e queda na qualidade de vida dos estudantes.

Pena (2021) aborda a complexidade da relação professor-aluno para além da sala de aula e da compreensão de ensino como simplesmente transmissão de conhecimento; trata-se de uma relação construída em um contexto atravessado por seus valores, normas, narrativas e

regras.

Essas relações construídas nas instituições como as Universidades são, por vezes, marcadas pela hostilidade, inflexibilidade e por conflitos, em uma polaridade em que muitos docentes consideram apenas os atributos cognitivos e morais dos discentes, ou tão somente como objetos a serem dominados. Consequentemente, se forjam estudantes inseguros, frágeis e mais propensos a desenvolverem problemas emocionais (Pena, 2021). A relação professor-aluno requer dos educadores uma postura ético-política diferenciada do prescrito pela lógica tradicional de ensino; necessita-se de um posicionamento pautado na comunicação e não somente ao repasse de conhecimentos de um lugar a outro (Galindo et al., 2020).

A sessão se encaminha e seguem-se os relatos; a estudante “Andorinha” coloca que preferiu não desenhar, e sim escrever a partir da atividade proposta. Expressa primeiramente o luto que vivenciou durante a Pandemia com a perda de muitos parentes: pai, tia, avô, todos/as acometidos/as pela COVID-19, conforme expõe no relato que se segue:

*... depois das coisas que vivi nos últimos dois anos, depois de experiências terríveis, eu acho que consigo compartilhar com vocês que na pandemia eu perdi meu pai e não só ele, perdi minha tia, meu avô, todos da família paterna e quem me conhece sabe da relação intensa que tive com meu pai, ele sempre foi meu melhor amigo. **Viver essa experiência de perder as pessoas mais importantes da minha vida e ter que continuar vivendo é muito difícil e depois que eu perdi ele, muita coisa da minha vida perdeu completamente o sentido e pensei muitas vezes em desistir do curso e só não desisti por pensar que ele não iria ficar feliz em me ver desistindo do que eu tanto queria, do que eu tanto lutei, só que ainda assim, é muito difícil. Estou continuando, tenho fé que vou me formar, mas vem muitos desses medos, de não resistir, desistir, eu sinto muito isso, principalmente nessa fase decisiva, esse vai ser o décimo período, é TCC, é estágio, e se eu quiser me formar eu tenho que mergulhar nisso, estou tentando encontrar forças para terminar, mas às vezes sinto que não estou conseguindo, estou em uma fase da graduação em que estou de fato cercada por esses medos ...***

*... Meu pai faleceu no ano de 2020, mas a sensação que eu tenho é que foi há pouco tempo, semanas só, mesmo tendo passado quase dois anos, eu não sei se isso vai se abrandar daqui para a frente, mas isso vai passar, **essa fase de luto, de deserto**, por isso me vejo como uma pessoa que não pode desistir, na minha vida inteira, eu nunca costumo desistir de alguma coisa ... (Andorinha – 9º período)*

O cenário marcado pela pandemia da COVID-19 gerou mudanças expressivas no estado emocional e psíquico dos estudantes, somados a outros fatores, como o isolamento social, o medo do risco de contaminação e morte e disseminação veloz de informações. Além desses aspectos, a suspensão das atividades acadêmicas foi um elemento relevante causador de intenso sofrimento. Estratégias para dirimir os impactos psicológicos desse momento fizeram-se urgentes, como o suporte e o acesso dos estudantes às plataformas *online* de ensino, a fim de suprir a necessidade de comunicação remota e, sobretudo, o apoio psicossocial para o enfrentamento desse período (Gundim et al., 2020).

Ainda segundo esses autores, os desdobramentos da pandemia repercutiram, além da vida acadêmica, em outros aspectos, tais como a mudança na rotina de estudos, a postergação de atividades e avaliações, atraso nos calendários acadêmicos que geraram, ademais, mudanças nos planos de futuro profissional; somando-se a isso, insegurança financeira e demanda pela independência dos estudantes.

Dando andamento à narrativa da estudante “Andorinha”, cabe destacar considerações sobre suas expectativas, ansiedades e medo de se arrepender pela escolha da graduação em Psicologia e, mais uma vez, nas falas se reproduzem as queixas da relação professor-aluno, o sentimento de invisibilização e a reafirmação do pensamento “empresário” neoliberal que predomina no ambiente acadêmico.

Outros dois estudantes, “Sabiá” e “Beija-flor” reforçam a narrativa e fazem uma crítica à Psicologia feita pelos professores, Psicólogos de formação, nesse meio, pontuando as dificuldades de adaptação às novas tecnologias no ensino no período pandêmico, com as aulas remotas e inflexibilidade dos docentes ao utilizar os recursos digitais. Expõem até mesmo atitudes de assédio moral dos professores contra uma estudante grávida às vésperas de seu parto e durante seu puerpério, com exigências acadêmicas não condizentes com a condição da aluna, conforme se observam nas falas:

... do lado que representa o deserto, eu escrevi muitas coisas que estão relacionadas aos meus medos em relação a vida acadêmica, ... medo de tudo ter sido em vão, medo das obrigações e de não conseguir realizá-las da forma que deveria realizar, medo de não resistir ao desejo de abandonar tudo que conquistei até agora, medo de ser uma péssima profissional e não conseguir ajudar as outras pessoas na minha profissão ... Eu sou alguém que não posso ... Desistir ... eu sei que estou em uma fase que estou rodeada de medos e junto a isso, eu me sinto na maioria das vezes

sem força nenhuma para enfrentar isso, mas eu acredito que eu sou uma pessoa que não posso desistir, pois mesmo passando por isso, é o meu sonho me formar em Psicologia, seguir essa carreira ... o que eu sinto também em relação a academia é que ali é um espaço em que somos vistos apenas como estudantes, mas nossa vida é perpassada por muitas outras questões que interferem, tem coisas que a gente vive com a família, com amigos, na sociedade de modo geral, que aquilo bate na gente e a gente fica sem força de ser estudante ... não veem a gente como humano, apenas como estudante, eu acho que isso é algo que afeta muito a gente (Andorinha – 9º período).

Eu senti muito isso em algumas cadeiras, ainda no meio da pandemia muitos professores não adaptaram para o que estávamos passando, tentavam fazer da mesma forma que era no presencial. O mesmo conteúdo, tudo do mesmo jeito, mesma forma, mesmas avaliações como se estivéssemos em um período normal no presencial, mas não era, estávamos em uma pandemia com milhares de mortes diárias, todo mundo preso dentro de casa com suas ansiedades e frustrações e tendo que se manter como um estudante que estivesse no período normal, sendo que não estávamos (Beija-flor – 4º período).

Eu queria só falar de uma experiência que eu tive, foi com uma disciplina em que a professora era bastante rígida e eu estava trabalhando como telemarketing para complementar a renda e conseguir fazer o curso, não tenho ajuda da família, sou uma pessoa normal, pobre. Eu tinha passado uma noite até as dez da noite e tinha que sair do trabalho e chegava muito tarde, eu perdi uma prova dessa professora e ela falou que não tinha como fazer reposição, para fazer reposição ia ter que entrar com justificativa, abrir um processo. E toda essa burocracia ... Tive crise de ansiedade, fui para UPA, eu entrei com o processo na coordenação para conseguir fazer a reposição, novamente não consegui fazer a reposição, fui para a final, o único recurso foi ir para a final. E eu sempre participava nas aulas, comentava, mas virei a noite, não dormi, fiz a prova às sete horas, minha nota caiu, comprometeu meu CRE ... (Sabiá – 4º período).

... eu fico muito triste com essas situações, a sensação que dá é que tem professores que realmente não se importam o que o aluno sente, não se importam com o estado

do aluno ... Nesse último período uma colega de turma estava grávida, já estava no período final da gravidez, mas conseguiu seguir o período inteiro, ela sempre foi muito ativa, participativa nas aulas, uma aluna nota dez. Só que no final do período, na semana da última avaliação, ela entrou em trabalho de parto. É um momento importante da vida dela ... E ela não conseguiu participar da última avaliação, e como era uma avaliação em grupo, a gente até levou a situação para a professora, tentou conversar com a professora, explicar para ela situação e buscar outra forma de avaliar ela, pois ela tinha acabado de dar à luz. A professora poderia até não fazer avaliação, considerar uma nota. Ela fez a menina gravar um vídeo, conseguir um tempo no meio de tudo isso, gravar um vídeo com a participação dela e mandar para a professora ... Colocar a pessoa em uma preocupação de estudar toda a temática, gravar um vídeo com a parte da apresentação dela, enviar esse vídeo quando ela estava vivendo um momento desse, eu acho tão desnecessário, eu fiquei com muita raiva ... (Andorinha – 9º período).

... tem professores que nem se importam, porque todo final de semestre que a gente é obrigado a fazer a avaliação dos professores no SIGAA, e teve professores que falaram na cara da gente que não leem aquilo, não se importa com a opinião da gente, mas tem muitos que leem e tentam mudar, pois a gente percebe ... (Beija-flor – 4º período).

Abreu e Macedo (2021) ponderam que o sofrimento psíquico em estudantes universitários também se relaciona com aspectos do processo formativo. A relação dos estudantes com o curso, como a possibilidade de desistência, a não-identificação, a falta de perspectivas relacionadas ao futuro profissional apresentaram-se como significativos fatores de risco para a saúde mental.

Silva e Daltro (2018) problematizam sobre uma cultura construída historicamente de “precarização emocional” dos estudantes de graduação em que se engendra um ciclo ininterrupto formado pelas estruturas educacionais, métodos de ensino, problemas relacionais docente-discente, discente-discente, além das questões singulares dos estudantes. Além disso, o neoliberalismo despontou como um modo de constituição empresarial nas universidades, a educação verteu-se em comércio com finalidade lucrativa, desconsiderando o contexto e as condições em que muitos estudantes ingressam nesses espaços.

Os autores argumentam que ao adentrarem o Ensino superior, a maioria dos jovens vive um contexto de insegurança, dúvidas, crises de transição da adolescência (atualmente tardia, em se tratando da geração Z) para a vida adulta, e não se encontram preparados para responder à maturidade intelectual e emocional demandada pela Universidade e, sobretudo, para o enfrentamento das desigualdades de uma cultura pautada na meritocracia. Cenário, portanto, que se apresenta como favorável ao desenvolvimento de problemas psíquicos e que se agrava quando o estudante advém de escola pública, especialmente nos estados do Nordeste, em que a estrutura educacional foi historicamente construída para servir a estudantes oriundos das elites brancas que detém maior capital cultural (Bourdieu, 1979), contexto este extensivo ao território em se que desenvolveu esta tese.

A experiência de sofrimento psíquico no contexto universitário não pode ser concebida em uma perspectiva de individualização, posto que as subjetividades são sócio historicamente construídas. Desta forma, há que se problematizar sobre a concepção educacional fundamentada no capitalismo, dividida por hierarquias, que exclui e reproduz ciclos de violência, é voltada para as elites, mecanicista, e que prepara profissionais para o mercado, privilegiando a formação educacional pautada na ciência positivista cartesiana, prescindindo de uma formação regulada pela ética e autonomia e pensamento crítico e que prepare as pessoas para colaborar com o desenvolvimento de uma sociedade melhor e mais equânime (Silva & Daltro, 2018).

A estudante “Andorinha” expressa, logo em seguida, sua opinião sobre como gostaria de ser ajudada (orientações, direcionamentos e acolhimentos) e como compreendia as possibilidades do Serviço-escola para guiá-los/as e acolhê-los/as em meio às dificuldades encontradas ao longo dessa trajetória:

Do outro lado da folha, eu respondi às questões disparadoras, a primeira eu respondi em ser ouvida e ser compreendida, acho que ser ajudado dessa forma é muito importante. Eu acho que quando a gente entra na vida acadêmica, muitas vezes parece que é cada um por si, cada um que lute suas lutas, mas quando você vai ver são caminhos interligados em relação às inseguranças, aos medos, a tudo que vem com a vida acadêmica, então eu acho que uma forma nos ajudarmos é sendo ouvidos e compreendidos, e ouvindo e tentando compreender os outros também, pois aí a gente consegue dar as mãos e ir se ajudando nessa caminhada. E esse espaço daqui, esse grupo, ele proporciona muito isso e acho de uma riqueza gigante, aqui a gente pode se reunir, compartilhar os nossos sofrimentos, ouvir os outros, nos ouvir,

eu me ouço muito quando estou aqui e isso é muito importante e compreendo melhor e ver que muito me identifico com o que vocês falam também. É um espaço maravilhoso que proporciona isso para a gente e acho que quanto mais se ampliar melhor. Não só para os estudantes de psicologia, mas outros cursos, a universidade como um todo ...

Logo após a estudante “Andorinha” dar fechamento à sua fala, pontuei o quanto seria simples a mudança de postura de alguns docentes, com a abertura para viabilizar avaliações mais flexíveis, com complacência, sensibilidade e compaixão pelo outro/a. Quanto mais estiverem disponíveis espaços como esses, de grupos, para que os estudantes possam ouvir e ser ouvidos, principalmente ao serem facilitados por psicólogos/as que trabalham no âmbito da universidade, mais os estudantes poderão se apropriar e se mobilizar para pleitearem essas mudanças junto aos professores e às instâncias administrativas (direções de centro, reitoria). Faz-se necessário refletir sobre estratégias para acolher o sofrimento, as dificuldades dos discentes, sobretudo em se tratando de uma graduação em que se formam futuros/as psicólogos/as para lidar com a dor do outro/a.

Desponta como uma linha flexível a percepção, pelos estudantes, de um bom relacionamento entre os mesmos, demonstrando o fortalecimento de vínculos, que funcionam como rede de apoio e a compreensão do espaço do grupo como dispositivo potente para proporcionar desvios na construção de novas linhas de virtualidade que possam romper com o instituído pelas linhas duras que aprisionam, paralisam e impedem a construção de formas de vida mais criativas.

O aluno “Beija-flor” em diálogo com a aluna “Andorinha” coloca outra possibilidade para o fortalecimento entre os estudantes no espaço da universidade:

Eu fico minimamente feliz que aqui dentro do curso tem uma rede de apoio dos estudantes de psicologia que todos tentam, pelo menos os semestres anteriores, tentam ajudar os que estão chegando, com avisos, falando: tipo, cuidado com o professor x, vá para professor y, o professor x tem essa metodologia, tenta ficar dentro dessas regrinhas, tentando ajudar para diminuir o peso que é o curso. (Beija-flor – 4º período).

Verdade e isso é massa, pois quando a gente sai da parte do curso de psicologia, dá uma passada em outros cursos da universidade, a gente vê que muitas vezes o

ambiente entre os próprios alunos é um ambiente muito competitivo sabe. Não tem esse apoio, essa força e eu vejo muito isso no curso de psicologia e dá um alívio. A gente vê que mesmo com todas essas situações, a gente consegue encontrar uma rede de apoio, dá um alívio de verdade ... (Andorinha – 9º período).

Eu vejo a importância desses momentos, desse grupo e o quanto isso seria maravilhoso, se pudesse ser expandido para mais alunos de outros cursos, eu acho que todos os alunos da universidade precisam de um momento como esse, de sentir esse apoio, esse espaço de liberdade, eu acho muito importante ... (Andorinha – 9º período).

Silva e Daltro (2018) enfatizam que as instituições de ensino funcionam como espaços referenciais que favorecem o processo de ajustamento acadêmico e há, assim, necessidade de investimentos sociais e psicopedagógicos para o incremento do processo de construção da identidade dos estudantes, visto que o momento em que adentram a universidade lhes é demandado, primeiramente, o aprendizado de “ser estudante”, antes mesmo que possam tomar posse de conteúdos acadêmicos propriamente ditos.

Dessa forma, tomamos como dispositivos de investimento psicopedagógico e social, os grupos reflexivos que subsidiam um espaço propício para se narrar experiências, desenvolvimento de uma escuta de si mesmo e do outro, reconhecendo a implicação das próprias ideias nos seus pares, entre pessoas que vivem experiências semelhantes. Em um encontro reflexivo, a interação aprimora a lembrança, as reinterpretações, as comparações que engendram produções criativas em conjunto (Szymanski & Szymanski, 2014).

As autoras destacam, ademais, que os encontros reflexivos se apresentam como forma de promover mudanças, dadas as inúmeras ideias que emergem da narrativa das experiências no decorrer das sessões. A partir da criação de uma atmosfera acolhedora, constroem-se novos desdobramentos para as questões trazidas, reconhecendo, no entanto, que não há certezas da manifestação desses processos, dadas algumas variáveis como: habilidade do facilitador na condução dos encontros, a nitidez dos objetivos, a pertinência das atividades propostas e a implicação dos participantes e sua disponibilidade em aderir às mudanças em face da temática trabalhada.

Para Hur (2012, p. 24), o dispositivo de grupo na esquizoanálise se constitui por diversos planos:

Agencia processos de saber, poder e subjetivação e possui uma tetralvência. No eixo horizontal, de um lado, o agenciamento de corpos e afetos, e do outro, os agenciamentos coletivos de enunciação, discursivos. Já no eixo vertical, os lados territoriais, que provêm enquadramento, continência e base ao processo e os picos de desterritorialização, que se referem aos processos de produção de linhas de fuga, da diferença e de transformação, fomentando assim manifestações do inconsciente.

Para o autor, portanto, conhecer o funcionamento da tetralvência de cada dispositivo de intervenção (grupos, no caso desta tese), nos propicia uma maior compreensão e manejo de suas reverberações.

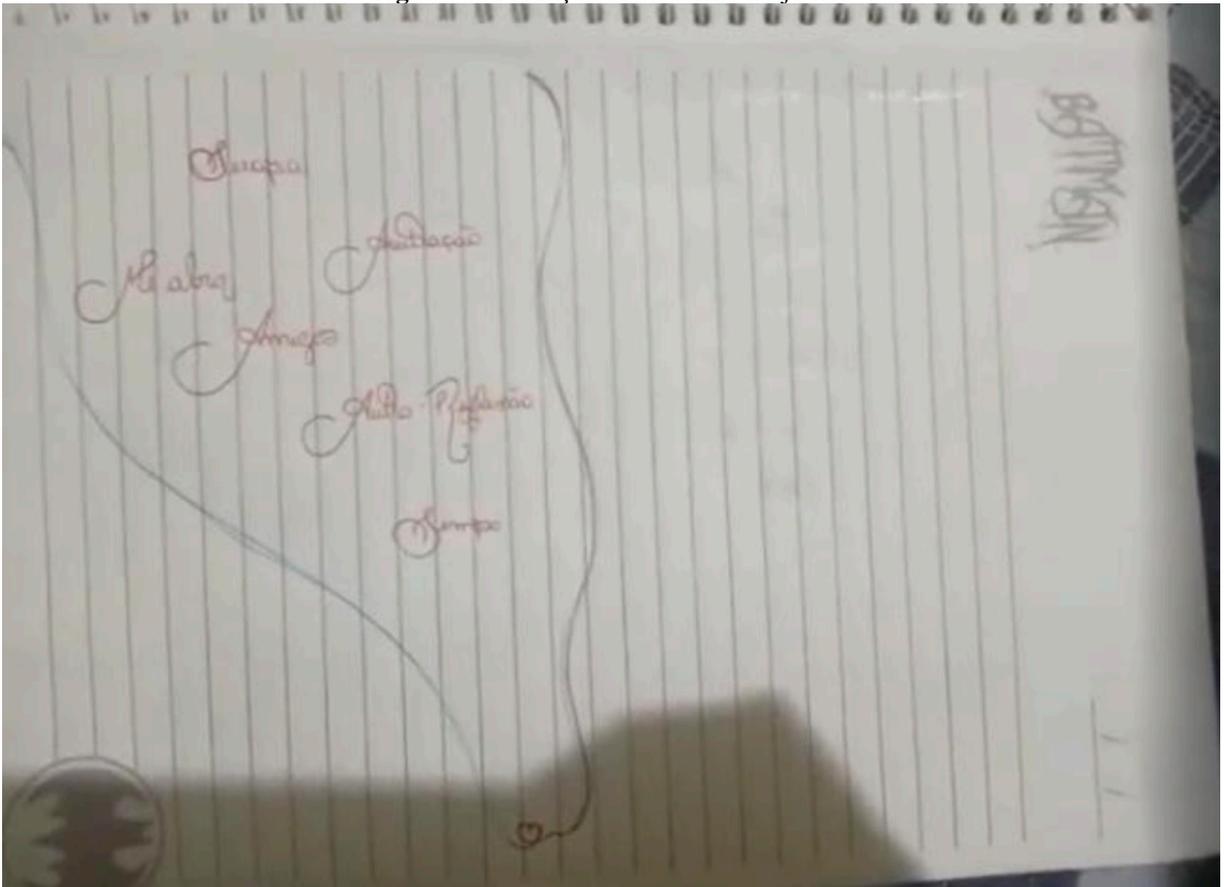
Dessa forma, propomos um fazer clínico, no âmbito da Universidade em questão, com base no que Neves e Josephson (2002) denominam “crítica como clínica”, em que se concebe a criação da vida em suas inúmeras apresentações, liberta de padrões modeladores, impulsionando a experimentação e invenção, em uma proposta de troca com outras áreas do saber, de maneira transversal, renunciando à Psicologia como única detentora dos saberes psicológicos.

Os autores apontam uma clínica que nos incita não só ao *klinikos* (inclinarse sobre o outro), como também ao *klinamen*, como desvio, deriva, processo, criação. Um fazer que não busca a vontade de verdade, mas a vontade de saber, penetrando o macro e o micropolítico. A clínica como política, orientada pelo desejo, visa mudanças (Gondar, 2009) problematiza valores e promove sua conexão com práticas de invenção de si, produzindo, nesse sentido, intervenções críticas nesses espaços em que se faz clínica.

Propõe-se, dessa maneira, um Serviço-escola, conforme pontuam Fam e Ferreira-Neto (2019), que ultrapasse o enfoque conteudista, com maior conexão entre teoria e prática, mais articulada com a rede de saúde pública fora da Universidade, como também com os serviços internos, menos fragmentada e que de maneira mais efetiva, acolha as demandas desses estudantes.

Demos seguimento à sessão e convidei o último estudante para expor sua produção, caso quisesse, e assim desenvolveu suas colocações:

Figura 8 – Produção do estudante Beija-flor



Na hora da abstração do rio, eu meio que me identifiquei com toda a mudança que passei nesses anos todos que tenho vivido, eu meio que coloquei aqui mais medos futuros que tenho e medos da minha personalidade, pois tenho uma insegurança muito grande. Eu coloquei aqui, acho que não dá para ler, a metade do deserto está com caneta, está muito apagado. Aqui está um vermelho bem acentuado, eu coloquei aqui que sou uma pessoa muito insegura, tenho muito medo de me impor muitas vezes, sendo que não parece, mas eu sou, tenho medo de parecer muito fútil ou parecer uma pessoa insuficiente e isso são medos que tenho na minha futura profissão como psicólogo, de chegar um paciente e eu não saber o que fazer e ficar lá só olhando. E o que eu digo? O que eu faço?

... Eu também fico pensando se for psicólogo escolar vou estar lá no meio de uma escola com alunos e professores olhando para mim e me cobrando. Na parte do rio eu coloquei que eu deveria me abrir para meus problemas, pois eu tento resolver tudo sozinho, resolver por mim mesmo sem pedir ajuda, pois passei um tempo muito grande sem ter amigos próximos com quem me abrir, agora tenho amigos próximos, mas quando acontece alguma coisa, eu não consigo dizer que preciso de ajuda. Eu

coloquei aqui que eu preciso de muita autorreflexão, de tempo, terapia, amigos, me abrir com eles e foi isso que pensei aqui.

Percebe-se mais uma vez nas narrativas, os sentimentos de medo, insegurança quanto à atuação na futura profissão, o medo de falhar, de não saber como proceder, como acolher o paciente em um primeiro atendimento na Clínica, ou quando se imagina atuando em uma escola. Observamos que as falas que se repetem nas narrativas sinalizam, novamente, a necessidade de revisão do projeto político pedagógico do curso de Psicologia com sua baixa conexão entre teoria e prática e saberes fragmentados, evidenciando, também, a desarticulação extramuros das universidades.

Nessa direção, destacamos a relevância de projetos de ensino-aprendizagem do tipo “baseado em problemas” (ABP), que têm como base a construção ativa do conhecimento por parte do estudante. A exemplo do recém-implantado no curso de Psicologia da cidade de Salvador/Bahia em 2009, esse método objetiva que o estudante transponha um lugar de mero reprodutor de conhecimentos para um outro de produtor do conhecimento, colaborando para o avanço científico e desenvolvendo, dessa maneira, a autonomia como pesquisador e pensador. Nesse método os docentes apresentam situações-problema relacionados à área de formação do futuro profissional, para que estes desenvolvam o senso crítico e rompam com a postura de dependência do conhecimento repassado exclusivamente pelo professor.

A ABP foi implantada no Brasil na década de 1990 através das faculdades de Medicina de Londrina-PR e Marília-SP; o método foi instituído pelas faculdades de Medicina e posteriormente se popularizou e foi adotado por outras faculdades como as de Administração, Economia, Engenharia, Direito e Psicologia.

O estudante “Beija-flor” continua seu relato e pontua como o Serviço-escola pode ajudá-lo nessas dificuldades, quais seriam possibilidades de acolhimento para tais questões, e coloca:

... ser ouvido. É muito importante, poder falar sem ter medo de ser julgado sobre tudo que vem acontecendo ao meu redor, acho que me ajudaria muito para me abrir para meus problemas, ter essa ajuda, falar os problemas ao meu redor. Eu tento ser aberto com meus amigos, mas tem coisas que eu acabo não falando, por exemplo, o que eu trouxe a umas duas ou três semanas atrás quando estava só eu, a senhora e a outra menina ...

Quanto às possibilidades de acolhimento da Clínica, o estudante pontua que espera ser ouvido e acolhido sem ressalvas ou julgamentos; nessa direção, trazemos a perspectiva de Romagnoli (2006), de criação de uma Clínica social, que se proponha a atuar de forma ampla, comprometida com formas inovadoras e alternativas de exercício.

Uma clínica, em especial, de todos os lugares e para todas as pessoas, engajada no enfrentamento da massificação que insiste em predominar e que esteja à procura de novas conexões e encontros. “As alianças nômades e o que ocorre entre elas, são as verdadeiras potências da vida. É a Clínica do devir-outro. Comprometida com a invenção de dispositivos que visem ao resgate das linhas processuais da subjetividade, religando clínica e vida.” (Romagnoli, 2006, p. 53).

Após o estudante “Beija-flor” concluir sua fala, o estudante “Sabiá” questionou se o grupo foi pensado para acompanhar a pesquisa e terminar junto ou se poderia ser ampliado para outros estudantes com a abertura de vagas novamente. Coloquei que as possibilidades eram inúmeras, dada a proposta cartográfica da própria pesquisa em habitar e modificar o território e que a proposta consistia exatamente em promover espaços como esses de invenção, de novas sugestões, tentando o fortalecimento do protagonismo dos participantes para que, desses encontros, pudesse germinar o inesperado; que não se limitava a um grupo de reflexão, mas que as reflexões pudessem trazer novos recursos, práticas. Abrir um grupo novo, fazer sessões de manutenção desse grupo, que não necessariamente seja parte da pesquisa ou que até mesmo passe a existir um projeto fixo no Serviço-escola para acolher estudantes. A periodicidade, a duração das sessões, a estruturação das propostas é construída em conjunto e cartograficamente, em processos.

O estudante “Sabiá” propôs, ademais, ajudar ou participar de alguma forma de outros grupos que fossem iniciados, contribuindo como extensionista voluntário, ou até mesmo a possibilidade de abertura na modalidade extensão, a partir da abertura de edital, com seleção para bolsistas parte do Programa de Extensão (PROEX), envolver o Centro acadêmico de Psicologia, além de outros professores, coordenação e demais servidoras Psicólogas do Serviço-escola para que assim, juntos, pudéssemos estudar as experiências que os próprios estudantes tivessem no decorrer dos próximos grupos.

Evidencia-se, portanto, que a partir das propostas que emergiram do grupo, cartograficamente, o grupo expressa o seu potencial de desterritorializar, de modificar o campo, conforme expressa Simonini (2019), ao refletir sobre as práticas cartográficas:

No processo de se praticar cartografia a principal preocupação não é a de descrever a realidade de um grupo, mas a de acompanhar os processos múltiplos que ativam movimentos singulares de produção de realidade, e seus consequentes regimes de verdade. Enquanto a etnografia preferencialmente descreve uma estrutura de realidade, a cartografia se pretende a seguir linhas de produção de realidades. Por sua vez, o cartógrafo é partícipe das próprias linhas que ele segue, sendo um efetivo praticante das composições de realidade que ele pretende *descrever* ... Não seria, pois, uma ferramenta para representar o real, mas sim uma proposta de acompanhar processos de produção de realidades, inclusive os processos que o próprio investigador coloca em movimento quando se propõe a *observar* e a *intervir*. Como ensinou Kastrup (2010), uma intenção cartográfica de pesquisa se atém mais no acompanhar processos do que no representar um objeto; se enovela mais nas questões sobre *o que está acontecendo?* e *que tramas estão sendo ativadas ou abortadas?* Quando no agenciar de diferentes linhas de subjetivação (Simonini, 2019, pp. 9-10).

Ao partirmos para o encerramento da sessão, trouxemos a parte final da metáfora do “nascimento de um novo rio”, semelhante à que foi trabalhada inicialmente, mas com outro desfecho, como se segue:

Conta-se que um rio nasceu no alto de uma enorme montanha e iniciou sua jornada. Foi descendo por uma encosta e pouco a pouco foi crescendo, aumentando de volume, projetou-se em uma maravilhosa cachoeira e atingiu o sopé da montanha. Foi abrindo passagem entre as árvores e pedras, algumas mais facilmente, outras com dificuldades. Admirava-se, ora de sua força, ora de sua habilidade para contornar obstáculos. E crescia.

Passou por planícies e por áreas ressecadas... umedeceu-as dando-lhes condições de acolher as sementes para florescerem e darem frutos. Matou a sede da terra, de povos, de animais e de pássaros. Conheceu outras correntes de água e as reuniu em si, tornando-se maior e mais fecundo. Os peixes multiplicavam-se em suas águas. Era feliz! Certo dia, porém, foi despertado para uma realidade: seu caminho seguia, inexoravelmente em direção ao mar. Chegaria o momento em que iria penetrar nele e, assim pensava, desaparecer para sempre. Pensou num meio de fugir dessa realidade. Mas não havia como saltar sobre o mar, nem tão pouco voltar atrás. Os rios não voltam. Ao fazer a grande curva, avistou o mar. Era enorme, parecia não ter fim. Teve

medo. Contudo, percebeu que esse era o seu destino. E temeroso, porém confiante, fez a sua última descida. Entrou no mar. Descobriu então a grande verdade: entrar no mar não é desaparecer, e sim tornar-se parte dele. O pequeno rio tornou-se parte do mar. Junto com tantos outros rios que haviam chegado de todos os cantos do mundo. Agora ele já não era só. Era parte de um todo, onde, de mãos dadas, todos eram um. Desapareceu como um rio, renasceu como mar.” (Assumpção, 2001).

Ponto que em conexão com o que trabalhamos na sessão, que somos parte de um todo, interconectados, com-“plexos” (em rede), e improvisadamente, mas de maneira pertinente, pensando no conteúdo que o primeiro estudante “Sabiá” trouxe no dia: “rio, água, somos todos rio de uma mesma bacia hidrográfica”, na sua produção, lembrei-me da música “Água também é mar”, de autoria de Marisa Monte (descrita logo ao iniciar este tópico), projetei, então, para que todos/as escutassem e encerramos a sessão.

5.5 A nova sociedade: estudantes da geração Z

“Não tenho pressa. Pressa de quê?

Alberto Caeiro (Fernando Pessoa)

Não tenho pressa. Pressa de quê?

Não têm pressa o sol e a lua: estão certos.

Ter pressa é crer que a gente passa adiante das pernas,

Ou que, dando um pulo, salta por cima da sombra.

Não; não sei ter pressa.

Se estendo o braço, chego exatamente aonde o meu braço chega —

Nem um centímetro mais longe.

Toco só onde toco, não aonde penso.

Só me posso sentar aonde estou.

E isto faz rir como todas as verdades absolutamente verdadeiras,

Mas o que faz rir a valer é que nós pensamos sempre noutra coisa,

E vivemos vadios da nossa realidade.

E estamos sempre fora dela porque estamos aqui.”

Este poema de Fernando Pessoa me veio à memória ao finalizar a sessão de hoje, do

quanto, cartograficamente, tenho me afetado por esta pesquisa! Pensar em como tenho vivido apressada, acelerada! (Diário de campo da pesquisadora).

Nessa 5ª sessão, a “velocidade” desses tempos ganhou destaque como temática; lembro-me de Suely Rolnik ao nos trazer a reflexão sobre não nos submetemos a uma vida cafetinada, sucumbindo ao mal-estar gerado pela cultura neoliberal do individualismo e da empresa de si, no apressar da produtividade a todo custo, que nos rouba a paz e a criatividade e despotencializa nossa subjetividade. Rolnik em *Esferas da Insurreição* (2019) problematiza sobre os impactos em nossos corpos, do abuso da vida “cafetinada”, em que a égide da economia capitalista nos agencia, controla e limita. Dessa forma, a autora propõe a busca de potência de criação em nós mesmos, fazendo, cartograficamente, no próprio caminhar, a nossa trajetória. Em determinada perspectiva, o movimento dos afetos que nos levam à permanência das nossas formas, nas quais a vida se encontra consumada; em outra, o impulso da vida em sua potência de germinação. Esses dois movimentos acendem o alerta, que invita o desejo a agir na procura pelo equilíbrio vital entre a forma e a potência, orientada pela ética, onde o movimento deve se dirigir sempre em favor da vida como força de composição.

Pergunto-me se tenho vivido assim! O encontro de hoje me toca, me faz **parar** e pensar o quanto é necessário desacelerar, permitir-me descansar, deixar que a criatividade me encontre ao contemplar da minha janela, ao sul, o horizonte, em que às vezes me pego pensando nos meus que estão distantes, na terra de onde eu vim, e me fez o que sou hoje; posso também parar e olhar, ao leste, a imensidão do mar, neste ponto mais oriental das Américas onde me encontro, cidade que me acolheu e onde constituí família e avancei profissionalmente como jamais poderia imaginar... passa um filme na minha cabeça e me questiono: assim como essas estudantes hoje, o que tenho feito pelo meu autocuidado? O que realmente busco quando não me permito parar? Corro, fujo, de que, de quem? Tenho “vendido” o meu tempo, minha paz para quem e a que custo?! (Diário de campo da pesquisadora).

Nesse encontro, estiveram presentes as estudantes “Andorinha” e “Jaçané”, os demais justificaram estarem muito atarefados com semana de provas do final do período; outros, ocupados com suas inscrições, já para se engajarem nos projetos de extensão/estágios para o período seguinte e não poderiam estar presentes. Esse encontro foi facilitado sem a

participação da psicóloga auxiliar que entrou em período de férias laborais e, por motivo de viagem, não pôde também participar.

Iniciamos com um diálogo desprezioso de “como foi a semana?” com a primeira aluna a adentrar o *meet* (Andorinha), que mencionou a pressão dos prazos, a elaboração do seu trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a ansiedade que a paralisa, a necessidade de “aprender a conviver com os prazos”, o “fazer, apesar da sensação de angústia” e que se o trabalho tem um significado, mais forte é a necessidade de enfrentamento, de fazê-lo, conforme se observa na narrativa:

E ainda mais no TCC né, que tem todo um significado em cima sabe, a pessoa fica com aquela sensação de que se não fizer, não vai conseguir se formar e fica essa pressão toda, mas aí tem que aprender a lidar com isso e tentar sentar e fazer sabe? Ou não sai (Andorinha – 9º período).

Como orientação pontual para a situação relatada, menciono uma técnica de aprendizagem conhecida como “pomodoro”²¹, dou a sugestão de temporizador para a realização de pequenas tarefas, de “fragmentar” a tarefa maior em menores partes a fim de enfrentar a dificuldade em iniciá-la, dada a percepção de complexidade e maior intervalo de tempo ao se enxergar apenas o produto final, experiência que eu mesma vivenciei na construção do meu trabalho de tese e do quanto me foi proveitoso. A estudante afirma que até já tinha ouvido falar da estratégia, mas nunca havia posto em prática e seria uma ótima sugestão tentá-la.

Surge como pauta, em seguida, a necessidade de pausas, fato que mais uma vez chama atenção por se repetir, posto que temos observado, ao longo das sessões, a expressão do excesso de produtividade e desempenho e a ausência de momentos de pausa e contemplação; a pausa é percebida como tédio, como momento de culpa por “improdutividade” e é negligenciada. Assim como no relato de um estudante (Beija-flor), na sessão anterior, que

²¹ “Criada pelo italiano Francesco Cirillo no final da década de 1980, a **Pomodoro Technique** ou **Técnica Pomodoro** consiste em uma metodologia de gerenciamento de tempo que encoraja as pessoas a trabalhar **com** o tempo que elas têm – e não **contra** ele. Para isso, um cronômetro é utilizado para dividir seu dia de trabalho em períodos de 25 minutos de foco que posteriormente iniciam com intervalos de cinco minutos. Além disso, a cada quatro intervalos da divisão do tempo de 25 minutos, deve ser realizada uma pausa maior de 20 a 30 minutos. Assim, a Técnica Pomodoro recebe esse nome porque Ele utilizava um cronômetro em formato de tomate, que em italiano significa *pomodoro*. O método tem como base a ideia de que **pausas frequentes podem intensificar a agilidade mental**. As pausas forçadas ajudam a evitar aquele esgotamento que muitas pessoas sentem no final do expediente. Assim, o cronômetro te força a levantar, respirar e, depois, voltar ao trabalho.” (Rabelo, 2023, p. 1).

colocou a necessidade de se ocupar com um trabalho remunerado durante seu período de férias, dada a necessidade de se sentir ativo e produtivo, a estudante “Andorinha” expressa semelhante experiência:

*É. E é um sentimento angustiante sabe? Eu acho que com ele deve ter sido assim, teve um período meu que nas férias, eu não tinha nada de urgente para fazer, mas eu fiquei pensando assim, precisando fazer alguma coisa relacionada à universidade. Tipo, uma **necessidade de se sentir produtiva mesmo durante as férias**. Pra não ficar naquela coisa de fiquei sem fazer nada, **me senti culpada depois sabe?** E é um sentimento angustiante, pois é um período de férias, é um momento que você pode tirar para você, eu sei que tem muitas coisas envolvidas, extensão, pesquisa, que às vezes toma um pouco das nossas férias também, mas **teve umas férias minhas, que eu não lembro quando foi, mas eu lembro que não consegui aproveitar nada das férias, não consegui relaxar, nem nada**. As férias acabaram e estava pior do que estava antes. Tudo porque eu estava muito preocupada pensando que precisava ser produtiva, precisava fazer alguma coisa relacionada à universidade e não relaxei, quase não sai, não fiz nada pra mim ... (Andorinha – 9º período).*

Trazemos a perspectiva de Han (2015), quando problematiza a sociedade do cansaço e do desempenho, do perfeccionismo que gera o esgotamento, o *burnout* (a “alma” consumida); Han (2021) pontua que a necessidade de produtividade do sujeito do desempenho nunca acaba; é incapaz de concluir (sua necessidade de produtividade nunca cessa), e se vê obrigado a sempre produzir mais, envolvido por um cansaço que sequestra o tempo, “acorrentando-o” ao trabalho e o converte em tempo de trabalho; o tempo de trabalho é trazido para as férias, para os momentos de lazer, para o sono.

O autor, oportunamente, faz a seguinte reflexão: “Hoje, é necessária uma revolução temporal, que gere um outro tempo, o tempo do outro, que não é um tempo do trabalho, uma revolução que traga de volta para o tempo o seu aroma” (Han, 2021, p. 34).

Ele pondera, ademais, que o adoecimento mental deste século XXI é marcado por estados patológicos do excesso de informações, sistemas de comunicação e produção, gerando, conseqüentemente, o esgotamento, a exaustão e a saturação.

A sociedade do desempenho e do cansaço produz “empresários de si mesmos”, que ao projetarem metas inalcançáveis transformam-se em indivíduos depressivos e fracassados. O ser humano contemporâneo falha em sua autenticidade; num imperativo de obedecer apenas a

si mesmo e pressionado pela necessidade de alto desempenho, percebe-se esgotado (Chul-Han, 2015).

O autor, ainda, adverte que o excesso de estímulos, impulsos, informações, trabalho e desempenho gera uma autoexploração; e sem o tempo do ócio criativo, da contemplação e do tédio, criam-se indivíduos hiperativos, acelerados e prisioneiros de si; iludidos, envolvidos por um cansaço solitário, que isola e individualiza.

Em concordância, Bauman (2005) afirma que nesse movimento de vida, de liquidez e fluidez, somos treinados a viver apressados desde a infância, ao consumismo desenfreado. Nessa velocidade, queremos dilatar o tempo para que nele se encaixem o máximo de experiências a serem vividas, em uma insatisfação infindável, tomada por excessos que geram vazio e tédio.

Ao longo do diálogo com as estudantes, pontuei a necessidade das pausas; mencionei sobre o quanto também me percebo com dificuldade em me entregar ao descanso e, mesmo de férias, na ocasião da realização da sessão, outras demandas me chamaram, como por exemplo, um caso de saúde na família com o adoecimento do meu filho, a pausa “forçada” pelas contingências que afetam inesperadamente nossas vidas.

Segundo o que Bauman (2008) considera, a geração contemporânea vive num ritmo frenético que rejeita o tempo livre; se esse tempo não é preenchido por sensações, gostos ou consumo excessivo de imagens, é descartado. Os jovens passam a ser dependentes de estímulos externos que chegam a todo o momento, sobretudo pela tela do celular, e o tempo ocioso, livre, passa a não mais ser visto como tempo de reflexão, de conversa consigo mesmo, mas de tédio.

E para dar passagem a uma nova realidade para a vida neste novo milênio, Najmanovich (1996) convida-nos à renúncia de concepções como eficiência, excelência, abandonando essa rigidez e absolutismo que lhes são características, como afirma Han (2015), ao conceber a sociedade atual dessa mesma maneira, em que se aplaude o desempenho, a eficácia e o individualismo.

Surge a temática do cansaço, também gerado pelas redes sociais, momento em que mencionei a pretensão de fazer um “detox” de redes sociais, do excesso de busca pela dopamina e a necessidade incontrolável que marca as pessoas na atualidade por recompensas imediatas ao rolar a tela do celular:

Já estou fazendo um detox de rede social, me cansa muito, é muita energia, muita informação. A gente tinha até falado isso da outra vez. E é um tempo mesmo que é

necessário, eu não vou conseguir dar conta de tudo. E tu vê “Andorinha” que tu falaste assim: eu dei essa pausa no final de semana e me senti melhor, é necessário, às vezes a gente não quer parar, a gente precisa se forçar a parar, exercitar essa pausa. Pois é recompensador, depois você vê o quanto foi importante, o quanto é bom para a produtividade, para recuperar essa produtividade que você tá precisando e com esse excesso de informação que eu coloquei aqui, que a gente tocou na reunião passada ou retrasada, não lembro. Você está sempre conectado, não pode desligar nunca, o Instagram eu vejo que uso por preferência, se você não usa como trabalho, mas o WhatsApp você não pode desligar, porque tudo de trabalho, formação, de estudo, tá ali. É um dispêndio de energia muito grande, então é bom que a gente se dê esse tempo para desintoxicar (Polyana – pesquisadora facilitadora).

Conforme citado no nosso referencial teórico, no trabalho de campo que subsidia esta tese, situamos nossos participantes da pesquisa na geração Z, caracterizada pelas pessoas nascidas a partir dos anos 1998, que se encontram atualmente, em 2024, com 26 (vinte e seis) anos de idade.

Esta geração é marcada por jovens caracterizados como críticos, contestadores, ativos, individualistas e consumistas, com dificuldade nas relações interpessoais, impacientes, velozes e tecnológicos. Têm facilidade de aprendizagem e dificuldades de concentração; costumam se socializar por meios eletrônicos e, dessa forma, ao ingressarem no mercado de trabalho buscam empresas que valorizem a conectividade e a globalidade, são os “nativos digitais” (Facco et al., 2015; Cavalcante Filho, 2020).

Convém pontuarmos o que traz a psiquiatra e professora da Universidade de Stanford – EUA, Anna Lembke (2023), ao denominar essa geração de “nação dopamina”, onde problematiza a procura incessante pelo prazer, dentre eles, o vício em eletrônicos e aplicativos de redes sociais, que geram mais sofrimento do que felicidade, dando orientações para como procedermos a respeito.

A autora expõe que os aparelhos celulares (*smartphone*), têm funcionado como via de acesso a vícios, ofertando, de maneira ininterrupta dopamina digital para uma geração hiper conectada: “Considera-se a dopamina como uma espécie de moeda corrente universal para a avaliação do potencial aditivo de qualquer experiência. Quanto mais dopamina no sistema de recompensa do cérebro, mais aditiva é a experiência.” (Lembke, 2023, p. 11).

Lembke (2023) chama de capitalismo límbico a “economia da dopamina”, que é potencializada pela tecnologia ao facilitar o acesso e a permanência nos vícios digitais, com o

excesso de estímulos de suas luzes pulsáteis, alarido musical, conteúdos ilimitados e com recompensas instigantes que prendem cada vez mais o indivíduo à tela do celular. Han (2019, p. 13), em seus escritos sobre as perspectivas do digital, em seu livro “No Enxame”, semelhantemente, aponta: “embriagamo-nos hoje em dia da mídia digital, sem que possamos avaliar inteiramente as consequências dessa embriaguez. Essa cegueira e a estupidez simultânea a ela constituem a crise atual”.

O mesmo autor adverte que os indivíduos estão se transpondo de humanos a meros autores que processam informação e, desta feita, a formação e/ou alteração dos comportamentos tem transformado, além do estilo pessoal, as subjetividades.

Lembke (2023) aponta, ademais, a fuga do desconforto e do sofrimento por meio das mídias digitais; os indivíduos estão cada vez menos tolerantes ao mínimo de desconforto, prescindindo de experiências ricas de contato com suas emoções, o que tem contribuído para a manifestação de depressão e ansiedade. A evitação de si a todo instante leva à exaustão e perde-se a riqueza de, no contato consigo, adquirir novas experiências, pensamentos e sensações que favoreçam a conexão consigo e com o mundo.

Seguimos com os diálogos e a estudante “Jaçané” menciona que sua semana foi tranquila e que esteve em uma seleção para bolsistas. Relatou que vai iniciar o TCC, por estar no 10º semestre do curso e que precisará acumular trabalho (é Assistente terapêutica em uma escola), estudo e extensão universitária, além das aulas. Percebemos um sentimento de culpa em um de seus relatos quando registra o fato de a Pandemia ter afetado a oferta das disciplinas, o que desorganizou seu planejamento de se matricular em matérias optativas a fim de experimentar outras áreas e abordagens da graduação; expressa o cansaço com que chegou ao final do curso, mas tem a necessidade de seguir, para concluir, apesar de tudo:

... atrasei o curso, acho que era para estar no décimo já, terminando. Precisei pagar umas cadeiras na ênfase de clínica para poder estagiar, ou seja, esse semestre basicamente o que vai ser da minha vida? Eu vou trabalhar pela manhã, eu trabalho em uma clínica, de tarde vou pagar as últimas cadeiras e aí depois eu vou ver se consigo preencher com essas extensões ou alguma atividade do tipo, mas eu poderia já tá estagiando, poderia estar fazendo o TCC, poderia já tá terminando o curso ... e quando eu pensei em voltar para a universidade, procurar algum grupo, algum professor, entrou a pandemia. E aí desregulou tudo ... acho que com essa pandemia toda, esses atrasos, a pessoa chega no final do curso um pouco cansado, eu cheguei um pouco cansada ... Comecei a pensar que eu tenho que agir agora,

mas dá um medinho, principalmente quando você não tem orientador, quando você tem que pensar em um tema, pois são tantas coisas né ... é você ir por partes, não ver o problema como uma bola de neve, mas você pensar: o que eu preciso resolver para o hoje? É entrar em um grupo? Ver uma professora? Começar a me engajar? O resultado final passa por vários processos, mas é pensar no processo que está ali mais emergente né? Estou indo por esse foco para também não ficar surtada, porque senão ... (Jaçané – 10º período).

Observamos na narrativa da estudante uma linha flexível, pois apesar de toda sobrecarga e das exigências de conciliação de inúmeras atribuições ao final da graduação, a estudante pondera estratégias de enfrentamento: a resolutividade de cada problema por partes, passo-a-passo, não enxergando o montante “final” como algo intransponível, mas processual, possível e executável; o que é reiterado em seu diálogo com a estudante Andorinha:

Jaçané: E serve até para a própria “Andorinha” também, nessa construção ... **Terminar o TCC é muita coisa, mas aí a gente pensando por partes, gastando nossa energia naquilo que eu tenho que fazer hoje, acho que isso traz mais segurança,** pois uma das coisas mais ansiogênicas é você ter a sensação de falta de controle, que não controla o tempo, que falta muita coisa, mas se **você botar metas vai te dando a sensação de controle, do que pensar uma coisa enorme e não ter a dimensão,** é por isso que uma da TCC mesmo como intervenção, é se tu tem um grande objetivo crie metas pequenas.

Andorinha: É até algo que eu estou tentando fazer em relação ao TCC e outras atividades também, tentando ir por parte, pois tenho muito essa coisa de quando **pegar um negócio fazer direto e só parar quando terminar.** Ou então sentar e tentar fazer a maior parte de uma vez só. **E isso é algo que me deixa muito angustiada, muito ansiosa,** então para tentar me organizar estou tentando fazer isso.

Polyana (pesquisadora): É mais desgastante assim não é, “Andorinha”? Pegar tudo de uma vez!

Jaçané: É muito frustrante, pois na maioria das vezes a gente não consegue fazer tudo, então a gente atribui a nós mesmos uma certa incapacidade, que não vai conseguir, mas na verdade, é justamente isso, querer fazer tudo de uma vez e acho que hoje a gente sofre um pouco disso, os processos parecem mais difíceis, pois a gente almeja o resultado final, olha para o resultado final, mas a gente até

falou isso na outra reunião, **as grandes coisas não acontecem do dia para a noite, mas a gente vai fazendo aos pouquinhos e na vida tudo é assim, se você pensar que você entrou na graduação sem perspectiva nenhuma, mas cada dia que você ia lá, pegava o ônibus, assistia uma aula, você estava em etapas pequenas e hoje você está já em uma formação, prestes a terminar o curso.** O resto das coisas é do mesmo jeito, para você ser um aspirante de estudante de Psicologia para formanda, foi um grande processo. Para fazer um TCC também, não vai ser uma coisa que vai ser construída do dia para a noite, mas em pequenos passos assim, eu tento aplicar isso, porque senão a gente não respeita esses processos.

Diante das narrativas sobre estratégias de enfrentamento desses momentos limítrofes, com acúmulo de atividades de final de período e da graduação, ponto que pretendemos propor para o encerramento do grupo, na sessão seguinte, a prática da autocompaixão com a finalidade de proporcionar uma atenção mais consciente, plena, e que tem como proposta fazer com que o indivíduo se perceba ao longo do seu dia e em meio a esses momentos de pressa, de velocidade, como foi trazido desde o início desta sessão.

Nesse ponto da discussão, me vem à reflexão o meu próprio processo de escrita da tese, a evidência da implicação cartográfica quando me dou conta de que a construção de uma tese de doutorado não se concretiza “da noite para o dia”, mas sim em etapas, “é caminhando que se faz o caminho”, é processual, é gradual; requer amadurecimento, resiliência, assim também é para os/as estudantes na trajetória da graduação.

Oportunamente, mais uma vez, o processo grupal se evidencia e os diálogos, até o momento da proposta de intervenção da sessão no dia, deram-se em conexão: ao falarmos das pausas, da chegada dos prazos de fim de períodos, entre outras atividades que as levam a um ritmo acelerado, proponho a atividade da sessão a partir da projeção de um áudio do tipo *podcast*²², apresentado através do aplicativo Spotify, com duração de dez minutos. A produção é de autoria de uma psicóloga do setor de Gestão de Pessoas, servidora de uma Universidade Pública, e intitula-se “Pausa para a calma”²³. O conteúdo surgiu como proposta de enfrentamento para o momento pandêmico com diversas estratégias com base na Psicologia positiva. Para a proposta da sessão, buscou-se trabalhar a atenção plena, em uma

²² Podcasts são todo o tipo de mídia de áudio que possa ser ouvida em dispositivos móveis e computadores.

²³ Descrição do podcast de acordo com o Spotify: “Precisamos de momentos de pausa. Pare por alguns minutos e ouça dicas, reflexões, exercícios de respiração e atenção plena para viver de forma mais calma e leve. Esse podcast é uma iniciativa da Psicóloga Karlene, do Setor de Gestão de Pessoas do CCHLA/UFPB. Mensalmente um novo episódio.” (Belchior, 2021, p. 1).

reflexão sobre a necessidade das pausas, em consonância com o movimento trazido pelo grupo, que se coadunou com os diálogos iniciais, conforme se segue:

Olá, seja bem-vindo, meu nome é Karlene, sou psicóloga e iniciamos a nova fase do podcast pausa para a calma, esse ano teremos em nossas pausas, práticas de atenção plena. Isso mesmo, essa é uma demanda que sempre surge. Pessoas me perguntam como exercitar a atenção no momento presente dentro de uma rotina já tão corrida? Bem, deixa eu conversar um pouco com vocês, nós vivemos um tempo de excessos, excesso de trabalho, excesso de redes sociais, tempo em frente as telas, excesso de auto cobranças. A nossa atenção está cada vez mais disputada e com isso vai se fragmentando. A nossa capacidade de ser multitarefa, ou seja, fazer várias coisas ao mesmo tempo, que é tão valorizada em nossa sociedade, não representa um avanço da nossa civilização, mas sim nos conduz à uma atenção rasa, nos afastando da profundidade, da capacidade de contemplação, da capacidade de manter a nossa atenção no momento presente. Como diz o autor Byung-Chul Han, vivemos em um tempo de atenção dispersa, sempre demandados por diversas atividades, fontes de informação, com baixa tolerância ao tédio, o que é tão importante ao processo criativo, nas palavras do autor: pura inquietação não gera nada novo, apenas reproduz e acelera o já existente. Então, em meio a esse novo mundo, o interesse pela atenção plena cresceu muito nos últimos anos, muitas pesquisas que mostram os benefícios dela para a saúde física e mental. Com a prática da atenção plena, nós estamos presentes e conscientes com a nossa atenção no que está acontecendo dentro e fora de nós, aqui e agora. É estar consciente, sem criticar nem julgar. Seguindo este caminho, o nosso podcast pausa para a calma, trará exercícios para que você possa desenvolver a atenção plena em sua rotina. Você possivelmente já experimentou momentos de consciência atenta, sabe aquele momento em que tudo fica claro? Vivido? Em que você se sente desperto? Geralmente ele ocorre quando temos uma experiência bonita, comovente, como o nascimento de um bebê, por exemplo, ou como a morte de uma pessoa querida ou até mesmo quando estamos dirigindo um carro e ele derrapa na pista. Você já passou por isso? O tempo passa lentamente enquanto vemos tudo acontecer, isso pode acontecer em atividades rotineiras também como uma caminhada ao entardecer. Esse momento pode ser chamado de momento de pico, onde estamos completamente conscientes, onde tudo parece iluminado, estamos presentes. Esses momentos inevitavelmente irão se dissipar e voltamos a nossa vida cotidiana, corrida,

mas as ferramentas de atenção plena podem nos ajudar a apreciar muitos momentos com presença e consciência. Eu já ouvi muitas pessoas dizendo que gostariam de praticar atenção plena, desenvolver a atenção, a presença, sair do modo automático de fazer as coisas, desacelerar, mas dizem que não tem tempo. Algumas pessoas acham que para praticar a atenção plena é preciso ir para grandes grupos, passar horas dedicadas, abrir um grande espaço na agenda que já é tão cheia de compromissos, com casa, trabalho, família, mas deixa eu te contar, a atenção plena pode ser desenvolvida aos poucos, entrar na sua vida de forma suave e possível. Você pode começar com pequenas ações, como a forma como você come, como a forma como atende ao telefone, aos poucos você pode aprender a ficar presente em cada vez mais momentos do seu dia. Aqui vou apresentar para você práticas de atenção plena para o seu dia-a-dia, para que possa desenvolver a presença em sua rotina. Você pode encarar como sementes de atenção plena que você vai plantar, cultivar, ver crescer, dar frutos em várias áreas da sua vida. Serão ao longo do ano dez práticas de atenção plena, uma a cada mês para que você possa aplicar e desenvolver atenção ao momento presente. Aos poucos a prática diária fará parte da sua rotina e pode te ajudar a encontrar satisfação e realização na sua vida, aqui e agora. É importante que você pratique ao longo do mês como um exercício para sentir e usufruir dos benefícios. Além do exercício proposto a cada mês trarei ainda algumas dificuldades que podem surgir ao realizá-lo, algumas descobertas e temas ligados à nossa vida cotidiana. Como a conexão com outras pessoas é uma parte importante da nossa vida, aqui também pode ser divertido praticar com outras pessoas, então você pode chamar um amigo ou amiga, alguém da família, um colega de trabalho para praticar com você, assim vocês podem compartilhar como vivenciaram cada prática e dividir experiência. Caso faça só, pode escrever e comparar como foi sua experiência após um mês de prática, por exemplo. Separe um pequeno caderno para isso ou até mesmo use um bloco de notas do seu celular. É importante não levar suas possíveis falhas muito a sério, não julgar o que acontece, cada um terá sua própria experiência e histórias engraçadas para contar sobre suas tentativas e erros ao fazer os exercícios. Até não fazer o exercício pode nos ensinar algo, como entender a razão de não ter feito, foi por medo, por preguiça, esqueceu, foi algum preconceito. A questão aqui é despertar para uma vida atenta, presente, conosco e com o mundo ao nosso redor, vem comigo?

Ao encerrar a projeção do primeiro estímulo gerador da sessão, pontuo que nesses

tempos de atenção tão fragmentada, conforme citação de Byung-Chul Han no *podcast*, precisamos estar atentos/as ao excesso de estímulos que nos cercam e nos impedem de estar, de fato, presentes nas atividades que realizamos diariamente; da importância do estado contemplativo ao fazer tarefas simples, seja no deslocamento pela cidade, nas tarefas domésticas, entre outras, para estarmos menos cansados ao fim de um dia. Oriento que possam dispor das atividades propostas na intervenção sempre que julgarem necessário e sentirem o desejo de se reconectarem consigo mesmas.

A estudante “Jaçané” pontua que gostou muito da atividade e que veio ao encontro de reflexões que vinha fazendo nos últimos tempos sobre seu ritmo de vida; seguimos em um diálogo também com a estudante “Andorinha” de como estávamos nos sentindo “roubadas” em nosso tempo diário e cansadas pelos excessos de estímulos das redes sociais, dos aparelhos eletrônicos (*smartphones*) e do quanto é difícil desligar-se, desconectar-se e reservarmos um tempo de contemplação, de pausa, tão essencial para a criatividade e, até mesmo, melhora do sono, cognição e da ansiedade, conforme seguem as falas:

*Eu gostei muito desse podcast, ... O que ia falar é que parece que eu to falando só porque você mostrou, eu juro que estava muito nesse exercício, eu tomei esses dias, esses meses. **Eu tirei o Instagram e me ajudou bastante a focar no momento presente e estar mais consciente.** ... uma coisa que estava fazendo bastante, era sair, as vezes para estudar em outros lugares e aí vivenciar meu dia, olhar as pessoas, o movimento da cidade, das ruas, dos carros, estar bem presente e dividir as minhas tarefas, por exemplo, agora de manhã vou trabalhar e não vou ficar pensando o que tenho que estudar, pois não é o momento. Eu trabalho com criança, como posso estar completamente atenta a essa criança? E você está dedicando uma atenção plena vai trazer mais cansaço, mas na verdade é o contrário, pois você se liga em uma coisa só e aí faz as coisas com muito mais efetividade. Você está ali presente. Eu já estou um pouco... foi até bom você passar isso, pois eu já estou um pouco incomodada, pois voltei a ir ao Instagram para ver umas coisas e acabei e fiquei lá e aí minha mente já está meio acelerada de novo, os estímulos rápidos que eu não estou conseguindo parar sabe, isso que ela disse de lidar com o tédio e que isso é uma premissa para a criatividade, você está ali parado para poder criar algo, para poder pensar. E aí o Instagram é meio que isso, você tem um mínimo momento de tédio e liga aquela tela e fica ali passando, eu sinto que dificulta muito a atenção, minha criatividade. Eu amei esse podcast, foi como um lembrete, traz muito mais*

leveza, parece que vivi um dia realmente de 24h, eu fazia tanta coisa. Eu realmente vivenciei o dia ... No final você está mais cansado ainda (Jaçané – 8º período).

*Cansada e com a sensação de que o dia não foi suficiente para você fazer tanta coisa. Eu depois de passar um tempo assim, eu parei, não desinstalei o Instagram, pois quero exercitar uma questão de domínio próprio, conseguir dizer não. Eu não estou acessando, tem quatro dias. **As pessoas estão percebendo aqui em casa que até a minha voz está mais lenta, estou falando mais baixo. Estava roubando meu tempo, minha energia, é muita informação e é feito para isso para te manter preso. Tem um algoritmo que vai estudar tudo que você está pesquisando** (Polyana – pesquisadora facilitadora).*

*Estava lendo um livro que dizia que os vídeos é a mesma lógica de uma máquina de caça níquel, você baixa e sempre vai vir algo novo e você fica na expectativa, é a mesma coisa o reels você vai passando e sempre vai ter algo novo. **E você vê a produção de todo o negócio ali é pra justamente roubar nossa atenção** (Jaçané – 8º período).*

*É, aí você não consegue ler um livro, não consegue chegar cedo nos compromissos, não consegue cuidar de atividades domésticas. **Não sobra tempo para você, não sobra tempo para ficar sem fazer nada. Você tá cansada e as atividades parece que não foram cumpridas. Então, eu acho que trazer isso tá sendo muito positivo, tem esse movimento de fazer o contrário, de fazer a gente ir parando** (Polyana – pesquisadora facilitadora).*

*... eu achei interessante esse podcast e a tua fala também, da gente separar esses momentos e ter atenção naquilo que a gente está fazendo. Eu percebo que é uma coisa que eu perdi muito, lembro que antes conseguia fazer as coisas com mais atenção e hoje não consigo mais, qualquer coisa simples que vou fazer, como você falou, lavar a louça ou quando separo um tempo para lavar o cabelo, que era um momento que era como uma terapia, só que agora eu faço como no automático e quando eu vejo o cabelo já tá lavado, não pensei em nada, só lavei o cabelo mesmo. **E outras coisas simples também, eu tenho sentido que estou vivendo meus dias sem ter atenção em nada e é como se eu não vivesse aquele dia, a sensação que dá é essa,***

pois eu não consigo prestar atenção em nada ... É uma coisa que está acontecendo muito comigo e eu quero resgatar isso de voltar a fazer as coisas com mais atenção, me dedicar as pequenas, para viver mesmo ... é algo que que quero muito praticar daqui em diante (Andorinha – 9º período).

Nessa seara, julgamos pertinente assinalar o que Han (2018), problematiza sobre o excesso de informações que, quando não filtradas, embotam a percepção, definham o pensamento e podem gerar distúrbios psíquicos. É o que o autor chama de Síndrome da fadiga da informação, que consiste no “cansaço da informação”, marcado por uma parasilia gradativa das habilidades cognitivas, pelo déficit de atenção, ansiedade generalizada e inaptidão à tomada de responsabilidades. Todos/as somos afrontados diariamente pela quantidade crescente de informações.

Retomando a perspectiva da autora Lembke (2023), ao refletir sobre a nação dopamina, adverte-nos sobre a busca pela distração e alívio do sofrimento ao utilizarmos os dispositivos digitais, uma verdadeira fuga, evitação do contato com o desconforto e com a dor em uma procura pela anestesia, pelo excesso de entretenimento e distrações. Essa evitação exaustiva pode, ademais, contribuir para o surgimento de transtornos como a depressão e a ansiedade. Desta feita, propõe, assim como Han (2015), o contato com o tédio, com o vivenciar a si mesmo/a, em conexão consigo, com os outros e com o mundo.

O Tédio nos proporciona o espaço essencial para a formação de novas ideias, novos pensamentos, em uma descoberta de novas experiências de vida, de novas invenções. Porém, as distrações excessivas na busca desenfreada pelo entretenimento nos anestesia, e nessa tentativa de fuga do sofrimento, só tornamos o desconforto ainda mais intenso, num paradoxo de busca do prazer, *per si*, que gera a anedonia que acaba nos tornando incapazes de sentir prazer nas mínimas coisas (Lembke, 2023).

Para tanto, a autora propõe um tempo de abstinência, pois como a droga, a retirada do excesso de estímulos ao longo do tempo, faz nosso cérebro se readaptar à sua ausência, recuperando sua homeostase basal. Assim, em equilíbrio, retomamos a capacidade de sentir prazer a partir de recompensas simples e cotidianas: um passeio, a contemplação da natureza, saborear uma refeição.

Depreende-se, portanto, a partir dessas considerações, a importância de propormos ao grupo reflexivo intervenções através de estímulos geradores que envolvessem as práticas voltadas para esse estado contemplativo, para as pausas, para o momento presente. Reiteramos a nossa abertura, como proposta de pesquisa-intervenção própria da Cartografia e

no caminho contrário à ciência positivista e cartesiana, para acolhermos experimentos, técnicas e proposições de outras abordagens, que consideramos de suma importância, pela sua potência e reverberações no grupo.

Isto posto, Rolnik, (1989), em *Cartografia Sentimental*, assim reflete:

... pouco importam as referências teóricas do cartógrafo. O que importa é que, para ele, teoria é sempre cartografia - e, sendo assim, ela se faz juntamente com as paisagens cuja formação ele acompanha ... Para isso, o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo ... Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia. O cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado. Está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias. Este é o critério de suas escolhas: descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender. Aliás, “entender”, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar ... E o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem (Rolnik, 1989, p. 2).

Zanon et al. (2020) em um estudo sobre as pesquisas produzidas pela Psicologia Positiva, a partir das suas implicações e aplicações em tempos de pandemia, destaca que as práticas de *mindfulness*, ou de atenção plena, já haviam sido amplamente aplicadas de maneira secular em ações voltadas para o aumento do bem-estar. Trata-se de uma prática voltada à tomada de consciência a partir do direcionamento intencional da atenção a experiências presentes de maneira espontânea, sem julgamentos. Divide-se em três elementos: intenção, atenção e atitude. Intenção pondera o objetivo que o participante deseja com a prática, como a autorregulação emocional e a autorreflexão; a atenção reflete o estado de presença, consciente da experiência interna momento após momento; a atitude, por sua vez, descreve a qualidade da atenção do praticante, podendo se manifestar repleta de aceitação, ternura e curiosidade.

Os autores citam, ademais, algumas publicações recentes que demonstram a importância da meditação no contexto dos sintomas da depressão: em uma meta-análise de 25 ensaios clínicos randomizados a respeito de intervenções baseadas em *mindfulness*, foram constatados efeitos moderados para a prevenção de sintomas depressivos em universitários (Ma et al., 2019). Em outra intervenção desenvolvida no contexto brasileiro para redução de depressão e ansiedade ao longo de seis semanas, constatou-se a atenuação de sintomas depressivos e ansiogênicos após seis meses (em meditadores assíduos), demonstrando que o efeito de redução da ansiedade difundiu-se mesmo após um ano da intervenção nesse grupo (Carpena et al., 2019).

A meditação por meio da atenção plena, além de dirimir sintomas psicopatológicos, pode gerar efeitos significativos no bem-estar das pessoas porque favorece a mudança de sensação de “controle” e autopercepção do mundo e circunstâncias (Zanon et al., 2020).

Seguindo esta proposta, encaminhamos o encontro do dia com mais uma prática de atenção plena, que consistia na projeção de mais um podcast da mesma autora, “Pausa para a calma”, com um exercício intitulado: “Aprecie suas mãos”, que convidava o grupo a uma pausa:

Hoje teremos nossa segunda prática que consiste em fazer algumas pausas ao longo do dia. E observar as suas mãos, isso mesmo, observar as suas mãos como se elas pertencessem a um estranho. Você pode fazer isso tanto quando elas estiverem ocupadas, em movimento como quando estiverem em repouso. Como lembrete você pode colocar um pequeno esparadrapo em uma das mãos ou usar um anel diferente do habitual. Ou se você tem o hábito de pintar as unhas, colocar uma cor diferente e todas as vezes que você perceber as suas mãos, pode apreciá-las. Olhe o tamanho, o formato, a cor. Olhe se possuem marcas do tempo, você pode lembrar como elas eram antes quando você era criança, adolescente. Pode imaginá-las mudando à medida que você crescia. Aprecie. Essa é uma prática que pode nos ajudar a perceber uma variedade de habilidades que nossas mãos têm, como trabalhar juntas, fazer coisas diferentes ao mesmo tempo. Podem ainda fazer parte da nossa comunicação através dos gestos, podem ser fonte de carinho pelo toque, as nossas mãos cuidam de nós o tempo todo. Quando dormimos elas continuam ali puxando cobertor para nos cobrir, desligando o despertador ao acordar. Juntas elas trabalham cada uma fazendo sua metade da tarefa. Quando enxugamos a louça, por exemplo, uma mão segura o prato e a outra o pano. Quando cortamos uma fruta, uma mão segura o alimento e a outra corta. Elas cooperam, as mãos juntas trabalham para realizar coisas maravilhosas em nosso dia-a-dia. Você já pensou assim sobre as suas mãos? Ao longo dos próximos trinta dias, observe-as sem julgamento. Lembre-se

mais uma vez de não levar as possíveis falhas ao realizar essa prática muito a sério. Cada um terá sua própria experiência e histórias para contar. Chame alguém para fazer junto e depois compartilhem como foi, quem sabe aprendem e deem boas risadas juntos. Se fizer só, anote como foi a experiência e depois volte, releia. Lembre-se de manter a mente de principiante com a abertura para o novo, gostou?

Ao final da prática, me dei conta de que há muito tempo, também não olhava para minhas mãos, e hoje eu percebi o quanto minhas unhas estão precisando cuidados. Tem aqui marca de pincel, hidrocor, meu filho vai pintando e me manchei. Tem um corte aqui cicatrizando, de faca. E o tempo está passando, algumas ruguinhas, mas são as minhas mãos, carregam minha história, como meu corpo, como meu rosto. É importante a gente valorizar as mãos, a gente não pára agradecer as mãos e sem elas é tão difícil realizar qualquer coisa. Realmente precisava parar para observá-las (Diário de campo da pesquisadora facilitadora).

Em seguida, caminhamos para o fechamento da sessão com a leitura de um poema para apreciação, conhecido como “Desiderata”, de autoria de Max Ehrmann, publicado de maneira póstuma em 1945, e significa “Aspiração”:

Desiderata

Siga tranquilamente entre a inquietude e a pressa,
lembrando-se de que há sempre paz no silêncio.

Tanto quanto possível sem humilhar-se,
mantenha-se em harmonia com todos que o cercam.

Fale a sua verdade, clara e mansamente.

Escute a verdade dos outros, pois eles também têm a sua própria história.

Evite as pessoas agitadas e agressivas: elas afligem o nosso espírito.

Não se compare aos demais, olhando as pessoas como superiores ou
inferiores a você:

isso o tornaria superficial e amargo.

Viva intensamente os seus ideais e o que você já conseguiu realizar.

Mantenha o interesse no seu trabalho,

por mais humilde que seja,

ele é um verdadeiro tesouro na continua mudança dos tempos.

Seja prudente em tudo o que fizer, porque o mundo está cheio de
armadilhas.

Mas não fique cego para o bem que sempre existe.

Em toda parte, a vida está cheia de heroísmo.

Seja você mesmo.

Sobretudo, não simule afeição e não transforme o amor numa brincadeira,
pois, no meio de tanta aridez, ele é perene como a relva.

Aceite, com carinho, o conselho dos mais velhos
e seja compreensivo com os impulsos inovadores da juventude.

Cultive a força do espírito e você estará preparado
para enfrentar as surpresas da sorte adversa.

Não se desespere com perigos imaginários:
muitos temores têm sua origem no cansaço e na solidão.

Ao lado de uma sadia disciplina, conserve,
para consigo mesmo, uma imensa bondade.

Você é filho do universo, irmão das estrelas e árvores,
você merece estar aqui e, mesmo se você não pode perceber,
a Terra e o universo vão cumprindo o seu destino.

Procure, pois, estar em paz com Deus,
seja qual for o nome que você lhe der.

No meio do seu trabalho e nas aspirações, na fatigante jornada pela vida,
conserve, no mais profundo do seu ser, a harmonia e a paz.

Acima de toda mesquinhez, falsidade e desengano,
o mundo ainda é bonito.

Caminhe com cuidado, faça tudo para ser feliz
e partilhe com os outros a sua felicidade.

Ao encerramento das atividades, abri espaço para que as estudantes colocassem como se sentiram após as práticas e os relatos se seguem:

Esse poema é muito bonito e me fez pensar dessa importância de desacelerar. Não só de fazer as coisas, mas tipo desacelerar a mente, pois as vezes a gente não está fazendo nada, mas a mente está naquilo. A importância de apreciar as pequenas coisas do dia a dia, tentar viver na calma mesmo no meio de tudo que está

acontecendo, tentar reservar esse momento de calma. Achei muito bonito (Andorinha – 9º período).

Só quero dizer que foi muito bom esse momento ... depois do descanso que consegui tirar essa semana, começar assim é muito bom, pois me motiva a pensar nisso que a gente falou e tentar praticar. Me dá mais um gás para continuar fazendo o que preciso fazer e dando atenção também para mim. Foi maravilhoso o encontro de hoje (Andorinha – 9º período).

*Eu amei hoje a sessão, foi muito boa. **Eu acho que remete isso da gente voltar a essa essência humana, a gente se assemelha tanto com a máquina, a gente faz tudo no automático, ele traz essa essência de volta, de coisas que a gente tem que fazer. Como você falou de contemplar as pequenas nuances da vida, as pequenas coisas. Acho que foi tudo a ver com o que a gente conversou e com o podcast (Jaçané – 8º período).***

A gente falando exatamente disso né, de pressa, da paz no silêncio. Falar a verdade, mansa e calmamente, ouvir os outros, mesmo aqueles sensatos e ignorantes, pois eles também têm sua história. Tem um trecho aqui que acho bem interessante, das comparações, a gente falou também hoje. Se você se comparar com os outros você se tornará superficial e amargo, pois haverá sempre alguém inferior e superior a você, viva intensamente o que já pode realizar. Não se desespere com perigos imaginários, muitos temores nascem do cansaço e da solidão, eu acho isso muito bonito e quantos medos são imaginários, a maioria dos nossos medos, às vezes nem acontecem né? (Polyana – pesquisadora facilitadora).

Exponho para as estudantes do quanto percebi que nessa sessão estávamos em sintonia; ao propormos essa atividade para a sessão não imaginávamos que já iniciaríamos o encontro dialogando sobre a temática, antes mesmo que a intervenção do dia fosse proposta. Fomos dialogando, a questão da pausa que a estudante “Andorinha” mencionou ter feito no final de semana e fomos desenvolvendo o que intencionávamos trabalhar com os/as estudantes naquela sessão. Não por acaso, pois fizemos um “link” com a sessão anterior diante de uma narrativa de não conseguir parar que um dos participantes havia trazido e, cartograficamente, fazendo o caminho ao caminhar da pesquisa, proporcionamos a irrupção

do processo.

Encerro este tópico com um trecho do meu diário de campo que, pressuponho, tempestivo, para finalizar a discussão da sessão:

Como esse grupo é todo diferente, vai se construindo ao longo das sessões. Embora tivéssemos um planejamento, muitas vezes dispusemos da “improvisação”, privilegiando, aflorar o potencial criativo do grupo. Mas constatei, também, que ao longo dos diálogos que desenvolvemos, houve a necessidade de intervenções além do que esperávamos, com a apresentação de outros estímulos geradores, a partir das questões disparadoras, como por exemplo a relação dos/as estudantes com o curso e o que havia na vida dos/as mesmos/as que refletia na formação. Na sessão anterior indagamos como a clínica poderia ajudá-los e estamos percebendo, cada vez mais, a necessidade de um espaço não só de fala, mas de reflexão, de escuta de si e do outro; não consideramos oportuno trazer o foco só para curso, mas pelo fato de o/a estudante ter uma vida, ser uma pessoa além do curso, fato que interfere diretamente na formação e só reafirma esse espaço que é necessário para eles/as. O grupo e a produção dos dados em campo vão se encaminhando para sua finalização; teremos a última sessão na próxima semana e muitas reflexões me atravessam: não sinto como encerramento do processo até aqui, percebo como oportunidade de seguir e vejo, na verdade, o início da construção de um projeto maior, que pode seguir além da pesquisa, que poderá fazer parte da rotina de oferta de atendimento psicológico e acolhimento para os/as estudantes no Serviço-escola. Sigamos! (Diário de campo da pesquisadora facilitadora).

5.6 As ressonâncias do neoliberalismo nas universidades

A FUNÇÃO DA ARTE 1

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar!”

(O livro dos Abraços – Eduardo Galeano)

Ao cursar as disciplinas do doutorado, em uma das aulas de Cartografia com a professora Ana Lúcia Francisco, minha orientadora, ouvi a leitura deste poema; o momento era delicado; exausta de tantas aulas remotas, em meio ao momento pandêmico, sobrecarregada por tantas atividades, lembro-me de estar a ponto de desistir da pós-graduação, apreensiva e muito cansada; senti-me profundamente tocada e acolhida a partir da leitura do poema naquele dia; eu precisava continuar! Entendi que não estava sozinha e por mais que a caminhada árdua parecesse infundável, eu poderia contar com muitas pessoas. Estávamos todos/as no mesmo “barco” nesta trajetória. Ali havia alguém que me oferecia seus ombros para olhar além e ver que era possível! Ao preparar a última sessão do grupo reflexivo com os/as estudantes, inspirei-me neste poema para também “presenteá-los”; seria o nosso último encontro durante a pesquisa e gostaria de lhes deixar uma mensagem positiva, de apoio e gentileza, da mesma forma como fui considerada durante a minha pós-graduação pelas pessoas que cruzaram meu caminho; meus colegas de turma, amigos que fiz, professoras e minha orientadora, em especial (Diário de campo da pesquisadora).

Chegamos à última sessão; neste encontro, dos 6 participantes que permaneceram na pesquisa, apenas 2 compareceram, os demais justificaram a ausência por motivo de viagem; já estávamos ao fim do recesso do mês de julho e a maioria dos estudantes, que eram de outras cidades, voltavam para rever a família nesse período. A psicóloga facilitadora auxiliar ainda se encontrava em período de férias e, também, não pôde estar presente.

Iniciei retomando o que havia sido feito na sessão anterior; os dois estudantes presentes haviam faltado ao encontro passado, e diante de todas as colocações e narrativas produzidas ao longo da pesquisa, fiz uma breve retomada do processo de desenvolvimento do grupo.

Pontuei que no curso das sessões, colocamos algumas questões disparadoras, utilizamos recursos artísticos para mobilização, a fim de compreender como os/as estudantes vinham se sentindo ao longo da graduação. Cartografamos os atravessamentos que incidem nas subjetividades dos/as mesmos/as e nos seus sofrimentos existenciais e suas repercussões na

formação. Refletimos sobre as queixas que emergiram, desde as exigências da própria formação às formas como eles/as eram avaliados/as; a maneira como a academia os recebia; o funcionamento da universidade em si e o quanto todos esses pontos traziam desgaste.

Mencionei que, a depender do período em que se encontravam, como era o caso do estudante “Sanhaço”, presente na sessão, que já estava finalizando o curso, recém-saído da universidade e com inúmeras expectativas para o mercado de trabalho, o percebia com um misto de nostalgia já da formação, do que deixou para trás, e o que o esperava logo adiante; como o “ser psicólogo” agora, de fato. A partir disso, percebi a necessidade de que eles entrassem mais em contato consigo e suas emoções. Enunciava-se a importância de propor mais um momento de pausa diante das narrativas recorrentes durante as sessões sobre a velocidade, a pressa, a cultura da autoperformance, do desempenho, de chegarem às férias e sentirem estranhos/as, de não se permitirem até mesmo usufruírem do direito de descanso.

A partir de questionamentos ouvidos do tipo “O que eu vou fazer? Posso me ocupar com o que nas minhas férias?”; evidenciava-se que alguns deles não conseguiam aceitar as pausas como algo necessário, e sim como entediantes, introduzimos as práticas de atenção plena. Havíamos trabalhado na sessão antecedente um *podcast* com uma prática de observar as próprias mãos e de maneira contemplativa estarmos presentes. Assim, nesta sessão, propusemos mais um momento de prática voltada ao autocuidado e autorreflexão. Apresentamos, como estímulo, a prática da autocompaixão, seguindo com a apresentação de outro *podcast* da série referida previamente: “Pausa para Calma”.

Guerra et al (2021) definem a compaixão como a identificação de um sofrimento, ligado à maneira de respondê-lo e abrandá-lo. Aliado à concentração e ao acompanhamento dos próprios sentimentos e pensamentos, a compaixão é um dos resultados da prática de atenção plena que pode ser alcançada por meio de exercícios com embasamento teórico e filosófico e como recurso terapêutico implicados no tratamento do sofrimento individual e coletivo.

Zanon et al. (2020) conceituam a autocompaixão como a atitude de dirigir a si mesmo a mesma forma de cuidado, bondade e compaixão apresentada a outras pessoas próximas que estejam em sofrimento, é formada pelos elementos da bondade consigo (ao contrário da autocrítica), com a humanidade compartilhada e em atenção plena.

Para Guerra et al. (2021), inúmeros desafios podem ser enfrentados por meio da autocompaixão. Ao refletirem sobre os excessos de estímulos a que somos submetidos na atualidade, que desequilibram nossos sistemas de ameaça-defesa e incentivo-busca de recursos, têm gerado um sofrimento de larga abrangência social e que não pode ser

negligenciado.

Esses autores ainda problematizam o modelo de trabalho pautado na produtividade a todo custo e nas exigências que extrapolam nossos limites, acarretando desgaste físico, mental e emocional, nos desequilibrando e gerando sentimentos de inadequação e insuficiência a todo instante. Esse modelo de sociedade, pautado na exploração da performance, é destaque na agenda neoliberal capitalista e tem, conseqüentemente, nos adoecido e transformado nossas subjetividades.

Conforme já sinalizado anteriormente, a geração Z, da qual fazem parte os/as estudantes em questão nesta Tese, está inserida no modelo Neoliberal que tem se apropriado dos espaços das universidades. Maia (2022), ao discutir essa premissa em seu livro “Neoliberalismo e sofrimento psíquico: o mal-estar nas universidades”, problematiza que o capitalismo além de um modo de produção econômica, produz também subjetividades.

Safatle et al. (2020), ao discorrerem em seu livro sobre o Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico, afirmam que o neoliberalismo é uma teoria que se converte em uma forma de psicologia, moralidade, resolução dos conflitos humanos e, ainda, em uma reflexão sobre a religião, a arte e a vida. Interessa ao neoliberalismo gerir (produzir e administrar) o sofrimento; para os autores, quando se sofre, se produz mais, e nessa apropriação do capital do sofrimento para maior engajamento no trabalho, imputa-se ao próprio indivíduo a responsabilidade pela sua formação. Essa agenda baseia-se em um conjunto de práticas de gerenciamento do mal-estar, por meio da culpabilização individual, da aversão ao fracasso e do aplauso à meritocracia.

O Brasil compeliu à universidade uma gestão também neoliberal, a partir da expansão quantitativa, das exigências de produtividade, da precarização e das pressões fiscais, que repercutiram no espaço acadêmico agravando fatores para os problemas emocionais e psicológicos que são responsáveis pelo adoecimento mental nesse ambiente (Maia, 2022).

Este autor pontua, ademais, que, somado a esse cenário, o/a estudante universitário/a tem enfrentado a solidão e desenvolvido relações fugazes, mediadas por uma racionalidade e simples utilidade; perde-se o senso de comunidade, de pertencimento e solidariedade que geram, conseqüentemente, a fragilidade dos vínculos e o sentimento de desamparo.

Zanon et al. (2020), por sua vez, propõem as práticas de autocompaixão como estratégia de cuidado das pessoas para consigo mesmas, fundamental para o enfrentamento de situações desafiadoras e momentos de crise. Para eles, a partir da autocompaixão, através do exercício de bondade consigo, senso de humanidade e atenção plena, os indivíduos desenvolvem a capacidade de melhor controle da ansiedade diante de eventos estressores, de

mediar a evitação de tarefas pelo medo do fracasso e passam a ter menor probabilidade de catastrofizar tarefas complexas; essas práticas, portanto, podem funcionar como alternativas de promoção e prevenção em saúde mental diante de tantas exigências da atual sociedade do desempenho imiscuída nesse modelo adoeecedor e nocivo.

Iniciamos, então, a projeção do podcast, dividido em 3 partes, a primeira consistia em reflexões sobre a temática da compaixão e a segunda parte apresentava os conceitos da autocompaixão (Anexo A) e a terceira trazia a proposta de prática de autocompaixão, conforme demonstrada a seguir:

Olá, meu nome é Karlene, sou psicóloga e estou aqui com vocês trazendo algumas dicas, reflexões e exercícios para ajudar a enfrentar esse momento complicado de forma mais leve. Vamos lá? Hoje nós faremos uma prática de autocompaixão. Procure um lugar confortável, tranquilo. Sente-se ou deite-se como preferir. Respire, inspire, expire. Faça isso mais uma vez. Agora traga a mente as vezes em que você sentiu o apoio das pessoas, o apoio de algum animal, algum animal de estimação, pode ter sido recentemente ou no passado mais distante. Qualquer tipo de atenção conta, lembre-se de quando você foi incluído, visto, apreciado, estimulado ou amado. Relaxe. Se abra para a sensação de ser cuidado. Caso se distraia simplesmente volte a se concentrar na sua respiração, a se concentrar na sensação de ser cuidado, mantenha esse sentimento. Perceba-o sendo absorvido como água por uma esponja. Em seguida, pense em uma ou mais pessoas pelas quais você tem compaixão, talvez uma criança sofrendo, o amigo que está se divorciando, refugiados que estão do outro lado do mundo ou até mesmo aqui próximo a nós e a nossa realidade, sinta suas dores e preocupações, sinta ternura, solidariedade e empatia. Você pode pôr a mão no coração e expressar desejos como que sua dor se alivie, que você encontre um emprego, que você consiga superar essa doença. Entregue-se a compaixão, deixe que ela preencha e flua através de você. Agora que sabe como é a compaixão, aplique-a a si mesmo, reconheça quão estressado, cansado, doente você se sente. Então ofereça compaixão a si próprio como faria um amigo que se sentisse da mesma forma, saiba que todos sofrem e que você não está sozinho. Você pode pôr a mão no coração ou no seu rosto e dependendo do que aconteceu, tenha pensamentos como: que eu não soffro, que essa mágoa passe, que eu não me preocupe tanto, que eu me cure dessa doença. Imagine a compaixão como uma chuva quentinha e suave, caindo sobre você. Tocando e aliviando os lugares cansados, magoados e saudosos aí dentro. Aos poucos vá mexendo os dedos dos pés,

os dedos das mãos, abra os olhos, respire. Você pode agora pegar um papel, uma caneta e escrever como foi realizar essa prática, o que você sentiu, sempre que sentir necessidade você pode repetir, ouvir, desenvolver a autocompaixão. Pratique! Torne ela um hábito na sua vida. Por hoje é isso.

Ao final das projeções, solicitei que os estudantes se expressassem como se sentiram após as práticas, e as narrativas sucederam:

Eu me senti mais relaxado fazendo isso, eu fiz aqui deitado, me senti mais relaxado, mais tranquilo. Eu hoje passei o dia fora, foi um bom momento para extravasar, pensar um pouco, refletir sobre mim mesmo e agora eu podia ter feito, ao invés de me inscrever de forma impulsiva, em um projeto de pesquisa, eu podia ter compaixão comigo mesmo ... **eu já estava achando que estava me envolvendo em muita coisa para uma pessoa só ou querendo me envolver e essa reflexão me fez ver que eu estou realmente querendo demais, não tem tempo que dê conta, já sou monitor, acabei de passar na extensão, eu queria entrar na outra também, tem também projeto de pesquisa, quero entrar no C.A, vou fazer as boas vindas dos alunos calouros. Estou com uma coisa em cima da outra e isso não vai dar ...** (Beija-flor – 4º período).

Questiono para o estudante sobre a real necessidade de acúmulo de tantas tarefas, de excessos, da necessidade de se sentir sempre produtivo e pontuo o quanto isso é adoecedor. Cabe problematizar sobre esse sintoma, próprio da lógica produtivista, como pontua Maia (2022), ao discutir que o sentimento de insuficiência, dos imperativos regulares de desempenho que resultam da racionalidade neoliberal e “escravizam” o indivíduo.

O mesmo autor, ao problematizar sobre o padecimento dos estudantes diante da ótica neoliberal nas universidades, afirma que os/as estudantes são atravessados pelo sentimento de inutilidade e culpa em demasia. Passam a desenvolver sintomas físicos como insônia, cansaço, queda na energia e apresentam uma visão negativa de si, com sentimentos de vazio, tristeza e insuficiência diante das exigências acadêmicas. Esta sintomatologia é resposta da lógica produtivista e da racionalidade neoliberal.

O estudante Beija-flor traz, em sua fala a necessidade de agradar a todos/as, a dificuldade de colocar limites, de dizer não às pessoas, e só depois, ao dar-se conta de sua sobrecarga, percebe que não lhe sobra tempo “para mais nada”:

É que eu tenho um problema muito grande na vida, é que não sei falar não. Não sei recusar alguma coisa, quando alguém me pede para ajudar ou para participar de algo, vou logo confirmando, sim eu posso. Eu vou sim, sim. E quando vejo não estou mais com tempo para nada ... tem coisa que mesmo sem querer ir, eu ia. Ser presidente de sala, nunca quis, mas fui durante três anos, no ensino médio também. Aqui, também sou representante da minha turma, não queria, mas fui. Fui de entrar e caber, vai aparecendo, vou entrando.

A partir desta narrativa, retomamos uma reflexão anterior sobre o estigma da pessoa LGBTQIA+ (Goffman, 1980), com seu sentimento de invisibilidade, em um movimento de compensação, na necessidade de ser visto, incluído, em posição de não desgaradar às pessoas, extrapolando seus limites e se sobrecarregando.

Pontuei para o estudante do quanto também tenho me percebido extrapolando meus limites e a importância do respeito às pausas, da presença do autocuidado, da autorreflexão e autocompaixão.

Dessa forma, por meio do exercício da autocompaixão, atingimos uma postura cuidadosa, sensível e simpática que também nos gera mais empatia e tolerância, ajudando-nos a encarar as adversidades de maneira mais gentil e atenta, abrindo-nos à compreensão de nós mesmos e dos outros, minimizando os julgamentos e o posicionamento defensivo. Essa prática desperta-nos o sentimento de pertencimento, nos faz refletir sobre a nossa fragilidade e, assim, minimiza a autoexigência e nos motiva para um senso de realidade e flexibilidade diante das situações (Guerra et al., 2021).

Seguem-se os diálogos e o outro estudante, “Sanhaço”, se deu conta de que também havia ultrapassado seus limites e se “autoexplorado”, reconhecendo a necessidade do autocuidado, das pausas e da autocompaixão, conforme a narrativa:

... eu também gostei desse momento, essas práticas de mindfulness são bem legais. Me fez lembrar várias coisas essas práticas de autocompaixão, queria ter aprendido ela bem antes. Também lembrei da própria terapia que pra mim é auto bondade, é autocompaixão estar na terapia. É um processo estar ali naquela labuta de botar várias questões em cheque. Eu também “Beija-flor”, estava lembrando que eu gostava de fazer muita coisa na universidade, lá em 2018. Tinha muito isso de tentar fazer muita coisa ou não vou ser bom profissional, mas aí quando veio a pandemia

que me fez parar tudo, eu vi que eu tinha adoecido bastante, tinha ficado bem cansado, bem desmotivado de tudo, pois tinha feito muita coisa e não tinha parado para me cuidar. Tudo bem fazer muita coisa, mas que dentro dessas muitas coisas, você faça também muita coisa por você mesmo, você tenha esse tempo de descansar, estar com amigos ou só. Descansar também, se cuidar, acho que fui com todo gás e no meio do curso acabou o gás e para voltar foi um processo bem complicado. Gostei desse momento da autocompaixão, do que ela falou da humanidade compartilhada, achei bem legal. Essa questão de pensar em um amigo seu, na TCC a gente mexe muito nisso, de dizer ah o que você faria por um amigo nessa mesma situação em que você está? Com mais cuidado, carinho; e a gente meio que esquece isso. Eu vou salvar esse podcast.

Para o funcionamento de uma vida colonizada pela lógica empresarial, na perspectiva neoliberal, viver é fazer “gestão de metas”, e nessa produção de subjetividades, a “empresa” e o governo da vida aprofundam o individualismo, materializam o capitalismo nas relações sociais, com o desmantelamento dos laços, a quebra da solidariedade e o consequente sentimento de desamparo e solidão (Maia, 2022).

O autor adverte sobre o surgimento de novas patologias, como a potencialização da concorrência; a depressão gerada pela autocobrança; a insegurança, frustração e angústia que “prendem” o indivíduo no amanhã, a aceleração da vida, que levam ao cansaço e à exaustão. Desta forma, a improdutividade é vista como patológica e precisa ser medicalizada, o sofrimento anestesiado; em suma, um verdadeiro desmonte de bem-estar social.

Han (2022) denomina a nova sociedade como “paliativa”, conjugando-a à sociedade do desempenho, onde toda dor é percebida como fraqueza e precisa ser suprimida através da otimização e da medicalização do sofrimento, que também é reforçada pela fuga, através do vício nas mídias sociais que, conforme pontuado na discussão do tópico anterior, anestesia as dores e vazios existenciais.

Nesse ponto, cabe problematizar o conceito de Psicopolítica trazido por Han (2018), que consiste em um novo tipo de controle que incide não apenas nos corpos, mas também nas mentes, com a ideia de que o sujeito é apenas servo de si mesmo, responsabilizando-o pelas suas escolhas e, consequentemente, por seu sofrimento. A depressão e o *burnout* são a manifestação de uma crise de liberalidade em que o sujeito do desempenho, ao se pensar livre, é, na verdade, algoz voluntário de si mesmo. O autor faz uma comparação entre a biopolítica e a psicopolítica, na qual a primeira é a técnica de governo da sociedade disciplinar, com

estratégias de governo da vida, e a segunda, por sua vez, na lógica neoliberal, governa a “alma”, a *psiquê*.

Diante do quadro, Maia (2022) invita-nos à reflexão sobre os vínculos, as relações de forma potente, em uma crítica à narrativa de aprisionamento em si próprio para, assim, restaurarmos a relação com o outro, buscando apoio, reestabelecendo conexões tão necessárias nesses tempos.

Han (2018), por sua vez, nos convida a pensarmos sobre a conjuntura que nos cerca e cujas engrenagens movemos todos os dias; para tanto, propõe o espaço do autocuidado através de processos psicoterapêuticos que favoreçam as construções e reconstruções (**os chamados desvios na esquizoanálise**) grifo meu, e de forma emancipatória proporcionem ao indivíduo uma prática de liberdade.

Os diálogos na sessão se encaminham e o estudante “Sanhaço” expressou sua preocupação com a saída da Universidade, as mudanças que o esperam, um novo momento de vida que também gera “um luto” pela mudança de fase:

*Eu estou tentando descansar, pois acho que estou precisando ainda, estou aproveitando esse mês para descansar. Estou reunindo os documentos para dar entrada na CRP, para que saia logo o documento. **Estou vendo essa questão de trabalho na prefeitura e em alguns lugares, aqui tem o lance de fazer o cadastro e quando surgir a vaga eles te chamam. Também estava com duas pacientes pela clínica, dei uma pausa nelas, mas vamos ver se vou continuar com elas ou não depois, estou na expectativa, já foi bem triste colação e grau, defesa de TCC e tudo mais, chorei, mas agora passou, agora é iniciar um novo ciclo, novas coisas. Saudade de ser da universidade, vejo o povo conversando no grupo geral com todos os alunos do curso, fico vendo lá, fico feliz ao mesmo tempo, pois não preciso ir lá. Estou feliz por não mais passando por isso, mas também Acho que é só um medo que dá, uma insegurança, acho que se não tivesse é porque pensava que era super competente, nos estagio isso veio muito, a professora de TCC falava que a gente acha que tem que dar conta de tudo, mas não é. A professora jogava na cara, mas com jeitinho, com as técnicas que ela usava. Mas enfim, foi muito bom, **hoje em dia a gente entende que é normal um pouco essa coisa de achar que não vai dar conta.*****

Aqui também retomamos os momentos iniciais do grupo, onde nas primeiras sessões trouxemos o sentimento de insegurança, o medo que perpassa os estudantes recém-egressos

das graduações, com suas incertezas, com as expectativas de adentraem o mercado de trabalho, as inseguranças no exercício da profissão, a precariedade que também atravessa os profissionais no início da profissão e a necessidade de suporte para estas pessoas em momentos cruciais de transição como esses.

Cabe pontuarmos ademais, o que Maia (2022) reflete sobre a crise como modelo de gestão, que é responsável pela visão de futuro individual e coletivo, germinando um cenário de incertezas do qual a universidade faz parte. Dessa forma, os/as estudantes têm se tornado cada vez mais solitários/as, se sentido inadequadoa/aa, e cercados/as por um ambiente de relações pessoais fugazes e coisificadas em que os vínculos se converteram em contratos empresariais entre sujeitos à procura das melhores colocações na concorrência vertiginosa.

Oliveira et al. (2019) pontuam sobre a necessidade de suporte institucional para os estudantes de Psicologia, em especial, por desenvolverem funções de cuidado. Além da simples supervisão de estágios, o estímulo à busca pela terapia pessoal faz-se primordial e o “cuidar do cuidador” favorece a: “interação, compromisso, envolvimento, afetividade, zelo, desvelo, empatia, sinceridade e dedicação como componentes essenciais do cuidar” (Oliveira et al., 2019, p. 5), que são características esperadas para esses/as futuros/as profissionais.

Trago para os/as estudantes a reflexão sobre a necessidade de uma revisão de perspectivas; das oportunidades que a graduação em Psicologia pode lhes proporcionar, das possibilidades que se apresentam para a atuação, e a necessidade de respeitarem as etapas e processos inerentes ao próprio amadurecimento ao longo da vida profissional. Pontuo, ademais, sobre os riscos das comparações com outros colegas, do respeito à trajetória de cada um/a deles e da necessidade de compaixão por si mesmos/as.

Encaminhamos para o fechamento da sessão e antes de encerrarmos solicitei-lhes que fizessem uma avaliação de como foi a experiência do grupo. Em seguida fiz a leitura do conto “A função da arte”, contida no “Livro dos abraços”, de Eduardo Galeano, conforme já enunciado na apresentação deste tópico.

Relembro aos estudantes de uma intervenção que fizemos, a primeira imagem que lhes apresentei para a intervenção na primeira sessão no grupo e da analogia que fizemos a partir da imagem do pássaro que possuía velas no lugar das asas; falamos de sonhos, e expectativas e territórios que os/as estudantes de psicologia, “o pássaro”, têm atravessado; pontuei que esperávamos que o grupo reflexivo possa ter servido de suporte para os/as estudantes; que lhes oferecemos os “ombros” parafraseando o conto

de Eduardo Galeano, para que eles, como “Santiago”, fossem ajudados a olhar mais a frente, diante do mar de possibilidades que percebia que o curso lhes trazia; e que refletissem, ademais, que para além da formação eles/elas se lembrassem de suas singularidades, de quem eram, em suas essências, pessoas com história, com uma trajetória, com sentimentos, com afetos e que, ao respeitarem seus processos, essas atitudes seriam fundamentais para que fossem bons psicólogos; acima de toda teoria, de prática e bagagem acadêmica estarão diante de pessoas em sofrimento e que esperarão acolhimento e humanidade dos/as profissionais. Pontuo sobre minha afetação e implicação enquanto pesquisadora e estudante de Psicologia que fui e que não tive oportunidade de ter espaços em grupo como esses que pudéssemos compartilhar; menciono, ainda, o meu desejo de que outros grupos pudessem ser viabilizados no espaço do Serviço-escola, da importância desse espaço para a autorreflexão, do suporte e do fortalecimento das conexões entre eles/elas. (Diário de campo da pesquisadora).

Os estudantes fizeram suas narrativas finais, com uma breve avaliação de como foi a experiência do grupo reflexivo; posteriormente fechamos a sessão com uma mensagem musical.

Esse feedback que você pedia sobre o grupo foi muito bom. Me ajudou muito a passar por esse momento de final de curso. Queria também ter tido isso no começo, meio fim. Foi bom, que seja algo, esse grupo, se puder sempre continuar, pois ajudou bastante. Como estava falando, é parar para ficar consigo mesmo, a coisa da autocompaixão, foi bom o grupo todo, em todos os momentos, as músicas que você trouxe, todos os recursos, o da colagem. Ter conhecido também todas as pessoas, Beija-flor, Sabiá, todo mundo, foi bem legal. Você, não te conhecia, Ellen não conhecia tanto. Foi muito bom, muito rico, muitas trocas e reflexões, vou pensar também pensar nessa dinâmica de grupo quando tiver meu consultório (Sanhaço – 10º período).

Queria muito agradecer por esse momento, achei ótimo, não queria usar essa palavra, mas achei muito produtiva as nossas sessões. Fui muito bom fazer o oposto do que faço geralmente que é jogar tudo embaixo do tapete, ignorar por um tempo e despejar tudo, poder falar sobre e falar com outras pessoas que estão passando por

coisas parecidas, poder debater. Gostei muito de estar aqui no grupo, se depender de mim sempre vai ter gente, eu vou divulgar, vou trazer gente. Eu adorei e espero me bater muito com a senhora quando a clínica voltar a funcionar e no projeto de extensão (Beija-flor – 4º período).

A canção a seguir foi projetada na finalização da sessão, visando anunciar uma mensagem de encorajamento para os tempos desafiadores e obscuros que nos devastam e consomem. Nosso país entrava em uma fase decisiva no segundo semestre de 2022, com a proximidade de novas eleições presidenciais e nos encontrávamos cheios de expectativas com o rumo político que tomaríamos diante de todo cenário de disparate que vivemos nos anos anteriores, submetidos a um governo neoliberal e às condições limitantes e adoecedoras de estudo *online* e trabalho em *home office*, adotados no contexto pandêmico.

A música é parte de um álbum da cantora Marisa Monte, intitulado “Portas”, com composições que trazem reflexões positivas a fim de enxergar novas possibilidades; e que assim julguei pertinente transmitir como memória e afeto para os/as estudantes.

Pra Melhorar

(canção de Marisa Monte)

Quando você pensa

Que tá tudo errado e negativo

E que ainda vai piorar, piorar

Pra todo mundo a vida é difícil

Mas todos fazem seu sacrificio

Pra melhorar, melhorar

Lá vem o sol

Para derreter as nuvens negras

Para iluminar o fim do túnel

E a luz do céu

Para inspirar o seus desejos

Pra fazer você encher o peito e cantar

Quando você pensa

Que tá tudo errado e negativo

E que ainda vai piorar, piorar

Pra todo mundo a vida é difícil
 Todos fazem seu sacrifício
 Pra melhorar, melhorar
 Lá vem o sol (lá vem o sol)
 Para derreter as nuvens negras
 Para iluminar o fim do túnel
 E a luz do céu (a luz do céu, do céu)
 Para inspirar o seus desejos
 Pra fazer você encher o peito e cantar
 Quando você pensa
 Que está tudo errado e negativo
 E que ainda vai piorar, vai piorar
 Pra todo mundo a vida é difícil
 Todos fazem seu sacrifício
 Pra melhorar, melhorar
 Lá vem o sol
 Para derreter as nuvens negras
 Para iluminar o fim do túnel
 E a luz do céu
 Para inspirar o seus desejos
 Pra fazer você encher o peito e cantar

Na minha última narrativa, relatei que me faltavam as palavras para expressar a gratidão pela implicação dos/as estudantes durante a pesquisa e que, nesse momento de despedida, só poderia lhes desejar boa sorte na caminhada! Aconselhei-os para que mantivessem a fé, que acreditassem e continuassem, não “por causa de”, mas “apesar de” tudo.

A trajetória não é nem um pouco fácil, nunca será, mas todos os dias temos novas oportunidades de mudar nossa rota, de fazer diferente do ontem, conforme expressado na letra da música: “lá vem o sol, para derreter as nuvens negras, para iluminar o fim do túnel e a luz do céu, para inspirar os seus desejos”; encerro reiterando um trecho que mencionei no final da segunda sessão do grupo, e que muito me marcou do filme *Náufrago*: “eu vou continuar respirando, porque amanhã o sol vai nascer e quem sabe o que a maré vai me trazer?”.

Compreendendo a cartografia em sua etimologia, originada do grego “*graphein*” e do latim “*charta*”, papel, “apresentação gráfica de uma informação”, ou “escrita em papel” para caracterizar a construção de mapas, tomamos esse termo, dessa forma, para a construção de um mapa-rizoma, com base nos dados que produzimos em campo. Fizemos um mapeamento dos atravessamentos nas construções subjetivas de estudantes de graduação em Psicologia, com suas potências e afecções. A partir das narrativas analisadas, ilustramos atravessamentos, aqui assinalados e descritos como linhas (flexíveis, duras e de fuga - raras, digam-se), que se sobrepõem e compõem a subjetividade desses/as estudantes. Analisadores (compreensores) também emergiram e nos fornecem a dimensão de como se construiu o processo de pesquisa e também de vida dos/as participantes, manifestos em cada fala, em cada pausa, questionamentos, desistências, nas intervenções propostas e na afetação da própria pesquisadora.

Esse mapa-rizoma foi constituído por linhas duras, trazidas pelas relações com a família, com o corpo docente, com a sociedade, com a formação, com as normatizações, com as obrigações, o dever-ser, dever-fazer. Também apresenta linhas flexíveis traçadas pelas experiências potentes e criativas, pelas invenções poéticas e pelas mudanças face às linhas duras. As linhas de fuga, mais raras, são provocadoras de desterritorializações, de rompimentos e rearranjos, as quais não alcançamos em tempo hábil na construção da tese, mas acreditamos que as flexíveis podem, inesperadamente, ou até mesmo num futuro próximo, abrirem caminho para que linhas de fuga irrompam e se manifestem.

O encontro proporcionado por este trabalho de tese, a partir do grupo reflexivo, parafraseando Espinosa, constituiu-se um bom encontro! Pois juntos compusemos com o todo para construir algo mais potente, diante do entrelaçar das relações e afetos que se formaram.

Quando falamos de potências e afecções, tomamos o conceito de afeto de Deleuze, em que as afecções ativas elevam as capacidades de realização, de produção e criação; as potências, por sua vez, referem-se às intensidades, à ética das forças, às virtualidades, “*potentia*”, multiplicidade e devir em movimento (Hur, 2019).

Nesta perspectiva, através do dispositivo do grupo reflexivo, manifestaram-se potências e afecções que conjecturaram forças afirmativas e transformadoras, em uma reflexão de tudo o que aprisiona, domina, destroi; buscamos, assim, desvios, novos valores, novas formas de compor com a vida desses/as estudantes. Ademais, seguem-se as produções a partir da discussão dessa tese.

Linhas de segmentariedade duras, levantadas ao longo das sessões:

- Estratificação e classificação dos estudantes como pessoas subalternizadas, sem voz e vez, muitas vezes, quando suas necessidades e especificidades não são atendidas no ambiente acadêmico;
- O conceito da desvalorização da Graduação em Psicologia como uma formação de pouco ou nenhuma rentabilidade financeira no seu exercício profissional;
- As narrativas dos docentes que reforçam o desestímulo e a desmotivação perante os estudantes ao longo da formação;
- A construção dos PPCs dos Cursos de Psicologia por fomentarem uma práxis desconectada da realidade e da formação de identidade profissional do estudante; a construção do Ensino Superior no país que, por si, é adoecedora e isenta de garantias de permanência nas Universidades junto aos estudantes;
- Falta de letramento dos profissionais quanto às terminologias LGBTQIA+ e a necessidade de acolhimento da diversidade, não só de questões LGBTQIA+, mas também de questões raciais;
- Estigma da pessoa LGBTQIA+, o silenciamento dessas pessoas;
- Estresse de minoria (EM), assinalado por Meyer, (1995) para caracterizar os efeitos gerados, rotineiramente pela sociedade e pelas instituições na saúde mental de minorias sociais. O stress de minoria, nesta Tese intitulado “Estresse de Maiorias silenciadas”, não se resume apenas a um estado biológico singular, mas, é resultado de narrativas, do imaginário e, sobretudo, de comportamentos predominantes na sociedade; as pessoas LGBTQIA+, a título de exemplo, vivenciam experiências de rejeição, hostilidade, intolerância que as expõem a eventos estressores além daqueles sofridos comumente por pessoas hétero e dessa forma, tornam-se mais vulneráveis a manifestar agravos em sua saúde mental;
- Queixa muito recorrente das pessoas LGBTQIA+ nos espaços sociais: a ausência de representatividade;
- Tanto as relações de poder nas Instituições (relação professor/a-aluno/a), que repercutem na autonomia do/a estudante no processo de ensino-aprendizagem, como a própria constituição da grade curricular do curso que, conforme já exposto anteriormente, é engessada, distancia a teoria da prática e não proporciona a/ao estudante entrar em contato com as temáticas e experimentação, ainda que, superficialmente, embora supervisionada, da práxis nos períodos introdutórios do

curso (Andrade et al., 2016);

- Abreu e Macedo, (2021) ponderam que o sofrimento psíquico em estudantes universitários também se relaciona com aspectos do processo formativo. A relação dos estudantes com o curso, como a possibilidade de desistência, a não-identificação, a falta de perspectivas relacionadas ao futuro profissional, apresentaram-se como significativos fatores de risco para a saúde mental;
- Silva e Daltro, (2018) problematizam sobre uma cultura construída historicamente de “precarização emocional” dos/as estudantes de graduação em que se engendra um ciclo ininterrupto formado pelas estruturas educacionais, métodos de ensino, problemas relacionais docente-discente, discente-discente, além das questões singulares dos estudantes. Além disso, o neoliberalismo despontou como um modo de constituição empresarial nas universidades, a educação verteu-se em comércio com finalidade lucrativa, desconsiderando o contexto e as condições em que muitos estudantes ingressam nesses espaços;
- Os sentimentos de medo, insegurança quanto à atuação na futura profissão, o medo de falhar, de não saber como proceder, como acolher o paciente em um primeiro atendimento na Clínica, ou quando se imagina atuando em uma escola; e
- A pressão dos prazos, a elaboração dos trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), a ansiedade que os/as paralisa e a necessidade de “aprender a conviver com os prazos”, o “fazer, apesar da sensação de angústia.

Linhas flexíveis cartografadas ao longo das sessões:

- A afetação desses estudantes a partir de suas narrativas repletas de queixas de sobrecarga, desesperança, dúvida e muitas vezes endereçadas por meio da evasão e/ou adoecimento psíquico, mas também de vontade e potência para seguir a trajetória da formação, o desejo de promover acolhimento e gerar mudança no seu futuro exercício profissional;
- Um dos estudantes ao demonstrar indignação e revolta com alguns de seus familiares por julgarem que o mesmo só conseguiria destaque profissional através do ingresso em uma graduação mais concorrida do que ao curso de Psicologia, (Medicina). O estudante relata que se posiciona e exige respeito através da não aceitação desse estereótipo e decide enfrentar e seguir na graduação em Psicologia,

rompendo com o instituído (estigma, preconceito);

- A percepção do estudante Sabiá sobre as reverberações do grupo reflexivo em sua formação: que o fez buscar entrar em contato com seu fazer psicológico já na graduação, no desenvolvimento do seu senso crítico como futuro profissional, no comprometido ético-politicamente com seu fazer e a convergência com a sua subjetividade, quando afirma ter voltado para a terapia na semana anterior, já no transcorrer do grupo;
- A percepção pelos estudantes, de um bom relacionamento entre eles, demonstrando o fortalecimento de vínculos que funcionam como rede de apoio, e a compreensão do espaço do grupo como dispositivo potente para proporcionar desvios na construção de novas linhas de virtualidade que possam romper com o instituído pelas linhas duras que aprisionam, paralisam e impedem a construção formas de vida mais criativas;
- Um estudante propõe ajudar ou participar de alguma forma de outros grupos que fossem iniciados, contribuindo como extensionista voluntário, ou até mesmo a possibilidade de abertura na modalidade extensão, a partir da abertura de edital, com seleção para bolsistas parte do Programa de Extensão (PROEX). Sugere também envolvermos o Centro acadêmico de Psicologia, além de outros professores, coordenação e demais servidoras Psicólogas do Serviço-escola; para que assim, juntos, pudéssemos estudar as experiências que os próprios estudantes tivessem no decorrer dos próximos grupos;
- Apesar de toda sobrecarga e das exigências de conciliação de inúmeras atribuições ao final da graduação, uma estudante pondera estratégias de enfrentamento: a resolutividade de cada problema por partes, passo-a-passo, não enxergando o montante “final” como algo intransponível, mas, processual, possível e executável;
- A estudante “Jaçané” pontua que gostou muito da atividade “Pausa para calma” e que veio ao encontro de reflexões que vinha fazendo nos últimos tempos sobre seu ritmo de vida.

Analisadores também foram levantados, e aqui, julgamos importante retomar seu conceito, conforme sinalizado anteriormente: considerados como termos fundamentais para a compreensão cartográfica, pois é a partir deles que a pesquisa se realiza. Analisar (compreender) é evidenciar por meio de analisadores (“compreensores”) o processo de

produção histórica das instituições, desnaturalizando-as. O analisador (“compreensor”) permite a análise ou compreensão que se traduz em tirar do esquecimento, da ignorância institucional instituída, estabelecida, positivada, o “silêncio” sobre o que e como se institui certa realidade.” (Franciso & Lira, 2014, p. 4).

Analísadores levantados a partir das sessões:

Geração Z e a alta performance

- As exigências colocadas à geração atual de alta performance, desempenho, autocrítica, velocidade e fugacidade, promovendo uma cultura adoecedora e carente de espaços que promovam a conexão, a troca, o pertencimento, fundamentais para a promoção de cuidado que possa gerar, nas instituições de ensino superior, um ambiente mais acolhedor e não supressor;
- O momento da escolha profissional é permeado por dúvidas, ansiedades e expectativas que são construídas socialmente pela escolha de um curso superior como ideal, na expectativa de garantias de sucesso pessoal, financeiro e reconhecimento profissional; somados a esses fatores, os estudantes são sugestionados por familiares, como também por fatores socioeconômicos; dessa forma, nem sempre é possível uma escolha baseada apenas nas afinidades pessoais;
- A transição para a vida adulta dos egressos das graduações e as incertezas ao adentrarem o mercado de trabalho, o stress de final de período que vivenciam, a sistemática educacional que reproduz a cultura da alta performance e do excesso de produtividade a ser alcançado em prazos curtos, vulnerabilizam a saúde mental desse/a estudante Universitário;
- Medo da mudança, insegurança e solidão, adentrando na temática da comunicação insuficiente entre docentes e estudantes durante a formação e que se manifesta na ausência de empatia às questões emocionais deles, na falta de apoio;
- Ao adentrarem o Ensino superior, a maioria dos jovens vive um contexto de insegurança, dúvidas, crises de transição da adolescência (atualmente tardia, em se tratando da geração Z) para a vida adulta, e não se encontram preparados para responder à maturidade intelectual e emocional demandada pela Universidade e, sobretudo, para o enfrentamento das desigualdades de uma cultura pautada na

meritocracia. Cenário, portanto, que se apresenta como favorável ao desenvolvimento de problemas psíquicos e que se agrava quando o estudante advém de escola pública, especialmente nos estados do Nordeste, em que a estrutura educacional foi historicamente construída para servir a estudantes oriundos das elites brancas que detém maior capital cultural (Bourdieu, 1979), extensivo ao território em que se desenvolveu esta tese;

- A necessidade de pausas. A pausa é percebida como tédio, como momento de culpa por “improdutividade” e é negligenciada, assim como no relato de um estudante (Beija-flor), em uma das sessões, que colocou a necessidade de se ocupar com um trabalho remunerado durante seu período de férias, dada a necessidade de se sentir ativo e produtivo, a estudante “Andorinha” expressa semelhante experiência; e
- O cansaço também gerado pelas redes sociais.

O neoliberalismo e a mercantilização do Ensino Superior Público

- A influência do neoliberalismo na gestão do sofrimento psíquico, conceito trazido não apenas no sentido de funcionamento econômico, mas como forma de vida, como força performática que opera regulando nossos desejos, ideais e visões de mundo na sociedade atual; a adoção das Universidades por essa agenda vem potencializando fatores de sofrimento emocional e psíquico, responsáveis pelo aumento do adoecimento mental;
- A necessidade de discutirmos a mercantilização do Ensino Superior na atualidade, conforme pontuam Diniz et al (2021), em que a reprodução do ideal do empreendedorismo e da empregabilidade no ensino superior; a representação da instituição educacional como unidade fabril; a preponderância do perfil da educação para atender à produtividade do mercado de trabalho em detrimento das dimensões da formação humana e cultural; a concepção pedagógica neotecnicista; a descaracterização do processo pedagógico e das relações educacionais; e, a redução do trabalho docente à reprodução de conteúdos prontos e descontextualizados da produção científica, reafirmam que a Educação corresponde aos interesses do capital e fortalece a tendência de mercadorização da educação, de qualidade duvidosa e apelo utilitário.

O racismo e as questões de gênero implicadas na Graduação em Psicologia

- No atual cenário político, racismo e fascismo ratificam suas adesões ao capitalismo contemporâneo que articula a produção de subjetividade dissipando-se discretamente como uma linha dura, instituída;
- As profissionais psicólogas facilitadoras se perceberem limitadas na sua atuação profissional junto ao público LGBTQIA+;
- A responsabilização individual pelo sofrimento psíquico dos/as estudantes LGBTQIA+, em um processo chamado de individualização (Beck & Beck Gersheim, 2002); demandas dessa natureza vertem-se na busca incondicional por atendimento psicoterápico, um sofrimento legítimo, que exige também uma procura por respostas políticas e sociais criativas e ressignificações. (Leão et al., 2019b);
- A presença de um número reduzido de negros/as nos cursos da área da saúde como resultado da colonização da academia;
- A circunstância de haver somente uma pessoa negra como participante no grupo, aponta/denuncia todos os obstáculos impostos à população negra como o não acesso à educação de qualidade na base, portanto, falta de garantia de direitos que incidem em outros obstáculos na vida de uma pessoa negra: se ela não tem acesso a educação, não está em igualdade de oportunidade equânime, mesmo quando o serviço deveria ser público (como as universidades);
- A necessidade de reflexão crítica sobre o racismo e a categoria raça nos cursos de Psicologia e a inclusão de disciplinas voltadas à temática racial na grade curricular da graduação (Santos & Schuman, 2015; Castelar & Santos, 2012)

Dispositivos institucionais

- A importância do trabalho transdisciplinar, do elogio às práticas em rede valorizados e estimulados nas práticas em saúde pública como no SUS e da necessidade em se adotarem essas práticas entrelaçadas;
- A necessidade de a Psicologia sair dos moldes tradicionais da clínica, da “caixinha” do consultório privado;
- A necessidade de espaços como estes (grupos reflexivos para estudantes de Psicologia nos Serviços-escola de Psicologia) em que se pudessem ser levantadas,

esclarecidas e acolhidas as dificuldades experienciadas no mundo acadêmico;

- Formas inovadoras de se fazerem chegar esses serviços até a população mais carente, como serviços de psicologia “itinerante”, “ir ao encontro da população”, do atendimento social e gratuito, da possibilidade de cooperativas de psicólogos recém-formados, e dessa necessidade de se inovar e ocupar os espaços, do quanto a Psicologia tem perdido espaço para os “coachs”, terapeutas e o fato da psicoterapia não ser exclusividade do profissional psicólogo;
- Frequentemente nas falas, os/as estudantes se remetem sempre à Psicologia como Clínica; cabe-nos indagar se este fato está vinculado ao tipo de formação, construção do currículo adotado pela instituição pesquisada ou se enxergam a Psicologia num sentido apenas *stricto* e não *lato*;
- Os estudantes de Psicologia não conhecem os ambientes da própria instituição por onde circulam diariamente, há uma curiosidade, uma necessidade de compreender o funcionamento de um Serviço-escola; o que se observa nas falas é que os estudantes do 2º, 3º e 4º período sequer adentram os espaços da Universidade nos primeiros períodos do curso; acabam aguardando apenas o período de estágio, no final da graduação e, sem autonomia, são “levados” pelos professores a conhecerem esses espaços. Outros sequer sabem os serviços que lá são ofertados, como funcionam, qual o trabalho do/da Psicólogo/a Clínico/a que atua nas Universidades;
- Relações docente-discente construídas nas instituições de ensino, como nas Universidades, marcadas pela hostilidade, inflexibilidade e pelos conflitos, em uma polaridade em que muitos docentes consideram apenas os atributos cognitivos e morais dos discentes ou tão somente como objetos a serem dominados;
- A urgência em problematizarmos, nos espaços acadêmicos, o adoecimento dos/as estudantes de graduação, em especial os de Psicologia, a relação docente-discente, a sistemática de avaliação no Ensino Superior, a construção do PPC dos cursos de graduação e a necessidade de se pensarem as disciplinas e sua aplicabilidade prática, dirimindo a discrepância com a teoria, fomentando, junto ao estudante da graduação a conscientização do compromisso ético e social da Psicologia.

Pandemia da COVID-19 e ressonâncias no Ensino Superior

- O luto vivenciado durante a Pandemia, com a perda parentes acometidos/as pela

COVID-19;

- O cenário marcado pela pandemia da COVID-19 gerou mudanças expressivas no estado emocional e psíquico dos estudantes, somados a outros fatores, como o isolamento social, o medo do risco de contaminação e morte e disseminação veloz de informações. Além desses aspectos, a suspensão das atividades acadêmicas foi um elemento relevante causador de intenso sofrimento;
- Dificuldades de adaptação às novas tecnologias no ensino durante o período pandêmico, com as aulas remotas.

A construção deste mapa-rizoma a partir dos atravessamentos (linhas duras, flexíveis e de fuga) que incidem nas construções subjetivas e no sofrimento existencial dos estudantes de graduação em Psicologia, juntamente com os analisadores levantados, respondem aos nossos questionamentos iniciais sobre os modos de afetação dos/as estudantes de Psicologia que lhes geram sofrimento existencial e que se evidenciam na busca massiva por atendimento nos Serviços-escola; e quais as possibilidades a serem oferecidas nesses espaços, no cuidado deles/as?

O mapa-rizoma atinge, ademais, nossos objetivos específicos, quando nos propusemos a: descrever o campo de forças que se apresenta nas construções subjetivas desses/as estudantes; compreender os endereçamentos dirigidos por esses/as estudantes no contexto de um Serviço-escola (ambos apontados a partir das linhas produzidas); e problematizar como o Serviço-escola pode contribuir para o acolhimento dessas pessoas (a partir das reflexões levantadas através dos analisadores).

Esta Cartografia nos encaminha, sobretudo, para as proposições de escuta e intervenções no Serviço-escola no cuidado dirigido a esses/as estudantes, evidenciadas por meio da formação de outros grupos reflexivos desenvolvidos posteriormente, como também de novas propostas e projetos em curso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho de tese elegeram-se como objetivo geral cartografar os atravessamentos que incidem nas construções subjetivas e no sofrimento existencial dos/as estudantes de graduação em Psicologia e propor possibilidades de escutas e intervenções no Serviço-escola. Como objetivos específicos, nos propomos a descrever o campo de forças que se apresenta nas construções subjetivas desses/as estudantes; compreender os endereçamentos dirigidos por esses/as estudantes no contexto de um Serviço-escola; e problematizar como o Serviço-escola pode contribuir para o acolhimento dessas pessoas.

Para alcançar esses objetivos e como forma de subsidiar o campo-tema, objeto desse estudo, realizamos uma pesquisa-interventiva, de natureza qualitativa e de inspiração cartográfica, utilizando-nos dos recursos da entrevista, do diário de campo e da realização de grupos reflexivos.

O adoecimento dos estudantes de graduação é evidente na contemporaneidade e, diante desse contexto, torna-se urgente um olhar diferenciado para os/as estudantes de Psicologia que, além das queixas comuns às demais graduações, vivenciam algumas particularidades inerentes à formação de Psicólogo/a, tais como: o contato direto com a subjetividade humana defronta-os/as com suas próprias vidas, suas dificuldades, seus conflitos, o que pode gerar sofrimento e repercussões em sua futura prática. Diversos estudos têm evidenciado a prevalência de transtornos mentais entre os/as estudantes de Psicologia, não obstante a existência de serviços de apoio aos mesmos/as que, ademais, é escassa.

Indagamos, portanto, sobre os modos de afetação dos/as estudantes de Psicologia que lhes geram sofrimento existencial e que se evidenciam na busca massiva por atendimento nos Serviços-escola. Ainda nesta direção, questionam-se quais as possibilidades a serem oferecidas nesses espaços, no cuidado deles/as?

São questões dessa natureza que nos propusemos a trabalhar ao longo do desenvolvimento da tese, bem como norteá-la a partir de uma construção metodológica cartográfica, o que compõe um processo complexo em que a pesquisadora esteve diretamente envolvida e inserida por se tratar de pesquisa-intervenção.

Os atravessamentos foram levantados a partir das linhas de segmentaridade duras, flexíveis e de fuga, que emergiram nas narrativas, juntamente com os analisadores, nos permitindo compreender como as subjetividades desses/as estudantes se constroem. Temáticas como o neoliberalismo, que avança nas Universidades; a cultura do individualismo e da empresa de si; o racismo; o estigma das pessoas LGBTQIA+; a relação professor-aluno;

os resquícios deixados pela Pandemia da COVID-19; a fragilidade das relações e os excessos experienciados pela geração atual; a demanda por produtividade e relação com a cultura digital, foram aspectos observados na base dos adoecimentos psíquicos narrados, compondo o mapeamento do campo de forças que incidem nas construções subjetivas dos/as estudantes. Buscamos, ademais, refletir sobre as possibilidades do Serviço-escola para acolher os/as estudantes em suas demandas objetivando novas formas de criação e potencial para mudanças.

As narrativas indicam que uma das maiores dificuldades experienciadas pelos/as estudantes diz respeito às consequências de um modelo educacional neoliberal, formatado na alta produtividade, na empresa de si, no individualismo e na alta performance a todo custo. As sistemáticas de avaliação e o acúmulo de atividades e de avaliações no decorrer do semestre, na maioria das vezes impede os/as estudantes de participarem de atividades de suma importância para sua trajetória de formação dado o excesso de cobranças e o tempo reduzido para concluí-las. Se a queixa é a ausência desses espaços e quando são ofertados o/a estudante não os pode usufruir plenamente, mais uma vez tornam-se urgentes intervenções efetivas na busca pela mudança dessa conjuntura. Planos de trabalho docente em sala de aula precisam ser revistos, as avaliações feitas pelos estudantes sobre os professores necessitam ganhar a devida importância e consequências relevantes para que mudanças de fato ocorram.

Dentre outros resultados encontrados a partir dos analisadores levantados ao longo das sessões grupais, além dos já citados, estão a pressão para cumprimento dos prazos, excesso de atividades acadêmicas, sobrecarga e desesperança diante de tantas cobranças; as relações docente-discente marcadas pela hostilidade, inflexibilidade e conflitos; a necessidade de reflexão na formação sobre os marcadores de etnia e gênero; a transição para a vida adulta dos egressos da graduação e as incertezas ao adentrarem o mercado de trabalho; o cansaço gerado pelo excesso do uso de redes sociais e a necessidade de pausas.

Levantamos, ademais, uma reflexão sobre a temática da intergeracionalidade, posto que observamos, no decorrer das sessões do grupo, a ansiedade de jovens da geração Z na convivência com docentes de outras gerações com valores distintos, o que, por vezes, dificulta uma interação mais plena, ponto que necessita ser trabalhado na formação. Demanda-se uma mútua compreensão das limitações de cada geração e a necessidade de adaptações e diálogos contínuos, de forma a promover uma relação docente-discente o mais proveitosa e equilibrada possível.

Outra reverberação desse trabalho de tese diz respeito à solicitação de que as queixas ou dificuldades narradas ao longo dos grupos reflexivos sejam levadas até a coordenação dos

cursos, à direção de centro, à administração superior, na figura do Reitor, ou para outras instâncias acadêmicas. Pretendemos, ainda, que a devolutivas desse trabalho de tese, também seja agendada em momento oportuno, ao findar dos processos burocráticos da defesa, para que os/as participantes da pesquisa possam tomar conhecimento de como esses encontros geraram inactantes reverberações.

Conforme se espera, em pesquisas cartográficas, o caminhar da pesquisa-intervenção modifica o território; novos processos emergem e novas formas de subjetivação se desdobram. O processo cartográfico possibilita escapar ao decalque, à reprodução e à repetição de si mesmo/a, viabilizando a singularização e a composição de si, através de novas estéticas da existência (Prado Filho & Teti, 2013).

As reverberações do campo e no campo seguiram e os grupos reflexivos, por sua vez, não findaram com o encerramento da produção dos dados do trabalho de campo. A partir de demandas que o próprio Serviço-escola da universidade pesquisada nos exige, enquanto Psicólogas, as listas de espera continuaram a se avolumar e mais estudantes buscaram por atendimento, o que nos levou, não mais como trabalho de pesquisa, a dar continuidade aos grupos reflexivos.

Houve quatro momentos que consideramos pontuar para reiterar como o processo de pesquisa modifica as relações engendradas no campo pesquisado: a formação de três grupos reflexivos após o encerramento da pesquisa e a proposta de um projeto de extensão que possa acompanhar de maneira próxima os/as estudantes, voltado para questões práticas da formação e trabalho em rede extramuros da universidade. Constatamos, na prática, a potência de pesquisar a partir da abordagem cartográfica como possibilidade para provocar desvios e gerar novos modos de relação que favoreçam o movimento de liberdade.

O primeiro grupo formado após a construção do campo da tese se propôs a trabalhar demandas emocionais e recursos para enfrentamento das mais diversas situações rotineiras que se apresetassem como desafiadoras e perpassam a vida acadêmica, como também objetivou facilitar vínculos e encontros entre os/as estudantes, como forma de fortalecimento das redes de apoio e acolhimento entre os mesmos. Foram propostas 6 sessões com duração de 2h, com encontros semanais às segundas-feiras.

Ao longo das sessões desse primeiro grupo, das conversas desprentensiosas (e tão cartográficas e potentes) durante um lanche ou um café ao final de cada encontro, alguns/algumas estudantes se queixam da solidão, da ausência de companhia ao longo da jornada, de colegas que muitas vezes são enxergados como apenas “colegas de sala” ou até mesmo “futuros concorrentes” de profissão e, mais uma vez, se observa a fragilidade das

relações líquidas e dificuldades na formação de vínculos tão importantes que funcionem como rede de apoio para essas pessoas.

Após findarmos esse grupo, surgiu a ideia de se criar um Projeto de forma contínua no Serviço-escola que pudesse acolher estudantes de diversos cursos durante a formação para acompanhá-los nessa trajetória, oferecendo espaços de escuta, reflexão e estabelecimento de conexões. A partir desses encontros, foi criado o Projeto “Conecta –Psi”: uma proposta de grupo para trabalhar demandas emocionais e estratégias de enfrentamento de desafios na formação, práticas de autocuidado e autorreflexão por meio de exercícios de atenção plena, autocompaixão, além de proporcionar a formação de vínculos entre os/as estudantes e fortalecimento das conexões, favorecendo o potencial emancipatório dos/as mesmos/as.

Em um terceiro momento, já no segundo semestre do ano de 2023, outra proposta, já nos moldes do grupo reflexivo “Conecta-Psi”, foi iniciada e outros/as estudantes de graduações diferentes compõem os encontros que acontecem semanalmente no Serviço-escola e têm impactado, sobremaneira, as relações entre os estudantes, o dia-a-dia da formação, a troca de saberes, de informações, conselhos dos “mais adiantados” para os recém-ingressos, partilhas de momentos delicados em uma atmosfera de acolhida reconfortante.

Por fim, além do Conecta-psi, projeto em curso, pretende-se iniciar no primeiro semestre de 2024, a proposta de projeto de extensão para acompanhamento tutorial ao/ a estudante de Psicologia com o intuito de oferecer, na prática, no Serviço-escola, encontros para elucidação de dúvidas e compartilhamento das dificuldades práticas da formação: desde a escolha das abordagens, áreas de atuação, contato com as práticas de atendimento, busca de campo de estágios externos à Universidade, cursos de capacitação a partir das demandas, práticas de aprendizagem baseada em problemas para discussão de casos, desenvolvimento do trabalho em rede com demais setores da Universidade e, também, extramuros, e até mesmo dos serviços em saúde mental para os/as estudantes.

Embora até aqui tenhamos experimentado uma participação quantitativa reduzida, com menos de dez estudantes a cada encontro, e reconhecendo o ocorrido como uma limitação do nosso trabalho, dada a justificativa da sobrecarga de demandas e atividades da graduação pelos/as estudantes; percebemos também que a potência de um grupo independe do quantitativo de pessoas presentes, pois o que importa é a implicação, o desejo, a vontade de proporcionar espaços de pertencimento, de acolhida e, sobretudo, escuta ativa dos estudantes.

Espera-se com esta tese promover a reflexão sobre a necessidade de um espaço de autonomia e protagonismo para os/a estudantes de Psicologia e que estes/as alcancem maior visibilidade no tocante às suas necessidades psicossociais no ambiente universitário. Pretende-

se, também, sensibilizar o corpo docente quanto ao cuidado necessário a esta população, para além do processo de ensino-aprendizagem, considerando-se suas singularidades (capital cultural, condições socioeconômicas e experiências), ampliando seu olhar quanto à sistemática de avaliação e o relacionamento com o/as estudantes.

Entende-se que grandes transformações sociais se iniciam na micropolítica cotidiana e repercutem em territórios maiores. A universidade como espaço formativo possibilita o engendramento de futuro/as profissionais de Psicologia que atuarão diretamente com questões existenciais das pessoas. Esperamos que as intervenções realizadas possam contribuir para o desenvolvimento desse/as profissionais e para o incremento de reflexões necessárias ao saber-fazer da Psicologia.

Quanto aos impactos acadêmicos, acredita-se que através da publicação de artigos científicos, participação em eventos, congressos, abordando esta temática que não se esgota ao fim desta construção da tese, possa-se, também, contribuir para o incremento da literatura científica.

Como sugestão para trabalhos futuros levantamos a necessidade de se estenderem pesquisas desta natureza para o cenário de outras instituições privadas, haja vista que integram, atualmente, em nosso país, o maior quantitativo de estudantes de graduação em Psicologia (72%), se comparado às instituições públicas (27%), (Conselho Federal de Psicologia, 2022). Incitamos, ademais, a premência de estudos acerca dos quantitativos nos Serviços-escola no país, como o número de estudantes em estágio nesses locais, as maiores queixas/dificuldades apresentadas ao buscarem esses serviços, as modalidades de atendimento ofertados, entre outros.

Nossa prática enquanto Psicólogas do Serviço-escola em uma Universidade Pública nesses moldes deixa-nos com o sentimento de dever cumprido, de estarmos, de fato, contribuindo para acompanhar a trajetória desses /as estudantes para que avancem da maneira mais ética, fecunda e leve possível. Entraves sempre farão parte de empreitadas como essas, mas, se partimos de um “caminho que se faz ao caminhar”, não seria esperado que nesse caminho houvesse pedras?! Apanhemo-las e aprendamos com as mesmas, pois cada uma delas guarda, em si, potentes chamados.

Gratifica-nos, ver, na prática, como o processo do fazer cartográfico é contínuo, rizomático, com múltiplas entradas e saídas; o fim não se consegue enxergar. Só sabemos do fazer, e nessa seara, germinando dia após dia, nos é evidente o desdobramento que vai se construindo e proporcionando o protagonismo e a emancipação dos estudantes, pois enquanto se construía o processo de pesquisa, constroi-se também o processo de vida.

REFERÊNCIAS

- Abreu, M. M. de & Macedo, J. P. (2021). Saúde mental em estudantes de Psicologia de uma instituição pública: prevalência de transtornos e fatores associados. *Revista da SBPH*, 24(1), 91-103. Recuperado em 15, outubro, 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582021000100009&lng=pt&tlng=pt.
- Aires, S. & Kuratani, S. (2019). O serviço de psicologia na universidade / organizado por Suely Aires ; Sayuri Kuratani. – 2. ed. - Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019.
- Almeida, S. (2019). Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. ISBN 978-85-98349-75-6.
- Almeida, S. (2021) . “As universidades no combate ao racismo” Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) [Webinar]. <https://www.youtube.com/watch?v=37M9hVftGUU>
- Andrade, A. dos S., Tiraboschi, G. A., Antunes, N. A., Viana, P. V. B. A., Zanoto, P. A., & Curilla, R. T. (2016). Vivências Acadêmicas e Sofrimento Psíquico de Estudantes de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(4), 831-846. <https://doi.org/10.1590/1982-3703004142015>
- Antunes, R. (2013). A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências. In R. Antunes (Org.), *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II*. (pp. 13-27). São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R. (org.). 2020. *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. 1. ed. São Paulo: Boitempo. 333 pp.
- Assunção, M. M. S. de, & Silva, L. R. da. (2018). Formação em psicologia e diversidade sexual: atravessamentos e reflexões sobre identidade de gênero e orientação sexual. *Pretextos - Revista Da Graduação Em Psicologia Da PUC Minas*, 3(5), 392-410. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/15939>
- Barreto, C. L. B. T. (2018). Angústia e desamparo: o sofrimento humano na era da técnica moderna. In C. L. B. T., Barreto., & D. F. C. C., Siqueira Leite. (Org.). E. F. G., Silva. (Org.). *Clínica Psicológica e Sofrimento Humano: uma perspectiva fenomenológica existencial*. Curitiba: CRV, 2.
- Barros, M. E. (2019). Gestos clínicos na formação em psicologia: práticas de transformação coletiva no acompanhamento de processos educacionais. *Revista Polis e Psique*, 9(3), 213-230. Recuperado em 2, setembro, 2021 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2019000300013&lng=pt&tlng=pt
- Barros, L. M. R. de; Barros, M. E. de. (2013). O problema da análise em pesquisa cartográfica. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(2), 373-390. <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922013000200010>.

- Barros, L. P., & Kastrup, V. (2015). Pista 3 - cartografar é acompanhar processos. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisaintervenção e produção de subjetividade* (pp. 52-75). Porto Alegre: Sulina. Barros, R. B., & Passos, E. (2015). Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisaintervenção e produção de subjetividade* (pp. 172-200). Porto Alegre: Sulina.
- Barros, M. E. B. de ., & Lucero, N. A.. (2005). A pesquisa em psicologia: construindo outros planos de análise. *Psicologia & Sociedade*, 17(2), 7-13. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000200002>
- Barros, R. B. de., & Passos, E. (2012). Transversalizar. In T. M. G, Fonseca., M. L., Nascimento., C., & Maraschin, C. (Org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina. p. 237-240.
- Bastos, A. V. B. & Gondim, S. M. G. (eds.). (2010). *O trabalho do psicólogo noBrasil*. porto alegre: Artmed.
- Bauman, Z. *Tempos líquidos* Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro:Jorge Zahar, 2007.
- Bauman, Z. *Vida líquida*. (2009). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- Bauman, Z. *Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria*. Rio deJaneiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- Beato, M. S. da F., & Ferreira Neto, J. L. (2016). Formação em Psicologia em uma universidade pública e suas repercussões nas competências do trabalho em políticaspúblicas. *Psicologia em Revista*, 22(2), 516-536. <https://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2016V22N2P516>
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. *Individualization: Institutionalized Individualism andits Social and Political Consequences*. London: Sage Publications, 2002.
- Bechelli, L. P. C., & Santos, M. A. (2004). Psicoterapia de grupo: como surgiu e evoluiu. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 12(2), 242-249. doi: 10.1590/S0104-11692004000200014
- Belchior, K. R. C. (2021). Pausa para calma. Poadcast Spotify. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/1aPqSVSgArxaiDHoxvIHb6>
- Bernardes, J. de S. (2012). A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 216-231. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500016>
- Bock, A. M. B., Rosa, E. Z., Amaral, M. M., Ferreira, M. R., & Gonçalves, M. da G. M.. (2022). O Compromisso Social da Psicologia e a Possibilidade de uma Profissão Abrangente. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 42(spe), e262989. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003262989>

- Bock, A. M. B., et al. (2007) Sílvia Lane e o projeto do "Compromisso Social da Psicologia". *Psicologia & Sociedade*, 19.spe2: 46-56.
- Bock, A. M. B. (1999). A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos de psicologia*, v. 4, n. 2, p. 315-329.
- Bodart, C. das N. (2010). A importância do capital cultural: contribuição de Pierre Bourdieu. *Blog Café com Sociologia*. Recuperado em 22, abril, 2021. Recuperado de <https://cafecomsociologia.com/importancia-do-capital-cultural/>
- Borges-Andrade, J. E., Bittencourt Bastos, A.V., Pie Abib Andery, M. A., Souza, L. G.R., & Araujo, T. Z. (2015). Psicologia brasileira: uma análise de seu desenvolvimento. *Universitas Psychologica*, 14 (3), 865-879 [fecha de Consulta 11 de Febrero de 2021]. ISSN: 1657-9267. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=647/64744106006>
- Borges, L. S. (2009). (Homo)sexualidades e formação profissional: desafios para a Psicologia. *Revista Eletrônica de Psicologia e Políticas Públicas Vol.1 N°1, 2009*. Acesso através do site do CRP-09: www.crp09.org.br
- Borges, L. S., Canuto, A. de A. A., Oliveira, D. P. de ., & Vaz, R. P.. (2013). Abordagens de gênero e sexualidade na Psicologia: revendo conceitos, repensando práticas. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 33(3), 730–745. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000300016>
- Bosi, E. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1979.
- Bourdieu, P. (1979). *Os três estados do capital cultural*. *Proceedings of Research in Social Sciences*, Paris, 30, p. 3-6.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Carneiro, A. S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (Tese (Doutorado)). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Carpena, M. X., Tavares, P. S., & Menezes, C. B. (2019). The effect of a six-week focused meditation training on depression and anxiety symptoms in Brazilian university students with 6 and 12 months of follow-up. *Journal of Affective Disorders*, 246, 401-407. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2018.12.126>
- Carvalho, A., Souza, C., & Macedo, J. P. (2020). Relações de Gênero e Étnico-Raciais nos Currículos de Psicologia: Aproximações e Desafios. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 40, e201972. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003201972>
- Castelar, M. & Santos, C.C. de O. (2012). Relações raciais no ensino de psicologia: uma experiência de sensibilização. *Revista Psicologia, Diversidade E Saúde*, 1(1). <https://doi.org/10.17267/2317-3394rps.v1i1.43>
- Cavalcante Filho, Pedro Pereira. Tradição e inovação são passos de uma mesma dança? o convívio multigeracional no ambiente corporativo. 2020. 139 f Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica. Mestrado em Psicologia Clínica, 2020. Disponível em:

<http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1380>

Cassiano, M., & Furlan, R. (2013). O processo de subjetivação segundo a análise. *Psicologia & Sociedade*, 25(2), 373-378. Epub 20 Ago 2013. ISSN 1807-0310. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/dgLDtXKSwwqS85RSQJpRrZP/abstract/?lang=pt#>

Cerqueira-Santos, E. C., Azevedo, H. V. P., Ramos, M. M. (2020). Preconceito e Saúde Mental: Estresse de Minorias em Jovens Universitários. *Revista de Psicologia da IMED*.

Conselho Federal de Psicologia. (2005). Resolução CFP nº 010/2005. *Código de Ética Profissional do Psicólogo*, XIII Plenário. Brasília, DF: CFP.

Conselho Federal de Psicologia. (2018). Resolução nº 11, de 11 de maio de 2018. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C3%A1-11-DE-11-DE-MAIO-DE-2018.pdf>

Conselho Federal de Psicologia, CFP. (2022a). Diretriz Curricular da Psicologia construída coletivamente. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/diretriz-curricular-da-psicologia-construida-coletivamente/>, Acesso 29 de Março de 2022.

Conselho Federal de Psicologia (2022b). Quem faz a Psicologia brasileira?: um olhar sobre o presente para construir o futuro : formação e inserção no mundo do trabalho: volume I: formação e inserção no mundo do trabalho / Conselho Federal de Psicologia. 1. ed. Brasília: CFP. 268 p.

Conselho Federal de Psicologia, CFP. (2023a). Resolução nº 1, de 11 de outubro de 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ces-n-1-de-11-de-outubro-de-2023-518120795>

Conselho Federal de Psicologia, CFP. (2023b). Portaria nº 74/2023. <https://atosoficiais.com.br/cfp/portaria-cfp-n-74-2023-estabelece-o-uso-da-sigla-lgbtqia-no-ambito-do-conselho-federal-de-psicologia?origin=instituicao>

Conselho Federal de Psicologia (2023c). Referências técnicas para atuação de psicólogas, psicólogos e psicólogues em políticas públicas para população LGBTQIA+ [recurso eletrônico] / Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia, Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. Brasília: CFP. Dados eletrônicos (pdf).

Charréu, L. V. (2019). A cartografia e a artografia como métodos vivos de investigação em arte e em educação artística. *Diacrítica*, 33(1), 83-103. <https://doi.org/10.21814/diacritica.298>

Chinazzo, Í. R., Lobato, M. I. R., Nardi, H. C., Koller, S. H., Saadeh, A., & Costa, A. B. (2021). Impacto do estresse de minorias em sintomas depressivos, ideação suicida e tentativa de suicídio em pessoas trans. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26, 5045–5056. <https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.3.28532019>

Coronel, L. C. I. (1997). Grupos de Reflexão. In D.E., Zimmerman., & L.C.L., Osório. *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Costa, L. B. (2014). Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV.*, 7(2),

66-77. Recuperado em 13, setembro, 2021 de <https://periodicos.ufsm.br/index.php/revislav/article/view/15111>

Costa, P. H. A. da ., Mendes, K. T., & Pinto, M. de A.. (2023). Psicologia e Compromisso Social: junção importante, problematização necessária e atual. *Psicologia USP*, 34, e190117. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e190117>

Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, vol.10, n.1, p.171-188.

Dantas, F., Seixas, P., & Yamamoto, O. (2019). A formação em psicologia no contexto da democratização do ensino superior no Brasil. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(76). 10.5433/2236-6407.2019v10n3p76

Deleuze, G., & Félix, Guattari. (1995). *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia 2* Volume 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012.

Deleuze, G; Guattari, F. *Mil platôs. Introdução: Rizoma. Volume I*, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *Mil Platôs*. Rio de Janeiro: Editora 34. Deleuze, G., & Parnet, C. (1998). *Diálogos*. São Paulo: Escuta.

Deus, A. C. (2022). Saúde mental das pessoas LGBTQIA+. Dissertação de mestrado. <http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/1987>

Diniz, N. F. P. de S., & Aires, S. (2018). Grupo de escuta e reflexão com estudantes universitários. *Vínculo*, 15(1), 61-75. Recuperado em 20, fevereiro, 2021 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902018000100007&lng=pt&tlng=pt.

Diniz, J A. R., Oliveira, J. F. de & Lima, D. da C. B. P. (2021) “A mercantilização da educação superior no Brasil: financeirização e oligopolização”, *Revista Educação em Questão*, 59(61). doi: 10.21680/1981-1802.2021v59n61ID25658.

Espírito, A. C. O. de, & Castro, P. F. de. (2012). Reflexões sobre a formação da identidade profissional em psicologia. *Revista Educação*, v.7, n.2, 2012. <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/1137/1030>

Facco, A. L. R., Obregon, S. L., Oliveira, L. R., Beltrame, G., & Kruger, C. (2015). Compreendendo as aspirações de carreira de estudantes da geração z de escolas públicas. Anais do XX Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão, Cruz Alta, Estado, Brasil UNICRUZ. Recuperado de <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadeadm/article/view/2443>

Fam, B. M., & Ferreira Neto, J. L. (2019). Análise das Práticas de uma Clínica-Escola de Psicologia: Potências e Desafios Contemporâneos. *Psicologia: Ciência e Profissão* [on-line]. Recuperado em 12, julho, 2021 de <https://doi.org/10.1590/1982-3703003178561ISSN1982-3703>. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003178561>

- Faria, G. M. (2019). Constituição do vínculo terapêutico em psicoterapia online: perspectivas gestálticas. *Revista do NUFEN*, 11(3), 66-92. doi: 10.26823/RevistadoNUFEN.vol11.nº03artigo59
- Félix-Silva, A. V., Duque, J. P., Santos, J. S. dos, Rocha, M. B. da., & Severo, A. K. de S.. (2022). Psicologia da Diferença, Relações Raciais e Formação da(o) Psicóloga(o). *Psicologia: Ciência E Profissão*, 42, e229977. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003229977>
- Fernandes, M. A., Vieira, F. E. R., Silva, J. S., Avelino, F. V. S. D., & Santos, J. D. M.(2018). Prevalência de sintomas ansiosos e depressivos em universitários de uma instituição pública. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(Supl. 5), 2169-2175. <https://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0752>
- Ferreira, C. D. & Garrido, E. N. (2021). O compromisso social da Psicologia no Brasil: Reconstrução de saberes e a interlocução com políticas públicas. *Humanidades e Inovação*, 2021; 8(54): 352-363.
- Ferreira, I. S., Oliveira, A. M. M., Araújo, F. R. S., Torres, L. S., & Melo, T. C. L. (2020). Trabalhando em grupos em formato online: um relato de experiência do projeto Elos. Trabalho apresentado na Semana de Pesquisa da UNIT, Alagoas/AL. Resumo disponível em https://eventos.set.edu.br/al_sempesq/article/view/13718
- Ferreira Neto, J. L. (2010). Uma genealogia da formação do psicólogo brasileiro. *Memorandum*, 18, 130-142. Recuperado em 10, fevereiro, de <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a18/ferreiraneto01.pdf>.
- Ferreira Neto, J. L., & Penna, L. M. D. (2006). Ética, Clínica e Diretrizes: a formação do psicólogo em tempos de avaliação de cursos. *Psicologia em Estudo* [on-line], 11(2) Recuperado em 2, setembro, 2021 de <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000200017>. ISSN 1807-0329. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000200017>.
- Figueiredo, L. C. (2018). Trauma e dissociação na "contemporaneidade". De volta ao assunto vinte anos depois. *Cadernos de Psicanálise (Rio de Janeiro)*, 40(39), 91-108. Recuperado em 3, fevereiro, 2021 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952018000200005&lng=pt&tlng=pt.
- Fioroni, L. N., Sousa, R. S., Pedrini, C., Rienzo, I. R., Casarotto, M., Chaguri, M. G. T., & Rodrigues, S. M. (jan.-abr. 2021). Aprendendo a cuidar na pandemia por covid-19: experiência com grupo on-line em saúde mental. Relato de experiência. *Cadernos da Pedagogia*, v. 15, n. 31, p. 174-185. ISSN 1982-4440. Dossiê.
- Fonsêca, C. J. B. da. (2017). *Clínica como Comunidade de Destino numa perspectiva ética, estética e política*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pernambuco, PE, Brasil. Recuperado de <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1016>
- Foucault, M. (2010). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Francisco, A. L. (2016). Abordagem Psicossocial como possibilidade de ação clínica em instituições. In C. L. B. T. A., Barreto., A. L., & Francisco, A. L. (Org.). S. D. B, Walckoff. (Org.). *Prática Psicológica em Instituições: diversas perspectivas*, 2(120), 192. Curitiba:

CRV.

Francisco, A. L. (2002). Clínica-Escola e Sofrimento Humano. In IX Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP. Águas de Lindóia. *Anais do IX Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP*, 2002. v. 1. p. 1-1.

Francisco, A. L., & Lira, W. M. de (2014). Resumo de aula ministrada na disciplina de Leitura Dirigida: Estudos em Cartografia. Análise dos resultados em Pesquisa Cartográfica, a partir do livro: *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (Org.: Passos, E; Kastrup, V; & Escóssia, L. Porto Alegre, 2009).

Franco, E. M., & Volpe, A. J. (2011). Sentidos para a formação em um grupo de reflexão. *Psicologia Ensino & Formação*, 2(1), 33-42. Recuperado em 23, abril, 2020. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612011000100004&lng=pt&tlng=pt

Frost, S. B. (Autor), Almeida, A. M. C. de (Tradutor), Gibson, A. (Tradutor), Lopes, P. (Tradutor), Geraldi, F. D. (Tradutor), Maciel, M. O. S. (Tradutor) (2021). *SoulCollage® em evolução: um processo de colagem intuitivo para autodescoberta e comunhão*. Folio digital, 444p.

Galindo, W, C. M., Tamman, B. F., & Sousa, T. B. S. (2020). Estratégias formativas em serviços-escola de Psicologia: Revisão bibliográfica da produção científica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003188175>

Goffman, E. (1980). *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Gomes, C., Araújo, C., & Comonian, J. (2018). Sofrimento psíquico na Universidade: uma análise dos sentidos configurados por acadêmicos. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(2), 255-266. doi: <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rps.v7i2.1909>.

Gomes, L. M. L. D. S., Leitão, H. D. A. L., Santos, K. M. C., & Zanotti, S. V.. (2023). Saúde mental na universidade: ações e intervenções voltadas para os estudantes. *Educação Em Revista*, 39, e40310. <https://doi.org/10.1590/0102-469840310>.

Gonçalves, G. A. (2007) *Inscrições urbanas: uma cartografia dos processos de subjetivação envolvidos no graffiti*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Belo Horizonte. 162f

Gondar, J. (2009). A clínica como prática política. *Rev. Lugar Comum*, 19, 125-134.

Gonzalez, Lélia. 2020. *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos*. Rio Janeiro: Zahar. 375 pp.

Graner, K. M., & Cerqueira, A. T. de A. R. (2019). Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(4), 1327-1346. Recuperado em 2, maio, 2021. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018244.09692017>

Gross, C., & Teodoro, M. L. M. (2009). A cobrança dos honorários na prática clínica por psicoterapeutas: uma revisão de literatura. *Aletheia*, (29), 117-128. Recuperado em 15 de setembro de 2023. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942009000100010&lng=pt&tlng=pt

Guattari, F. *Cartografias Esquizoanalíticas* (1989). Buenos Aires: Manantial.

Guattari, F. (2004). *Psicanálise e Transversalidade: ensaios de análise institucional*. Aparecida: Ideias & Letras (original publicado em 1972).

Guattari, F., & Rolnik, S. (2005). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.

Guerra, V. M., Almeida, G. S. S., Noia, L., Lopes, F. A., Menezes, D. S. B., Bortolozzo, M. L., Baumel, C. P. C., Cacciari, M. B. & Santos, G. C. (2021). *Compaixão & Autocompaixão. Cartilha do Curso de Extensão Psicologia da Felicidade e do Bem-estar*. 2a ed. Vitória, ES. Universidade Federal do Espírito Santo.

Guimarães, C. de C., Moraes, H. A. B., Barboza, M. E. S., & Mesquita, R. R. (2020). Saúde mental do estudante de psicologia: possíveis implicações para sua atuação profissional. *Revista Trabalho (En)Cena*, 5(1). doi: <https://doi.org/10.20873/2526-1487V5N1P269>

Gundim, V. A., Encarnação, J. P. da, Santos, F. C., Santos, J. E. dos, Vasconcellos, E. A., & Souza, R. C. de. (2020). SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19. *Revista Baiana De Enfermagem*35, . <https://doi.org/10.18471/rbe.v35.37293CITAR>

Han, B-C. (2015). *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes.

Han, B-C. (2018). *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Ayiné.

Han, B-C. (2019). *No exame: perspectivas do digital*. Trad. Lucas Machado Petrópolis: Vozes, 134p.

Han, B-C. (2021). *Sociedade Paliativa: a dor hoje*. Tradução: Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes.

Han, B-C. (2021). *Favor fechar os olhos: em busca de um outro tempo*. Petrópolis: Editora Vozes.

Han, B-C. (2022). *Não-coisas : reviravoltas do mundo da vida / tradução de Rafael Rodrigues Garcia*. – Petrópolis, RJ : Vozes.

Hur, D. U. (2019). *Psicologia, política e esquizoanálise*. 2ª ed - Campinas, SP: Alínea, 2019. e-Pub.

Hur, D. U., & Viana, D. (2016). Práticas grupais na esquizoanálise: cartografia, oficina e esquizodrama. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(1), 111-125. Recuperado em 01 de julho de 2023. Recuperado de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000100010&lng=pt&tlng=pt

Kastrup, V., & Passos, E. (2013). Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal: Revista de Psicologia* [on-line], 25(2), 263-280. Recuperado em 9, setembro, 2021. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200004>. ISSN 1984-0292

Kastrup, V. (2015). Pista 2 - o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In E. Passos, V. Kastrup, & L.

Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisaintervenção e produção de subjetividade* (pp. 32-51). Porto Alegre: Sulina.

Kichler, G.F., & Serralta, F. B. (2014). As Implicações da Psicoterapia Pessoal na Formação em Psicologia. (2014). Ver. *Psico*, 45(1), 55-64. Recuperado de <https://doi.org/15448/1980-8623.2014.1.12531>.

Kroeff, R. F. da S., Gavillon, P. Q., & Ramm, L. V. (2020). Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(2), 464-480. <https://dx.doi.org/10.12957/epp.2020.52579>

Leão, T., Ianni, A., & Goto, C. (2019). Individualização e sofrimento Psíquico na Universidade: entre a clínica e a empresa de si. *Rev. Humanindes e Inovação*, 6, 131-143.

Leão, T. M., Ianni, A. M. Z., & Goto, C. S. (2019). Sofrimento psíquico e a universidade em tempos de crise estrutural. *Revista em Pauta: Teoria Social e Realidade Contemporânea*, 17(44). <https://doi.org/10.12957/rep.2019.45212>

Lembke, A. (2023). *Nação dopamina: porque o excesso de prazer está nos deixando infelizes e o que podemos fazer para mudar*; tradução Eliza Nazarian. – 1. Ed. 3 reimp. São Paulo: Vestígio.

Lima, R. De A. (2023), *Adeus, maridos, de safo e sapa todas nós temos um pouco: relatos do devir lésbico*. Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Tese de doutorado. 266 p.

Lira, M.V. de A., Santos, S.C. de A., Vidal, P.C., Costa, C.F.T da., Pereira, M.D, Pereira, M.D., & Dantas, E. H. M. (2021). Sofrimento mental e desempenho acadêmico em alunos de Psicologia de Sergipe. *Research, Society and Development*, 10 (10).e483101019172. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.19172>

Lumertz, I. C., Castro, A. (2021). O Valor Social no Atendimento Psicológico Clínico. *Id on Line Rev. Psic.*, Outubro/2021, vol.15, n.57, p. 628-647, ISSN: 1981-1179.

Ma, L., Zhang, Y., & Cui, Z. (2019). Mindfulness-based Interventions for prevention of depressive symptoms in university students: a meta-analytic Review. *Mindfulness*, 10(11), 2209-2224. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-019-01192-w>

Macedo, J. P., Alves, C. de S., Bezerra, L. L. da S., & Silva, J. R. da. (2018a). A “popularização” do perfil dos estudantes de Psicologia no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(2), 81-95. [Acessado em: 8 fev. 2021]. Recuperado de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000200007&lng=pt&tlng=pt

Macedo, J. P., & Dimenstein, M. (2011). Expansão e interiorização da Psicologia: reorganização dos saberes e poderes na atualidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(2), 296-313. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000200008>

Macedo, J. P., Ramos, B. B., Souza, C. de J., Lima, M. S. de S., & Fonseca, K. P. B.C. (2018b). Formação em Psicologia e Oligopolização do Ensino Superior no Brasil. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 23(1), 46-56. <https://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20180006>

Macedo, J. P., Silva, B. I. do B. de M., & Dimenstein, M. (2021). Formação em Psicologia e Políticas de Equidade: desafios para atuar no SUS. *Psicologia em Pesquisa*, 15(2), 1-24. <https://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2021.v15.30067>

Macêdo, S. (2018). Sofrimento psíquico e cuidado com universitários: reflexões e intervenções fenomenológicas. *Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 2, 265-277.

Macêdo, S., Nunes, A. L. P., & Duarte, M. V. G. (2021a). Escuta Clínica, Triagem e Plantão Psicológico em um Serviço-Escola Pernambucano. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003219706>

Macêdo, S., Souza, M. P. G. de, & Nunes, A. L. P. (2021b). Experiências de estudantes de psicologia ao conduzir grupos com outros universitários. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 27(2), 147-158. <https://dx.doi.org/10.18065/2021v27n2.2>

Macêdo, S., Souza, M. P. G., Sudário, N. D., & Nunes, A. L. P. (2021c). Pesquisa fenomenológica com universitários usuários de diferentes modalidades clínicas em serviço escola de psicologia nordestino. *Perspectivas em Psicologia*, 24(2), 24-45. <https://doi.org/10.14393/PPv24n2a2020-58166>

Macêdo, S., Sudário, N. D., Souza, M. P. G. de, & Souza, M. A. T. P. de (2021d). Universitários em Sofrimento Psíquico: estudo em serviço escola do interior pernambucano. *Revista do NUFEN*, 13(2), 1-14. Recuperado em 25 de mar•o de 2022. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912021000200002&lng=pt&tlng=pt

Machado, L. D., & Lavrador, M. C. C. (2009). Por uma clínica da expansão da vida. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação* [on-line], 13, suppl 1, 515-521. Recuperado em 29, agosto, de <https://doi.org/10.1590/S1414-32832009000500004>. ISSN 1807- 5762.

Maia, H. (2022) Neoliberalismo e sofrimento psíquico: o mal-estar nas universidades. Recife: Ruptura.

Mairesse, D., & Fonseca, T. M. G. (2002). Dizer, escutar, escrever: redes de tradução impressas na arte de cartografar. *Psicologia Em Estudo*, 7(2), 111–116. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000200013>

Martín-Baró, I. Crítica e libertação na psicologia. Petrópolis: Vozes. 2017. 334 p.

- Martines, W. , Machado, A. & Colvero, L. (2013). A cartografia como inovação metodológica na pesquisa em saúde. *Tempus Actas de Saúde Coletiva*. 7. 10.18569/tempus.v7i2.1354.
- Marturano, E. M., Silveiras, E. F. de M., & Oliveira, M. da S. (2014). Serviços-escola de psicologia: seu lugar no circuito de permuta do conhecimento. *Temas em Psicologia*, 22(2), 457-470. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2014.2-15>
- Mazzarino, J. M. (2021). Entrelaçamentos cartográficos de experiências. 1ª ed. Quipá Editora. Iguatu, CE.
- Melo, K. N. F., & Bromochenkel, C. B. (2021). Saúde mental e desempenho acadêmico: um estudo com estudantes de Psicologia. *Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental*, 10(1). Recuperado de <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/345>
- Menezes, K. J., Ovelar, S. O. de A. , & Oliveira, E. D. F. de. (2014). Gestalt-terapia e orientação profissional: um relato de experiência. *IGT na Rede*, 11 (21), 261-281. Recuperado em 17 de outubro de 2023. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-25262014000200003&lng=en&tlng=pt
- Meyer, H. (1995). Minority stress and mental health in gay men. *Journal of health and social behavior*, 1995, 38-56.
- Mizael, T. M., Gomes, A. R., & Marola, P. P. (2019). Conhecimentos de Estudantes de Psicologia sobre Normas de Atuação com Indivíduos LGBTs. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 39, e182761. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003182761>
- Moraes Junior, J. de A. (2011) Para uma análise cartográfica da subjetividade na escola a partir de Nietzsche, Deleuze e Guattari. *Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação*, v. 6, p. 53-64.
- Najmanovich, D. (1996). Novos sofrimentos psíquicos? *Cad. Subj.*, 4(1/2), 67-74, jan.-dez. PUC- Campinas-SP.
- Neves, C. E. A. B., Josephson, S. (2002). A Crítica como Clínica In: Texturas da Psicologia-Subjetividade e Política no Contemporâneo. 1º ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 99-108.
- Oliveira, C. T. de., Santos, A. S dos., & Dias, A. C. Garcia. (2016). Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 43-53. Recuperado em 25, abril, 2021 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902016000100006&lng=pt&tlng=pt
- Oliveira, R. de C. M. de (2014). (Entre) Linhas de uma pesquisa: O Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 2(4), 69-87. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059/730>
- Oliveira, R. M. de., Rosa, C. M., & Nascimento, A. C. P. do. (2019). Os grupos

psicoterapêuticos como ferramenta para a redução do sofrimento psíquico nas universidades. *Rev. Humanidades e Inovação, Palmas*, 6(9), 144-156, jun. Recuperado em 20, fevereiro, de <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1237>

Padovani, R. da C., Neufeld, C. B., Maltoni, J., Barbosa, L. N. F., Souza, W. F. de., Cavalcanti, H. A. F., & Lameu, J. do N. (2014). Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 10(1), 2-10. <https://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20140002>

Passos, E., & Benevides, R. (2001). *Clínica e Biopolítica na experiência do contemporâneo*. *Rev. Psicol. Clín.*, 13(1), 89-99, 2001.

Paim, E. A. (2019, Jun19). Epistemologia Decolonial: Uma ferramenta política para ensinar histórias outras. *Humanidades em rede*. <https://hhmagazine.com.br/epistemologia-decolonial-uma-ferramenta-politica-para-ensinar-historias-outras/>

Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. da. (2009). (Orgs.). *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulinas.

Pavelchuk, F. de O., Borsa, J. C. A. (2020). Teoria do estresse de minoria emlébicas, gayse bissexuais. *Revista da SPAGESP* (Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo).

Pauli, C. G., Traesel, E. S., & Siqueira, A. C. (2019). A Precarização do Trabalho dos Psicólogos Temporários no CREAS. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 39, e188301. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003188301>

Pena, A. C. (2021). Contribuições da psicologia para a relação professor-aluno. *Fractal: Revista De Psicologia*, 33(2), 91–99. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v33i2/5792>

Peres, R. S. S., Manoel, A. dos., & Coelho, H. M. B. (2003). Atendimento Psicológico a Estudantes Universitários: considerações acerca de uma experiência em clínica-escola. *Estudos de Psicologia* (Campinas) [on-line], 20(3), 47-57. Recuperado em 12, julho, 2021 de <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2003000300004>.

Peres, U. T. (1999). O desamparo do homem contemporâneo. In U.T., Peres. *Mosaicode letras: ensaios de psicanálise*. Rio de Janeiro: Escuta.

Pessanha, E. A. de M. Do epistemicídio: as estratégias de matar o conhecimento negro africano e afrodiaspórico. *Filosofia africana: pertencimento, resistência e educação – edição especial / políticas de resistência: Epistemicídio e Genocídio*; V. 10 N. 2 (2019). doi: <https://orcid.org/0000-0003-3124-3075>

Pichon-Rivière, E. (2009). *O processo grupal*. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Prado Filho, K., & Teti, M. M. (2013). A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. *Barbaroi*, (38), 45-49. Recuperado em 02 de julho de 2023. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000100004&lng=pt&tlng=pt

Prates, B. V., Feitosa, E. A. L., Monteiro, P. S., & Branco, P. C. C. (2019). Considerações sobre a formação do psicólogo no Brasil: revisão sistemática. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(2), 97-115. Recuperado em 8, fevereiro, 2021 de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072019000200007&lng=pt&tlng=pt

Rabelo, (2023). *Técnica Pomodoro: como gerenciar seu tempo de forma mais inteligente e ser mais produtivo*. Disponível em <https://www.siteware.com.br/produtividade/tecnica-pomodoro/>

Rechtman, R. (2015). O futuro da psicologia brasileira: uma questão de projeto político. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 4(1), 69-77. Recuperado de <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/578>

Rechtman, R. A formação em Psicologia para o compromisso social: um estudo de cursos em São Paulo. (2019). 211 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

Rios, M. das G. V., Mascarenha, L. V. R., Souza, K. de S., Olebar, D. T. C. R., Paiva,

M. C. E., & Silveira, A. de. (2019). O Adoecimento e sofrimento psíquico entre universitários: estado da arte. *Rev. Humanidades e Inovação*, 6(8). Universidade, pressões e adoecimento1.PalmasTO. Recuperado de <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1259>

Rocha, A.C., Silva, G., Barbosa, R., & Duarte, C. (2013). Tornar-se psicólogo para além das aulas: grupo de desenvolvimento com estudantes de Psicologia. *Análise Psicológica*, 1(XXXI), 87- 102. Recuperado em maio de 2019, de <https://scielo.pt/pdf/aps/v31n1/v31n1a06.pdf>

Rocha, Z. de J. B. (2012). Violência contemporânea, novas formas de subjetivação e de sofrimento psíquico: desafios clínicos. *ALTER – Revista de Estudos Psicanalíticos*, 30(2), 55-66.

Rolnik, S. (2019). *Esferas da Insurreição: Notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 208 p.

Rolnik, S. (1994). A diferença no divã: uma perspectiva ético/estético/política em psicanálise. Palestra proferida na Mesa-Redonda: „Psicanálise e poder“ no *III Fórum Brasileiro de Psicanálise: A diferença faz a diferença?* Belo Horizonte-MG.

Romagnoli, R. C. (2006). Algumas reflexões acerca da clínica social. *Revista Do Departamento De Psicologia. UFF*, 18(2), 47–56. <https://doi.org/10.1590/S0104-80232006000200004>

Romagnoli, R. C. (2014). O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 44–52. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100006>

Romagnoli, R. C. (2009). A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade* [on-line], 21(2), 166-173. Recuperado em 9, setembro, 2021 de <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000200003>. ISSN 1807-0310.

Romagnoli, R. C., & Sousa, L. S. (2012). Considerações acerca da articulação clínica, rizoma e transdisciplinaridade. *Mnemosine*, Rio de Janeiro: UERJ, 8(1), 72-89.

Rosa, A. N. (2015). *Sobre mudar de paisagens, sobre mirar com outros olhos – narrativas a partir de deslocamentos territoriais*. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

Rossato, L., & Scorsolini-Comin, F. (2019). Chega mais: o grupo reflexivo como espaço de acolhimento para ingressantes no ensino superior. *Revista da SPAGESP*, 20(1), 1-8. Recuperado em 14, setembro, 2021 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702019000100001&lng=pt&tlng=pt

Rozeira, C. H. B., Cruz Netto, A. L. da., Faria, A. L., Coelho, E. B., & Vargas, A. de F. M. (2018). Vivências na graduação em Psicologia: discutindo a saúde mental dos universitários. *Saúde Redes*, 4(4): 175-189, out.- dez. doi: <https://doi.org/10.18310/2446-4813.2018v4n4p%25p>.

Rudá, C. (2016). Educação superior e escolha profissional no Brasil. (2016). *Revista Psicologia, Diversidade E Saúde*, 5(1). <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpd.v5i1.838>

Safatle, V; Júnior, N. da S; Dunker, C. (2020). Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. SAFATLE, V; JÚNIOR, N. da S; DUNKER, C. (Org.). São Paulo: Autêntica.

Sampaio, C. O., & Queiroz, A. S. (2019). Entre trilhos e trilhas: relato de experiência da utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas em um curso de psicologia. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 8(1), 49-61. doi: 10.17267/2317-3394rpd.v8i1.2213

Santos, A. de O. dos, & Schucman, L. V. (2015). Desigualdade, relações raciais e a formação de psicólogo(as). *Revista EPOS*, 6(2), 117-140. Recuperado em 21 de setembro de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2015000200007&lng=pt&tlng=pt

Santos, A. G. dos. (2018). O ideário neoliberal e a precarização do trabalho da/o psicóloga/o nas políticas sociais nos estados do Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/20212>

Santos, B. de S.; Meneses. M. P. [orgs.]. (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.

Scheveitzer, M. C.; Esper, M. V.; Silva, M. J. P. da. *Práticas integrativas e complementares na atenção primária em saúde: em busca da humanização do cuidado*. (2012). Recuperado de http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/95/6.pdf

Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. (4ª ed.). Florianópolis: UFSC.

- Silva, K. de B., & Macedo, J. P. (2019). Psicologia e ruralidade: reflexões para formação em psicologia. *Estudos Interdisciplinares Em Psicologia*, 10(3), 97–120. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n3p97>
- Silva, R. J. da, & Guedes, M. do C. (2016). A evolução do conceito de grupo em Silvia Lane. *Psicologia Revista*, 24(2), 181–197. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/27795>
- Silva, R. M., & Daltro, M. R. (2018). Experiências de sofrimento e enfrentamento no ingressar ao ensino superior: narrativa autobiográfica. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(3), 433-441. doi: 10.17267/2317-3394rps.v7i3.1930
- Silva, S. A. da, & Matos, E. S. de. (2023). Influência da Pandemia da Covid-19 na Qualidade de Vida de Estudantes Universitários. *Revista Psicologia E Saúde*, 14(4), 143–151. <https://doi.org/10.20435/pssa.v14i4.2069>
- Simonini, E. (2019). Linhas, tramas cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: GUEDES, Adriane Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, p. 73-92.
- Simonini, E., & Romagnoli, R. C. (2018). Transversalidade e esquizoanálise. *Psicologiaem Revista*, 24(3), 915-929 <https://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n3p915-929>
- Sodré, M. (2023) O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis, RJ : Vozes. Inclui **bibliografia** ISBN 9786557138342 1.
- Sousa, J. T, O. (2006). A sociedade vista pelas gerações. *Revista Política & Sociedade*.5(8), 9-30. Recuperado de <https://blook.pt/publications/publication/015e2e1ce63c/>
- Souza, S., & Farias, A. E. M. de. (2015). Plantão Psicológico: a urgência da acolhida. In Souza, S., Silva Filho, F. B., & Montenegro, L. A. A. *Plantão Psicológico: ressignificando o humano na experiência a escuta e acolhimento*. Curitiba: Editora CRV.
- Souza, G. G. de, & Cury, V. E. (2017). A experiência de estudantes sobre a atenção psicológica disponibilizada na universidade: um estudo fenomenológico. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, 28, 221–239. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6466>
- Souza, M. A., Forte, G. V., Bottoli, I. M. F., Coelho, L. S., Fernandes, I. A., Perrissinotto, R.. (2022). Estresse de minorias e qualidade de vida no ambiente universitário. Anais Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar (ISSN-2527-2500) & Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar.
- Souza, S. R. L., & Francisco, A. L. (2016). O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios... Desenhando Caminhos... *Atas - Investigação Qualitativa em Saúde*, 2.
- Spivak, G. C. Pode o subalterno falar? Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.
- Szymanski, H., & Cury, V. E. (2004). A pesquisa intervenção em psicologia da educação e

clínica: pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(2),355-364.
<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000200018>

Szymanski, H., & Szymanski, L. (2014). O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: uma perspectiva fenomenológica. *Educação, Ciência e Cultura*, 19 (1),9-22.
<http://dx.doi.org/10.18316/1594>

Tagliamento, G., Silva, S. S. C. da, Silva, D. B. da, Marques, G. de S., Hasson, R., & Santos, G. E. dos. (2021). Minha dor vem de você: uma análise das consequências da LGBTfobia na saúde mental de pessoas LGBTQs. *Cadernos De Gênero E Diversidade*, 6(3), 77–112.
<https://doi.org/10.9771/cgd.v6i3.34558>

Ulkovski, E. P., Silva, L. P., & Ribeiro, A. (2017). Atendimento psicológico online: perspectivas e desafios atuais da psicoterapia. *Revista de Iniciação Científica da Universidade Vale do Rio Verde*, 7(1), 59-68. Disponível em:
<http://periodicos.unincor.br/index.php/iniciacaocientifica/article/view/4029/3229>

Universidade Federal do Ceará (UFC) Publicado em 30/06/2021. A importância da representatividade LGBTQ+ na atualidade - Blog #09.
http://www.petprod.ufc.br/blog/blog_09_representatividade_lgbtq/

Universidade XXX. (2019). Centros de Ensino: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Clínica de Psicologia - CCHLA- Publicado 22/05/2019 23h12, última modificação 11/06/2019 10h13. Recuperado de em 10, julho, 2021 de
<http://www.cchla.ufpb.br/cchla/contents/menu/institucional/clinica-de-psicologia-1>.

Universidade XXX. (2013). Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade XXX. João Pessoa: Universidade XXX, 2013. Recuperado em 1º, julho, de <http://plone.ufpb.br/ccgp/contents/menu/documentos-do-curso>

Vargas Mansano, S. R. (2011). Para além da escolha profissional, experimentações intensivas. *Psicologia em Revista*, 17(1), 67-81. Recuperado em 19 de outubro de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000100006&lng=pt&tlng=pt

Vezzosi, J. Í. P., Ramos, M. de M., Segundo, D. S. de A., & Costa, A. B.. (2019). Crenças e Atitudes Corretivas de Profissionais de Psicologia sobre a Homossexualidade. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 39(spe3), e228539. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003228539>

Vieira, L. N., & Schermann, L. B. (2015). Estresse e fatores associados em alunos de psicologia de uma universidade particular do sul do Brasil. *Aletheia*, (46), 120-130. Recuperado em 17, outubro, 2021 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000100010&lng=pt&tlng=pt

Vivenzio, R. A., Amorim, A. E. R., Sousa, J. M., & Farinha, M. G. (jul.-dez. 2022). Grupo terapêutico on-line: dispositivo de cuidado para saúde mental de universitários em tempos de pandemia. *Rev. psicol.* (Fortaleza, Online); 13(2): 71-79.

Yamamoto, O. H., Falcão, J. T. da R., & Seixas, P. de S. (2011). Quem é o estudante de

psicologia do Brasil? *Avaliação Psicológica*, 10(3), 209-232. Recuperado em 8, fevereiro, 2021 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000300002&lng=pt&tlng=pt

Zanon, C., Dellazzana-Zanon, L. L., Wechsler, S. M., Fabretti, R. R., & Rocha, K. N. da .. (2020). COVID-19: implicações e aplicações da Psicologia Positiva em tempos de pandemia. *Estudos De Psicologia (campinas)*, 37, e200072. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200072>

Ziliotto, D. M., Benvenutti, J., Matiello, M., & Peil, S. (2014). Concepções e expectativas de estudantes de psicologia sobre sua futura profissão. *Gerais : Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7(1), 82-92. Recuperado em 19 de outubro de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202014000100008&lng=pt&tlng=pt

APÊNDICE A – Folder de divulgação da pesquisa



CONVITE para participação em :

GRUPO REFLEXIVO PARA ESTUDANTES DE PSICOLOGIA

“TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO em PSICOLOGIA: potências e afecções”

- ◆ **Quem pode participar:**
Estudantes de Psicologia da UFPB de qualquer período do curso.
- ◆ **Formato:** on line
- ◆ **Duração:** 6 sessões, às 14h30
Todas as segundas de Junho a Julho
- ◆ **Informações:** Recepção da Clínica ou
(83) 3216-7338 / 98782-2363

Pesquisa de doutoramento em Psicologia Clínica

Realização:



UFPB

PPGPSI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM PSICOLOGIA CLÍNICA

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE PERNAMBUCO

ANEXO A – Transcrição do podcast

Podcast 1: Olá, meu nome é Carlene, sou psicóloga. Estou aqui com vocês trazendo algumas dicas, reflexões e exercícios para ajudar a enfrentar esse momento delicado de forma mais leve. Vamos lá? O tema de hoje é compaixão, a compaixão pode ser definida como a sensibilidade ao sofrimento ou a angústia do outro, associado a um compromisso de aliviar ou prevenir esse sofrimento. É um comportamento de preocupação, de ternura, de cuidado para com o outro. Que levam a oferta de ajuda e compreensão. No podcast 11 vimos um pouco sobre a autocompaixão e não foi à toa que ela veio antes, a autocompaixão é essencial para que eu possa sentir compaixão pelos outros. A compaixão ela tem importância tão individual como social. Individual, pois, promove o bem-estar e a saúde mental e social pois promove conexões, vínculos interpessoais de bondade e cuidado. Sentir compaixão reduz o nível de stress, acalma o corpo, receber compaixão nos fortalece e melhora a nossa capacidade de respirar fundo, de nos reequilibrar e seguir em frente. Ela envolve abrir a consciência ao sofrimento do outro, não o evitando, mas sim permitindo que surjam sentimentos calorosos para com ele, bem como desejo de aliviar o seu sofrimento. Primeiro nós reconhecemos o sofrimento do outro, depois entendemos a universalidade do sofrimento. E só então sentimos a motivação para agir de modo a aliviar esse sofrimento. Assim a compaixão envolve a capacidade de suportar ou enfrentar emoções difíceis, evolve ser amável com as pessoas e também a habilidade de entender o ponto de vista dos outros, aceitando que essa perspectiva seja diferente. Para cultivar a compaixão é preciso vivenciá-la, ter experiências repetidas, até que ela se transforme em uma mudança duradoura. Para finalizar essa pausa, deixo aqui uma citação escrita pela monja budista americana Pema Chodron: Compaixão não é uma relação entre o curador e o ferido, é uma relação entre iguais. A compaixão se torna real quando reconhecemos a humanidade que compartilhamos.

Podcast 2: Olá, meu nome é Carlene, sou psicóloga e estou aqui com vocês para dar dicas e exercícios para ajudar no enfrentamento desse momento delicado de forma mais leve. Vamos lá? Início esse podcast com uma pergunta para você, como você trataria um amigo querido com dificuldades? Aquele amigo que cometeu um erro ou que está se sentindo inadequado. Agora pensa como você trataria a si mesmo na mesma situação? A nossa cultura ocidental enfatiza a gentileza com amigos, familiares, vizinhos, mas não quando se trata de nós mesmos. A autocompaixão de hoje do nosso podcast, é uma prática onde aprendemos a ser um bom amigo para nós mesmos quando mais precisamos, vendo em nós um aliado interno, invés de um inimigo interno. A autocompaixão é uma atitude que envolve os sentimentos de

bondade, compreensão, auto aceitação, assim como o reconhecimento do seu próprio sofrimento e a compreensão das falhas e erros enquanto parte da condição humana. Uma definição mais completa envolve três elementos que mobilizamos quando estamos sofrendo, a auto bondade, a humanidade compartilhada e o mindfulness. A auto bondade, ela quer que sejamos amorosos com nós mesmo, invés de críticos quando cometemos falhas, somos apoiadores e encorajadores. Se circunstancias são desafiadoras e parecem muito difíceis de suportar como a que estamos vivendo agora como a pandemia, por exemplo, nós nos acalmamos e nos confortamos ao invés de negar o que sentimos. Não é aqui se deixar absorver pelo sofrimento, mas sim ser caloroso, afetuoso, compreensivos com nós mesmos. Já a humanidade compartilhada é um senso de conectividade, é reconhecer que somos humanos e que como tal falhamos, cometemos erros, experimentamos dificuldades. Percebendo que as dificuldades e o sofrimento são parte da experiência humana, isso nos conduz a sentimentos de ligação e de conexão como os outros. Por último, mindfulness que envolve estar consciente das experiências de uma maneira clara e equilibrada, na autocompaixão o mindfulness permite reconhecer o sofrimento para que possamos responder a ele com amor e gentileza. Com a autocompaixão você percebe que tudo, mesmo os erros podem ser transformados em oportunidades pelo modo como você reage a eles. Como está se sentindo melhor você fica menos na defensiva e tem mais chance de explorar o que realmente aconteceu e onde errou. Então pare um pouco e pense, você reconhecer quando está sofrendo? Consegue aceitar? Consegue ser bom e amoroso consigo mesmo? Consegue ter autocompaixão? No próximo podcast eu vou trazer uma prática de autocompaixão para que você possa realizar aí mesmo na sua casa.

ANEXO B – Documento do Comitê Científico de Pesquisa



COMITÊ CIENTÍFICO DE PESQUISA - CCP
RESOLUÇÃO Nº 004/2003 - CONSEPE, 06 de agosto de 2003

Recife, 11 de maio de 2022

À
DRª. ANA LÚCIA FRANCISCO
PSI/SAÚDE E CIÊNCIAS DA VIDA

PARECER Nº 022/2022 - CCP UNICAP

O **COMITÊ CIENTÍFICO DE PESQUISA (CCP)** em Reunião Ordinária Remota, pela plataforma GOOGLE MEET, no dia 10 de maio de 2022 aprovou a solicitação de **inclusão** de 3 objetivos específicos do projeto de tese “Trajetórias da Formação em Psicologia: Potências e Afecções” da doutoranda sob sua orientação Polyana Luz de Lucena em seu projeto de pesquisa institucional, intitulado “CARTOGRAFIAS DE PRÁTICAS PSICOLÓGICAS CLÍNICAS EM SAÚDE MENTAL, NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO”, **recomendado pelo CCP UNICAP - PARECER Nº 090/2018** – 13-11-2018 e **APROVADO** pelo **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CAAE Nº 04358818.50000.5206**. O referido projeto de pesquisa tem o prazo previsto para execução de 4 ANOS – (de janeiro/2019 até julho/2023 – com a entrega do Relatório Final consolidado).

ÁREA DO CONHECIMENTO DO CNPQ	7.00.00.00-0 - CIÊNCIAS HUMANAS / 7.07.00.00-1 - PSICOLOGIA / 7.07.07.00-6 PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO
PROJETO DE PESQUISA INDIVIDUAL INSTITUCIONAL: SUBMETIDO POR UM(A) PROFESSOR(A)/PESQUISADORES(AS) RESPONSÁVEIS COM TÍTULO DE DOUTOR(A) DE ACORDO COM O CADASTRO DA DIVISÃO DE PROGRAMAÇÃO ACADÊMICA – DPA	CARTOGRAFIAS DE PRÁTICAS PSICOLÓGICAS CLÍNICAS EM SAÚDE MENTAL, NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO.
Nº CADASTRO (CCP)	96050-PSI-003-2019/1 - HOMOLOGADO PELO CCP EM REUNIÃO ORDINÁRIA DO DIA 12/11/2018 - CADASTRADO NO BDPPE DA CPQJ DA UNICAP, EM 02/01/2019 - O CCP EM REUNIÃO ORDINÁRIA, 10-05-2022, APROVOU A SOLICITAÇÃO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL, PROFA. ANA LÚCIA FRANCISCO SOBRE A INCLUSÃO DE 3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO PROJETO DE TESE “TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: POTÊNCIAS E AFECÇÕES” DA DOUTORANDA SOB SUA ORIENTAÇÃO POLYANA LUZ DE LUCENA EM SEU PROJETO DE PESQUISA INSTITUCIONAL, INTITULADO “CARTOGRAFIAS DE PRÁTICAS PSICOLÓGICAS CLÍNICAS EM SAÚDE MENTAL, NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO, RECOMENDADO PELO CCP UNICAP - PARECER Nº 090/2018 – 13-11-2018 E APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA: CAAE Nº 04358818.50000.5206 .
PRAZO PREVISTO PARA EXECUÇÃO	4 ANOS - ATIVO ATÉ 31/07/2023. PROJETO DE PESQUISA INSTITUCIONAL DE PROFESSOR(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL VINCULADO(A) AO PPGPCL DA UNICAP – CRONOGRAMA DA PESQUISA A PARTIR DE JANEIRO/2019 – ATIVO ATÉ 31/07/2023. FAZER A ENTREGA DO RF ATÉ O MÊS DE OUTUBRO/2023. OB.S.: A ENTREGA DO RELATÓRIO É CONDIÇÃO PARA CADASTRAMENTO DE UM NOVO PROJETO, TANTO NOS CASOS DE PROJETO DE PESQUISA: INTEGRADO/GUARDA-CHUVA, EM EQUIPE E / OU INDIVIDUAL DE ACORDO COM A REGULAMENTAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA VIGENTE, PUBLICADA ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO Nº 010/2015 CONSEPE, EM 25 DE AGOSTO DE 2015.
Nº CADASTRO (CEP)	CAAE Nº 04358818.5.0000.5206 - REGISTRO INTERNO-01/2019
PESQUISADORA RESPONSÁVEL	DRª. ANA LÚCIA FRANCISCO COORDENADORA – PSI/SAÚDE E CIÊNCIAS DA VIDA - (COORDENADORA DO PROJETO DE PESQUISA)

Lembramos que no semestre seguinte à finalização do Projeto, o Pesquisador Coordenador deverá fazer a entrega do Relatório Científico Final (modelo disponível no site da Pesquisa: www.unicap.br/pesquisa), no qual apresentará os resultados obtidos e as produções decorrentes. A entrega do relatório e a aprovação do mesmo é condição para cadastramento de novo projeto, tanto nos casos de projeto de pesquisa: INTEGRADO/GUARDA-CHUVA, em EQUIPE e / ou INDIVIDUAL de acordo com a Regulamentação de Projetos de Pesquisa vigente, publicada através da **RESOLUÇÃO Nº 010/2015 CONSEPE**, em 25 de agosto de 2015.

Saldenice José Raimundo

Atenciosamente,



Prof^a. Dr^a. Valdenice José Raimundo Prof. Dr. Dario Brito Rocha Júnior
Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação - PROPEPI Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP *Coordenador de Pesquisa e Inovação – CPqi Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP*

C/cópia: Pasta do Projeto de Pesquisa Individual Institucional.