

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

EVILA CONCEIÇÃO GAJOÇO

**SOFRIMENTO PSÍQUICO E CULTURA ACADÊMICA: A ESCUTA
PSICANALÍTICA COMO ESTRATÉGIA DE CUIDADO NA UFMS**

**CAMPO GRANDE
2025**

EVILA CONCEIÇÃO GAJOÇO

**SOFRIMENTO PSÍQUICO E CULTURA ACADÊMICA: A ESCUTA
PSICANALÍTICA COMO ESTRATÉGIA DE CUIDADO NA UFMS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia. Linha de Pesquisa: Processos Psicológicos e suas Dimensões Socioculturais.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Ravanello.

CAMPO GRANDE
2025

RESUMO

Esta pesquisa analisa a implantação de estruturas de escuta clínica psicanalítica na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com foco no cuidado com a saúde mental dos estudantes. O estudo tem como ponto de partida o projeto de extensão Escuta UFMS, criado em 2021, que oferece atendimentos voluntários realizados por psicólogos, inicialmente voltados aos estudantes de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas (FACH). Em 2023, a proposta se ampliou com a criação do Laboratório de Escuta e Apoio Psicológico (LEAP), que passou a integrar estágios supervisionados e a atender também estudantes da Faculdade de Odontologia (FAODO), do Instituto Integrado de Saúde (INISA) e da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FAMEZ). O objetivo central deste estudo é investigar os efeitos da estrutura psicanalítica nos contextos de atendimentos individuais e grupais, bem como analisar as intervenções baseadas na escuta clínica. Busca-se compreender de que forma essas práticas impactam a cultura acadêmica dos cursos atendidos e promovem transformações nas relações universitárias, visando à promoção da saúde mental no ambiente acadêmico. A pesquisa se fundamenta na psicanálise, especialmente na teoria de Lacan, articulando conceitos como desejo, falta, discurso e sofrimento psíquico. A metodologia adotada seguiu os princípios da análise de discurso, com construção de categorias a partir do material produzido nos atendimentos clínicos realizados entre agosto e dezembro de 2024, tomando os relatos dos estudantes como campo de escuta e interpretação. O foco não esteve na quantificação, mas na elaboração simbólica e discursiva dos sentidos que emergiram nas falas dos sujeitos. Os resultados apontam para a intensificação de sentimentos de inadequação diante das exigências acadêmicas, bem como para o apagamento da dimensão subjetiva nas vivências universitárias. A escuta psicanalítica mostrou-se uma ferramenta potente para acolher o sofrimento, construir intervenções clínicas e sugerir ações institucionais mais sensíveis à singularidade dos sujeitos. O estudo contribuiu para reflexões sobre serviços psicológicos universitários e políticas públicas, integrando teoria e prática em estratégias mais sensíveis às necessidades da comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Psicanálise; Estruturas de escuta; Saúde mental; Estudantes universitários

ABSTRACT

This research analyzes the implementation of psychoanalytic clinical listening devices at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), focusing on the mental health care of students. The study starts from the extension project Escuta UFMS, created in 2021, which offers voluntary services provided by psychologists, initially aimed at Psychology students from the Faculty of Human Sciences (FACH). In 2023, the proposal expanded with the creation of the Laboratory of Listening and Psychological Support (LEAP), which began to integrate supervised internships and also serve students from the Faculty of Dentistry (FAODO), the Integrated Health Institute (INISA), and the Faculty of Veterinary Medicine and Animal Science (FAMEZ). The central objective of this study is to investigate the effects of the psychoanalytic device in individual and group care contexts, as well as to analyze interventions based on clinical listening. It seeks to understand how these practices impact the academic culture of the courses served and promote transformations in university relationships, aiming at the promotion of mental health in the academic environment. The research is based on psychoanalysis, especially Lacan's theory, articulating concepts such as desire, lack, discourse, and psychic suffering. The adopted methodology followed the principles of discourse analysis, with the construction of categories from the material produced in clinical care carried out between August and December 2024, taking students' reports as a field of listening and interpretation. The focus was not on quantification, but on the symbolic and discursive elaboration of the meanings that emerged in the subjects' statements. The results point to the intensification of feelings of inadequacy in the face of academic demands, as well as the effacement of the subjective dimension in university experiences. Psychoanalytic listening proved to be a powerful tool for welcoming suffering, constructing clinical interventions, and suggesting institutional actions more sensitive to the singularity of individuals. The study contributed to reflections on university psychological services and public policies, integrating theory and practice into strategies more sensitive to the needs of the academic community.

Keywords: Psychoanalysis. Listening devices. Mental health. University students

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1 ESTRUTURAS CLÍNICAS E A ESCUTA PSICANALÍTICA	10
2.2 O ATENDIMENTO PSICANALÍTICO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E ONLINE: ESTRUTURAS DE ESCUTA, FUNÇÕES E DESAFIOS	12
2.3 A ESTRUTURA DO CURSO MODIFICA A ESTRUTURA DE NARRATIVA DE SOFRIMENTO	13
3 CONTEXTO E CONSTRUÇÃO DO PROJETO	20
3.1 LABORATÓRIO DE ESCUTA E APOIO PSICOLÓGICO (LEAP)	20
3.1.1 CARACTERIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO	23
3.1.2 PARTICIPANTES	25
4 METODOLOGIA	25
4.1 DINÂMICA DA ESCUTA E ANÁLISE INICIAL DOS RELATOS	25
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	32
5.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO - FASES DO SOFRIMENTO ACADÊMICO	32
5.1.1 INISA	49
5.1.2 FAMEZ	52
6 DADOS E CATEGORIZAÇÃO DAS QUEIXAS	53
6.1 SOFRIMENTOS RELATADOS NA EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA	54
7 O CURSO E O MANEJO DO SOFRIMENTO PSÍQUICO: IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ACADÊMICO	59
7.1 A QUESTÃO DO DESEJO	68
7.2 A NEUROSE OBSESSIVA E SUA PREDOMINÂNCIA NA FAODO	69
7.3 AS RELAÇÕES AFETIVAS	70
7.4 A MEDICALIZAÇÃO	72
7.5 A UNIVERSIDADE COMO OUTRO: IMPASSES SUBJETIVOS NO CAMPO INSTITUCIONAL	74
7.6 FAMEZ: A ESTRUTURAÇÃO DAS FUNÇÕES NA PÓS-GRADUAÇÃO: ENTRE A SOBRECARGA E O GOZO DO TRABALHO	77
7.7 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA FAMEZ: O LAÇO SOCIAL E A ANGÚSTIA UNIVERSITÁRIA	78
8 CONCLUSÃO	80
REFERÊNCIAS	82
ANEXO	89

1 INTRODUÇÃO

Em 2021, iniciou-se um movimento para a criação de estrutura de escuta, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com o objetivo de acolher os estudantes por meio de uma ética do cuidado. O primeiro projeto, de 2021, foi o Escuta UFMS, no qual estudantes de psicologia da Faculdade de Ciências Humanas (FACH) seriam atendidos por profissionais voluntários da área, o que deu origem ao segundo projeto. Esse foi criado em 2023 e nomeado como Laboratório de Escuta e Apoio Psicológico (LEAP), no qual estagiários do curso de psicologia iriam prestar atendimento psicológico à comunidade acadêmica do curso de odontologia, na Faculdade de Odontologia (FAODO). Sendo Assim, o presente trabalho pretende analisar os efeitos da implantação de uma clínica de psicologia de orientação psicanalítica¹, enquanto uma estrutura que abrange tanto o atendimento individual quanto o grupal dentro do contexto universitário. Além disso, procura-se, por meio desta estrutura de escuta, responder aos questionamentos acerca dos efeitos advindos da implantação, além de pensar nas formas de avaliação deste para atingir o objetivo proposto.

Para tanto, é importante reconhecer que a UFMS, assim como outras instituições de ensino superior, enfrenta desafios significativos relacionados à saúde mental de seus estudantes. Esta situação não é isolada e reflete uma tendência crescente em universidades brasileiras, nas quais o estresse acadêmico, a pressão social e outros fatores, contribuem para problemas como depressão, ansiedade, ideação suicida e automutilação, os quais não só comprometem o desempenho formativo, como também a vida dos membros de uma comunidade acadêmica.

O sofrimento entre estudantes universitários é uma questão relevante e amplamente discutida em diversos estudos. O ambiente acadêmico pode ser um cenário propício para o surgimento de narrativas de sofrimento e de diferentes formas de mal-estar psicológico. Pesquisas demonstraram a prevalência de transtornos mentais em tal contexto, destacando o estresse e a ansiedade como fatores que impactam diretamente a qualidade de vida dos estudantes (Ariño, Bardagi, 2018 & Santos, 2011). Contudo, diante deste cenário adota-se uma crítica psicanalítica à racionalidade diagnóstica. Esta abordagem não seguirá os modelos de padronização diagnóstica, uma vez que se entende que ela desconsidera aspectos importantes, como a implicação da instituição, as complexidades do contexto socioeconômico e, principalmente, as condições próprias da narrativa de cada sujeito.

¹ Não é lícito aqui nomear como clínica psicanalítica, considerando que são atendimentos realizados por estagiários que ainda estão no processo de formação, que apesar de ter a supervisão de um psicanalista, o exercício da psicanálise depende de uma formação que ainda está em seu princípio.

A percepção negativa do ambiente acadêmico, a falta de apoio social e a dificuldade de adaptação têm sido apontadas como fatores significativamente associados ao sofrimento psíquico de estudantes universitários (Bastos, 2019). A questão de trabalhar segundo uma percepção implica em nossa crítica na qual internaliza o problema, não existindo um questionamento da realidade, implicando alguma forma de transformação e de relação com o sujeito.

Além disso, a pressão por desempenho, a sobrecarga de trabalhos acadêmicos e as dificuldades financeiras são fatores estressantes que afetam o bem-estar dos universitários (Constantinidis & Matsukura, 2022). A pandemia de COVID-19 também teve impactos significativos na saúde mental dos estudantes universitários, intensificando o sofrimento psíquico devido ao distanciamento social, preocupações com atividades acadêmicas e dificuldades de adaptação ao ensino remoto (Medeiros, 2022 & Gundim, 2022). A falta de interação social, a preocupação com a saúde própria e de familiares, bem como a mudança na rotina acadêmica, foram identificadas como desencadeantes de sofrimento emocional durante esse período de isolamento (Gundim, 2022). É fundamental que as instituições de ensino superior estejam atentas a essas questões e ofereçam suporte adequado aos estudantes.

A implementação de programas de acolhimento, serviços de saúde mental e estratégias de promoção do bem-estar são essenciais para auxiliar os estudantes no enfrentamento do sofrimento acadêmico (Costa, 2019 & Segundo, 2022). Além disso, a promoção de um ambiente acadêmico saudável, com informações claras sobre a vida universitária e apoio psicológico disponível, podem contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de vida e do desempenho acadêmico dos estudantes. O sofrimento acadêmico é uma realidade que impacta a vida de muitos estudantes universitários. A atenção às questões de saúde mental, a promoção de estratégias de enfrentamento do estresse e a criação de um ambiente de apoio são fundamentais para garantir o bem-estar e o sucesso acadêmico desses indivíduos.

O sofrimento psíquico está relacionado ao sujeito do inconsciente, à divisão subjetiva e ao encontro com a falta e o desejo. Nesse sentido, para falar em sofrimento acadêmico, seria necessário articular de que maneira o laço social universitário incide sobre essa experiência subjetiva. Podemos pensar o sofrimento psicológico como um sofrimento que emerge no campo da universidade enquanto discurso e instituição. A universidade, sendo um espaço atravessado por aquilo que Lacan denomina de discurso do mestre e pelo discurso do universitário, além de questões relativas à ciência, pode intensificar certas formas de mal-estar ao impor critérios de produtividade, avaliação constante e ideais de sucesso que nem sempre levam em conta o desejo singular do sujeito. Como Lacan sugere em seu Seminário 17, o

discurso do mestre opera impondo significantes-mestres que organizam a subjetividade, muitas vezes silenciando a singularidade do desejo (Lacan, 1992). No ambiente acadêmico, esses significados aparecem sob a forma de metas, regras, padrões de excelência e um ideal de saber absoluto, que pode alienar o sujeito em uma busca incessante por reconhecimento.

Além disso, o ideário da ciência, conforme Lacan discute no Seminário 20, promove um saber sem sujeito, objetivando e quantificando a experiência humana (Lacan, 1973). No contexto acadêmico, isso pode gerar um apagamento da dimensão subjetiva, fazendo com que o sofrimento do estudante seja muitas vezes tratado como um déficit a ser corrigido, e não como uma expressão singular de sua relação com o saber e com o desejo. Dessa forma, esse sofrimento remete sempre a uma dimensão singular subjetiva, atravessada pelos significantes que marcaram a história do sujeito. Como Lacan (1988) propõe em seu ensino, o sofrimento só pode ser compreendido a partir da posição do sujeito em relação ao desejo e à falta. No caso acadêmico, isso inclui a relação com o saber, o reconhecimento e as demandas institucionais.

Assim, a Universidade enquanto parte da sociedade, tem como objetivo consolidar conhecimentos que serão generalizados e aplicados nos mais diversos âmbitos, motivo pelo qual compreende-se que há também uma necessidade de entender o contexto em que foram realizadas as ações, bem como suas especificidades, principalmente, no que tange ao campo do simbólico, materializado como os regionalismos e diferenças ouvidas nos processos de escuta. A relação entre regionalismos e a escuta psicanalítica pode ser explorada a partir de diferentes perspectivas, como evidenciado em estudos que abordam a interseção entre esses temas. A literatura destaca a importância de compreender como a psicanálise pode ser aplicada em contextos regionais, como no caso do escritor Raúl Antelo (2011), ao refletir sobre a trajetória de Cyro Martins, que ilustra a dualidade entre o regionalismo e a observação psicanalítica em sua obra “Antelo”. Essa abordagem ressalta a influência do ambiente regional na construção da subjetividade e na expressão artística, evidenciando a complexidade das relações entre identidade regional e processos psíquicos.

Além disso, estudos apontam para a relevância da escuta psicanalítica em diferentes contextos, como em uma pesquisa com agentes socioeducadores, onde a escuta-flânerie é apresentada como uma forma de investigação psicanalítica presente em diversos cenários (Pires; Gurski, 2020). Essa abordagem destaca a importância da escuta atenta e sensível para compreender as dinâmicas psíquicas e sociais presentes nas interações humanas, independentemente do contexto em que ocorrem. A prática da escuta psicanalítica também é discutida em ambientes clínicos e não clínicos, como em hospitais gerais, onde se destaca a

importância da disposição e formação do profissional para realizar uma escuta eficaz (Sabbagh; Schneider, 2020). Essa perspectiva ressalta a universalidade da escuta psicanalítica, que transcende o contexto específico da clínica tradicional e se estende a diferentes áreas de atuação, contribuindo para a compreensão e o enfrentamento do sofrimento psíquico em diversas situações. A interseção entre regionalismos e a escuta psicanalítica revela a riqueza e a complexidade das relações entre identidade, cultura e processos psíquicos, evidenciando a importância de considerar esses aspectos na prática clínica, na pesquisa e na compreensão da subjetividade em diferentes contextos, inclusive em espaços públicos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ESTRUTURAS CLÍNICAS E A ESCUTA PSICANALÍTICA

O analista só se autoriza de si mesmo e de alguns outros (Lacan, 1974a). Essa frase, extraída do Seminário 21 “*Les non-dupes errent*”, evidencia a posição do analista dentro da estrutura clínica, destacando que sua prática não se baseia em técnicas pré-estabelecidas, mas sim na ética da psicanálise e no trabalho com o inconsciente. A estrutura clínica, nesse sentido, é sustentada pelo laço transferencial e pelo ato analítico, que não seguem protocolos fixos, mas se constroem na singularidade de cada análise. É justamente nesse contexto que se sustenta a concepção de cura na psicanálise, que não se dá por meio da aplicação de técnicas ou métodos padronizados, mas sim pela transformação e reestruturação psíquica do sujeito.

Dunker em *Estrutura e Constituição da Clínica Psicanalítica* (2011), propõe que o cuidado de si não deve ser entendido como um simples aprimoramento pessoal ou um autocuidado voltado à performance e à produtividade, mas sim como uma implicação ética e política no próprio sofrimento. Inspirado em Michel Foucault, Dunker sugere que cuidar de si significa transformar a própria relação com o desejo e com as formas de dominação que atravessam a subjetividade. Nesse sentido, o cuidado de si envolve uma renúncia ao exercício do poder sobre o outro e sobre si mesmo na forma de um eu idealizado, disciplinado ou normativo. Como aponta Dunker (2011, p. 367):

A atitude política fundamental do cuidado de si implica a renúncia ao exercício do poder, seja como ascese, no sentido de regular a conduta e disciplinar os corpos, seja como tentativa de regular o desejo a partir de formas normalizadoras de subjetivação.

Em vez de buscar uma adaptação a padrões sociais preestabelecidos, o sujeito implicado na experiência analítica se engaja em um processo de escuta e elaboração do mal-estar, permitindo a emergência de novas formas de subjetivação. Essa atitude política na clínica psicanalítica implica reconhecer a impossibilidade de um domínio total sobre o próprio psiquismo, abrindo espaço para o desconhecido e para a singularidade do desejo. Dunker também enfatiza que esse processo não ocorre isoladamente, mas sim na relação com o outro, especialmente na experiência clínica. A psicanálise, ao invés de impor uma norma ou um ideal de saúde mental, cria condições para que o sujeito possa se implicar em sua própria história de maneira mais autêntica. Assim, a clínica se torna uma estrutura ético-política, onde a escuta possibilita uma experiência de subjetivação menos determinada por relações de poder e mais atravessada pela invenção de novas formas de existência (Dunker, 2011). Essa

concepção desloca a ideia tradicional de cura para um processo contínuo de abertura ao novo e de produzir novos modos de pensar, sentir e agir sobre o sofrimento, onde o sujeito deixa de ser passivo diante dos discursos que o determinam e passa a se implicar na construção de sua própria história.

Essas estruturas clínicas são fundamentais para sustentar a prática psicanalítica, não como meros instrumentos metodológicos, mas como condições que possibilitam a emergência do discurso do sujeito. Eles viabilizam um espaço de escuta e elaboração, onde o sofrimento psíquico pode ser trabalhado para além da normatividade diagnóstica, permitindo a construção de novas formas de subjetivação (Santos & D'agord, 2020). As contribuições da psicanálise para o acompanhamento terapêutico têm sido destacadas, enfatizando o papel das estruturas clínicas psicanalíticas nesse contexto (Marsillac, Fantin & Fayad., 2018). Além disso, foi analisada a aplicação de estruturas psicanalíticas em contextos de atendimento de urgência, evidenciando como a psicanálise, tanto na tradição freudiana quanto na lacaniana, pode contribuir para a escuta e intervenção clínica nesses espaços. Essa abordagem permite considerar o sujeito para além da lógica da emergência, oferecendo escuta que possibilita a simbolização do sofrimento e sua elaboração psíquica. (Costa & Costa-Rosa, 2021).

No âmbito da formação clínica, a psicanálise surge como um referencial teórico e clínico significativo para os estudantes, oferecendo uma gama de modalidades clínicas e estruturas teóricas para o seu desenvolvimento profissional (Bisol, Alquatti & Gonem, 2017). A construção de casos clínicos no âmbito da psicanálise serve como ferramenta fundamental para a transmissão de experiências clínicas e para a promoção de uma compreensão mais profunda dos casos individuais (Leitão, 2018). Ademais, têm sido propostas estratégias de abordagens clínico-interpretativas na pesquisa psicanalítica, visando ampliar as possibilidades investigativas na prática psicanalítica (Dockhorn & Macedo, 2015). Logo, a integração de estruturas clínicas inovadoras na prática psicanalítica é essencial para promover resultados terapêuticos e melhorar a formação de futuros psicanalistas. A psicanálise mantém sua importância no cenário clínico atual, adaptando-se constantemente através da implicação ética e política.

2.2 O ATENDIMENTO PSICANALÍTICO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E ONLINE: ESTRUTURAS DE ESCUTA, FUNÇÕES E DESAFIOS

O atendimento psicanalítico dentro do ambiente universitário se configura como uma estrutura de escuta e acolhimento que visa atender às demandas subjetivas dos estudantes.

Nesse contexto, a universidade não se restringe a um espaço de produção de conhecimento acadêmico, mas também se apresenta como um campo de elaboração do sofrimento psíquico, atravessado por exigências institucionais, acadêmicas e sociais. O Laboratório de Estudos em Atendimento Psicanalítico (LEAP), por exemplo, exemplifica essa articulação entre formação, pesquisa e clínica, ao promover atendimentos que integram a prática psicanalítica com a produção de saber. Na perspectiva freudiana, a psicanálise se estabelece em diferentes espaços além do consultório tradicional (Freud, 1919), em *Linhas de Progresso na Terapia Psicanalítica*, já apontava a necessidade de expandir as estruturas clínicas, tornando o saber psicanalítico acessível a diferentes públicos. Dentro da universidade, a psicanálise se depara com os desafios do sofrimento acadêmico, como a presente pesquisa se propõe a apresentar algumas fases desse sofrimento.

O atendimento online, por sua vez, desloca o setting analítico clássico e exige uma reformulação da noção de presença do analista (Lacan, 1973), no *Seminário 20: Mais, ainda*, nos lembra da centralidade da linguagem na constituição do sujeito, evidenciando que o laço analítico pode ser sustentado mesmo sem a presença física (Fédida, 2001) também aborda a questão da ausência e da presença na clínica, sugerindo que a transferência pode operar independentemente da espacialidade tradicional do consultório. No entanto, o atendimento online também levanta questões sobre o manejo da escuta e da intervenção psicanalítica, considerando a virtualização da relação analista-analisando. Essa nova configuração expande as formas de cuidado psíquico, pois deu espaço para que em horários que os alunos não conseguiam ir até a sala do LEAP localizada no prédio por motivos como horários que não se encaixavam em suas agendas, esses tiveram a possibilidade de ter o atendimento de maneira remota.

O Instagram, por meio das postagens e stories, também cumpre a função de atrair atenção e gerar engajamento para o projeto, o que pode ser entendido como uma forma de reconhecimento simbólico. A psicanálise lacaniana tem a linguagem e os símbolos como partes essenciais do processo de subjetivação. O Instagram, como um objeto simbólico, veicula mensagens e signos que têm o poder de formar e informar os sujeitos (alunos, professores, comunidade em geral) sobre o projeto LEAP. Esses símbolos podem ser compreendidos em um nível inconsciente, influenciando como os participantes percebem a importância do projeto e como se posicionam diante dele. Lacan afirma que a linguagem e os signos são fundamentais para que o sujeito se constitua e se relacione com o mundo à sua volta. No contexto do projeto LEAP e do uso do Instagram como meio de divulgação,

podemos concluir que a função dessa plataforma não se restringe apenas à transmissão de informações objetivas.

Em relação à função da porta aberta na psicanálise, essa metáfora remete ao conceito de um espaço de acolhimento e escuta, muito presente na teoria e prática freudianas. (Freud, 1914) já apontava a importância de um espaço seguro e disponível para o paciente, onde ele poderia projetar seus desejos e angústias sem receio de julgamentos. A porta aberta, portanto, pode ser entendida como a disponibilidade para a escuta e a aproximação, um lugar onde as dificuldades podem ser trazidas à tona e elaboradas. Essa metáfora também pode ser aplicada à função das universidades que, ao criarem espaços de atendimento e acolhimento, promovem não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também emocional, permitindo que o aluno se sinta amparado em sua trajetória acadêmica e pessoal.

2.3 A ESTRUTURA DO CURSO MODIFICA A ESTRUTURA DE NARRATIVA DE SOFRIMENTO

O imaginário da profissão e as relações internas são aspectos fundamentais para se analisar o sofrimento acadêmico. O imaginário da profissão refere-se às fantasias e valores associados a uma determinada carreira, influenciando as expectativas e idealizações dos estudantes. No ambiente acadêmico, os discursos institucionais e as interações sociais reforçam uma visão idealizada do exercício profissional, muitas vezes promovendo padrões inatingíveis de competência e sucesso. Em contrapartida, a vivência subjetiva do estudante, marcada por sua história pessoal e conflitos internos, também desempenha um papel central na constituição de sua identidade profissional. Como aponta (Dunker, 2015), o sofrimento acadêmico não se restringe às pressões externas, mas está diretamente ligado à maneira como cada sujeito significa suas experiências dentro de uma lógica social que valoriza o desempenho e a produtividade.

Dunker (2012) relaciona o imaginário da profissão em relação à produção de formas de reconhecimento e legitimidade social e aos processos de subjetivação, destacando como as expectativas sociais e profissionais moldam a identidade e as experiências individuais. As pressões e ideais presentes nesse imaginário podem influenciar diretamente a forma como os indivíduos se percebem e se posicionam em relação ao trabalho e à sociedade. No contexto contemporâneo, marcado pela lógica da sociedade de controle e pela exigência de desempenho constante, tais dinâmicas contribuem para a produção de sintomas que geram sofrimento, como ansiedade, depressão e *burnout*. Segundo Dunker (2012), é essencial

considerar o impacto do imaginário da profissão na saúde mental e no bem-estar dos indivíduos, enfatizando a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva em relação às normas e valores associados a determinadas carreiras e ao mundo do trabalho em geral.

No contexto acadêmico, esse imaginário se articula tanto com fatores externos, como as exigências institucionais e as dinâmicas de poder presentes na universidade, quanto com fatores internos, que dizem respeito às relações psíquicas individuais, incluindo conflitos, fantasias, defesas e desejos inconscientes. Essas relações internas podem se manifestar como ansiedade, autocrítica excessiva e dificuldades de concentração e desempenho, relacionadas ao medo do fracasso e ao desejo de sucesso. A psicanálise permite abordar essas questões por meio de três âmbitos fundamentais: a política da cura do mal-estar, a estratégia clínica em relação ao sintoma e a tática psicoterapêutica voltada ao sofrimento.

Assim, o sofrimento acadêmico não pode ser reduzido a uma única causa, mas deve ser compreendido a partir da articulação entre os aspectos subjetivos do estudante e o contexto social em que está inserido. O imaginário da profissão, ao envolver expectativas e ideais construídos pelos estudantes sobre suas carreiras futuras, inscreve-se diretamente nesse campo, funcionando como um operador psíquico que atravessa a experiência acadêmica. Ao ser analisado à luz da psicanálise, especialmente das formulações de Freud e Lacan, evidencia-se que as demandas sociais e institucionais não apenas estruturam a identidade profissional em formação, mas também participam da constituição do sintoma e do mal-estar que perpassam a trajetória acadêmica (Dunker, 2015).

Para Freud, em seu escrito *O Eu e o Isso*, o sofrimento psíquico emerge do conflito entre as instâncias do aparelho psíquico: o Isso, o Eu e o Supereu. O Eu, na tentativa de equilibrar as exigências do Isso (prazer e impulsos instintuais), as imposições do Supereu (valores, ideais e autocensura) e as demandas da realidade exterior, enfrenta uma pressão constante (Freud, 2011). No contexto acadêmico, o Supereu, alimentado pelas normas e expectativas da universidade, pode tornar-se especialmente opressor. Ele atua como uma voz interna que critica e exige perfeição, muitas vezes levando o estudante a sentimentos de inadequação e culpa quando seus ideais frequentemente influenciados pelo imaginário da profissão não são alcançados.

Simultaneamente, o Isso, movido pela busca de satisfação, pode entrar em conflito com essas exigências, o que não significa necessariamente que ele adote estratégias para lidar com a pressão. Essas estratégias defensivas, como a procrastinação, a evasão ou a apatia, são operadas pelo Eu, que tenta manejar a tensão entre o desejo de gozo do Isso e as restrições impostas pelo Supereu e pela realidade. Dessa forma, a luta interna experimentada pelo

estudante pode ser compreendida como um jogo de forças psíquicas que tensionam sua experiência acadêmica, podendo resultar em sofrimento psíquico. Freud também aborda a divisão da personalidade psíquica em sua dissecção da personalidade psíquica, destacando como as relações entre essas instâncias são marcadas por tensões que, no caso do estudante, refletem as demandas internas e externas do ambiente acadêmico. O sofrimento surge, assim, como um reflexo dessas tentativas de mediação, em que o Eu tenta preservar sua coesão frente a pressões opostas (Freud, 1932-1933).

Lacan, por sua vez, no Seminário 5, amplia essa compreensão ao discutir a formação do sujeito no campo simbólico e a relação do desejo com o Outro. Ele destaca que o sujeito é constituído no espaço do Outro, ou seja, em relação aos discursos e estruturas que o atravessam (Lacan, 1957-1958). No caso dos estudantes, as exigências acadêmicas e o imaginário profissional operam como esse Outro, que ordena normas e padrões aos quais o sujeito busca corresponder. Esse movimento, contudo, não é sem conflitos: o desejo do sujeito, relacionado à satisfação pessoal e às pulsões do Isso, muitas vezes, divergem das expectativas do Outro, gerando sofrimento. Lacan também enfatiza a importância do Ideal de Eu, um conceito que, associado ao imaginário da profissão, representa o lugar onde o sujeito busca o reconhecimento e validação do Outro, frequentemente em detrimento de seus próprios limites e desejos (Lacan, 1957-1958).

Nesse sentido, o "imaginário da profissão", mencionado no texto, pode ser compreendido como uma construção subjetiva ligada ao Ideal de Eu, que carrega as expectativas do estudante sobre sua futura carreira, moldadas por padrões sociais e culturais. Essa busca por corresponder a tais ideais, enquanto se enfrenta a realidade das limitações individuais e institucionais, gera um espaço de tensão psíquica que contribui para o sofrimento acadêmico. Além disso, ao considerar as dinâmicas de poder presentes na universidade, é possível perceber como esses fatores externos se entrelaçam com os aspectos internos, criando um campo simbólico que reforça as exigências do Supereu e intensifica o conflito subjetivo. Portanto, ao abordar o sofrimento acadêmico, é fundamental não apenas compreender os fatores externos, mas também explorar os conflitos internos que constituem a experiência subjetiva do estudante. A psicanálise, ao oferecer ferramentas para analisar as relações entre o Eu, o Isso, o Supereu e o Outro, permite uma leitura mais profunda sobre como os sujeitos vivenciam e lidam com essas pressões, apontando para a necessidade de intervenções que considerem tanto o contexto acadêmico quanto a dinâmica psíquica individual.

Assim, é imprescindível adotar uma abordagem que considere essa complexidade, reconhecendo como os fatores externos e internos interagem para moldar o sofrimento acadêmico dos estudantes. Essa perspectiva permite o desenvolvimento de intervenções mais eficazes e sensíveis às necessidades individuais dos alunos, promovendo uma cultura de vida acadêmica com promoção à saúde mental e desenvolvimento de estratégias nas relações professor e aluno com trocas no ensino-aprendizado, mais significativas para a sua formação.

O sofrimento acadêmico e as relações de poder podem ser compreendidos como expressões de processos psíquicos profundos que não são completamente capturados pelos critérios diagnósticos tradicionais, como os do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-5, 2014). Enquanto o DSM-5 se baseia em sintomas observáveis e comportamentos padronizados, a psicanálise valoriza a subjetividade e a história de vida do sujeito na compreensão do sofrimento psíquico. O sofrimento psíquico acadêmico muitas vezes é apreendido por meio de categorias diagnósticas que não apenas descrevem os sintomas dos estudantes, mas também orientam suas formas de identificação e expressão do mal-estar. Como aponta Bezerra Jr.:

Teorias psiquiátricas e categorias diagnósticas não apenas descrevem os sintomas dos pacientes, eles os moldam, ao criarem roteiros de identificação e designação das experiências de sofrimento, além de indicar modos de responder, técnica e socialmente, a elas. Assim, além de sua dimensão descritiva, elas exibem uma imensa força prescritiva. (Bezerra Jr., 2014, p. 12).

Nesse sentido, a maneira como um estudante nomeia e compreende seu sofrimento é, em grande parte, influenciada pelos discursos médicos e psicológicos disponíveis. A ênfase nos diagnósticos pode, por um lado, proporcionar uma organização da experiência subjetiva, mas, por outro, corre o risco de cristalizar a identidade do sujeito ao redor de uma nomenclatura específica, limitando outras formas de elaboração psíquica. Esse aspecto se torna especialmente relevante em espaços de acolhimento como o Projeto Escuta UFMS, no qual a escuta psicanalítica pode abrir vias para que os estudantes possam falar sobre seu sofrimento para além das categorias pré-estabelecidas.

Do ponto de vista da bioética e das diretrizes da Política Nacional de Humanização do SUS, é fundamental que o atendimento em saúde mental não se reduza à aplicação de categorias diagnósticas, mas sim que promova um cuidado que reconheça a singularidade de cada sujeito. Como destaca a PNH, “A humanização na saúde implica a valorização dos sujeitos envolvidos no processo de produção de saúde, fortalecendo seu protagonismo e sua autonomia.” (Brasil, 2004). A humanização no atendimento implica um olhar que não se limite à dimensão prescritiva das classificações psiquiátricas, mas que favoreça a construção

de um espaço de escuta e acolhimento. Assim, a abordagem clínica deve equilibrar a importância dos diagnósticos como ferramenta técnica sem que isso signifique a redução do sujeito ao seu rótulo diagnóstico. Segundo a perspectiva da psicanálise, os sintomas são manifestações de processos inconscientes e conflitos estruturais, que não se reduzem a categorias diagnósticas formais como no DSM-5.

Assim, sobre a racionalidade diagnóstica do DSM-5,

Nesse sentido, a noção de ‘gestor’ do sofrimento psíquico ganha importância em dois sentidos, a saber, como aquele que gera e aquele que gerencia. Pois o sofrimento psíquico é não apenas produzido, mas também gerido pelo neoliberalismo. Por isso, cabe compreender o neoliberalismo como uma forma de vida nos campos do trabalho, da linguagem e do desejo. Como tal, ele compreende uma gramática de reconhecimento e uma política para o sofrimento. Enquanto liberais clássicos, descendentes de Jeremy Bentham e Stuart Mill, consideravam que o sofrimento, seja do trabalhador, seja do cidadão, era um problema que atrapalhava a produção e criava obstáculos para o desenvolvimento e para o cálculo da felicidade, como máximo de prazer com mínimo de desprazer, a forma de vida neoliberal descobriu que se pode extrair mais produção e mais gozo do próprio sofrimento. Encontrar o melhor aproveitamento do sofrimento no trabalho, extraindo o máximo de cansaço com o mínimo de risco jurídico, o máximo de engajamento no projeto com o mínimo de fidelização recíproca da empresa, torna-se regra espontânea de uma vida na qual cada relação deve apresentar um balanço e uma métrica (Safatle; Silva Júnior; Dunker, 2020, p. 6-7).

O DSM-5 incorpora uma racionalidade neoliberal que ainda carece de uma crítica aprofundada, especialmente em relação a conceitos como ganho, déficit e perda, que refletem uma lógica economicista aplicada à saúde mental. Além disso, o manual não esclarece de forma explícita como define positivamente os conceitos de saúde, doença, transtorno e normalidade, deixando brechas para interpretações subjetivas.

A compreensão de que categorias clínicas não são tipos naturais (natural kinds), mas tecnologias de intervenção na estrutura psíquica a partir de valores. Ou seja, a configuração e o limite de uma categoria clínica não é resultado da identificação de predicados diferenciais naturais acessíveis em um campo independente da estruturação de nossa linguagem. Na verdade, eles resultam das tecnologias que temos para produzir modificações na estrutura psíquica a partir de valores que procuramos implementar. Categorias clínicas não são estruturas descritivas, mas processos performativos. Essa é a consequência de aceitarmos a produtividade de perspectivas caracterizadas como ‘nominalistas dinâmicas’, ou seja, fundadas na defesa de o campo de intervenção clínica diante do sofrimento psíquico ser animado pela instauração de categorias classificatórias com força performativa capaz de organizar retroativamente fenômenos no interior de quadros descritivos que servem não apenas como quadros de produção de sentido para as experiências singulares de sofrimento, mas também como quadros indutores de efeitos posteriores, processo de performatividade retroativa chamado de ‘efeito de looping’. Nesse sentido, lembremos Ian Hacking, para quem uma patologia mental não descreve uma espécie natural, como talvez seja o caso de uma doença orgânica como câncer ou mal de Parkinson. Ela cria performativamente uma nova situação na qual sujeitos se veem inseridos (Safatle; Silva Júnior; Dunker, 2020, p. 28).

O diagnóstico na universidade não deve ser entendido apenas como um instrumento de classificação de estados psíquicos individuais, mas como uma categoria performativa que

modela subjetividades e orienta práticas institucionais. A nomeação de um sofrimento dentro de um quadro clínico não apenas descreve uma condição psíquica, mas também produz efeitos sobre a experiência do sujeito, influenciando sua relação consigo mesmo, com a universidade e com os modos de enfrentamento disponíveis para lidar com o sofrimento acadêmico. Como aponta Hacking (2009), categorias diagnósticas possuem um "efeito de looping", no qual a própria identidade do sujeito passa a ser moldada a partir do diagnóstico, reorganizando suas experiências e expectativas sobre si e sobre os outros.

Nesse sentido, os diagnósticos na universidade não apenas refletem realidades preexistentes, mas participam ativamente da construção dessas realidades. Eles orientam políticas institucionais, possibilitando a criação de estratégias de acolhimento, suporte psicológico, flexibilização curricular e adaptações metodológicas para estudantes com sofrimento psíquico. Como argumentam Safatle, Dunker e Silva Júnior (2020), categorias clínicas não são estruturas descritivas neutras, mas tecnologias de intervenção que organizam formas de lidar com o sofrimento a partir de valores sociais. No contexto universitário, isso se traduz na maneira como determinados diagnósticos legitimam determinadas ações institucionais e, ao mesmo tempo, podem gerar efeitos normativos que moldam a forma como os estudantes vivenciam seu percurso acadêmico.

A patologização do sofrimento acadêmico, quando dissociada de uma análise crítica das condições institucionais da universidade, pode reduzir questões estruturais a problemáticas individuais. Como destaca (Dunker, 2015), é necessário distinguir entre sofrimento, mal-estar e sintoma, compreendendo que o mal-estar acadêmico muitas vezes não é um fenômeno exclusivamente subjetivo, mas um efeito das dinâmicas institucionais e sociais da própria universidade. O risco, portanto, está na transformação do sofrimento acadêmico em uma questão exclusivamente clínica, sem considerar as pressões institucionais e as normativas de desempenho que sustentam a experiência universitária. O diagnóstico, nesse contexto, pode tanto viabilizar estratégias de acolhimento quanto atuar como uma estrutura de normatização, dependendo da forma como é utilizado.

Portanto, pensar o lugar do diagnóstico na universidade exige uma reflexão sobre sua função performativa e seu impacto na experiência dos estudantes. Ele pode ser um instrumento fundamental para a implementação de políticas de suporte, mas também pode reforçar processos de medicalização e adaptação individual ao invés de provocar mudanças estruturais no ambiente acadêmico. A partir dessa perspectiva, é essencial que o diagnóstico seja mobilizado não como um fim em si mesmo, mas como um meio para repensar as condições institucionais que sustentam o sofrimento acadêmico e criar possibilidades efetivas

de transformação dentro da universidade. Outro ponto de crítica é a base cultural que orienta suas decisões sobre o que é considerado comportamento normal ou patológico, fundamentada em parâmetros americanos. Isso resulta em uma colonização do pensamento, desconsiderando as diversidades culturais e regionalidades. Tal abordagem universaliza modos de vida, impondo um padrão que pode não refletir a realidade de diferentes contextos socioculturais.

Os relatos obtidos nas diferentes unidades atendidas pelo LEAP apontam que, embora as formas de sofrimento acadêmico se apresentem de maneiras variadas, elas compartilham um núcleo comum: a forma como o sujeito se inscreve no discurso universitário e é atravessado pelas exigências simbólicas da formação. A psicanálise lacaniana, especialmente a partir das noções de alienação e separação, oferece um marco teórico importante para pensar esse processo e nos ajuda a compreender a experiência universitária como um campo de significação no qual o sujeito precisa se inscrever para se constituir. Como aponta Lacan no Seminário 11 (1964/1998), a alienação implica um processo em que o sujeito é capturado na rede de significantes do Outro, ou seja, a universidade, como um campo estruturado de linguagem e saber exige que o estudante se insira em um discurso preexistente. Essa entrada na cadeia significativa acadêmica é fundamental para a constituição subjetiva do estudante, mas também pode gerar angústia quando os significantes que o nomeiam (como notas, avaliações e reconhecimentos dos pares e professores) não correspondem ao ideal narcísico que ele construiu.

Bruce Fink (1998), em sua leitura sobre alienação e separação, aponta que o sujeito, ao entrar na ordem simbólica, se submete às significações que o Outro lhe oferece, mas essa inscrição nunca é completa, pois sempre há um resto que escapa. No contexto acadêmico, o estudante vivencia a alienação ao depender do reconhecimento institucional para validar sua posição como futuro profissional. No entanto, essa busca por reconhecimento esbarra na separação, que é o momento em que o sujeito percebe que o Outro (a universidade, os professores) não detém uma verdade última sobre ele. Esse movimento de separação é crucial para a constituição subjetiva, pois implica a possibilidade de o estudante construir uma posição própria diante do saber e da prática profissional.

Jorge (2010) reforça essa perspectiva ao destacar que a alienação, como entrada no discurso do Outro, é uma condição necessária para o sujeito, mas sua permanência exclusiva nesse registro pode ser paralisante. No ambiente universitário, a ausência de espaço para a separação, isto é, a possibilidade de o estudante questionar, construir uma posição crítica e distanciar-se das exigências excessivas pode resultar em sofrimento psíquico. A universidade, enquanto espaço simbólico estruturado, exige do aluno não apenas a internalização de seu

discurso, mas também a submissão a um modelo de excelência que muitas vezes desconsidera o tempo subjetivo de cada um.

Dessa forma, a experiência acadêmica é marcada por uma tensão entre a necessidade de alienação para que o estudante se constitua dentro do campo do saber e a necessidade de separação, para que possa se reconhecer como sujeito autônomo. Quando esse equilíbrio não é possível, emerge um sofrimento psíquico que se expressa em sentimentos de exaustão, ansiedade e culpa por não corresponder às expectativas do Outro. Portanto, pensar a formação acadêmica a partir dessas categorias psicanalíticas permite compreender os desafios vividos pelos estudantes não apenas como dificuldades pragmáticas, mas como experiências que tocam o próprio processo de constituição subjetiva.

3 CONTEXTO E CONSTRUÇÃO DO PROJETO

3.1 LABORATÓRIO DE ESCUTA E APOIO PSICOLÓGICO (LEAP)

O LEAP (Laboratório de Escuta e Apoio Psicológico) representa não apenas uma ação e extensão da prática psicanalítica, mas também uma resposta ativa às necessidades da comunidade acadêmica, uma estrutura ampliada de escuta. Ao se orientar a partir dos conceitos de mal-estar, sofrimento e sintoma (não se atendo a este), os estagiários procuram escutar as narrativas inicialmente da comunidade acadêmica do curso de Odontologia, o que vem sendo estendido para novos cursos, para que possam compreender e transformar as estruturas que são importantes causadores do adoecimento psíquico.

Pensando que os conflitos do interior de uma instituição devem ser tratados a partir de uma terapêutica sustentada pela fala, o cuidado clínico será baseado na concepção de que a palavra é um agente transformador, que posiciona indivíduos no interior da instituição, dando modelo à cultura de curso, mas que também promove transformação e mudanças de valores na mesma. Este serviço, então, reforça seu potencial transformador na promoção da saúde mental.

O LEAP se tornou um meio pelo qual a comunidade acadêmica do curso de Odontologia da FAODO pudesse buscar atendimento psicológico a fim de trabalhar questões referentes ao mal-estar e sofrimento advindo do curso. Dessa maneira, os estudantes de psicologia se organizaram para atender as demandas, disponibilizando-se semanalmente para este propósito. Assim, os horários eram divulgados, no perfil da rede social Instagram @leap.ufms; e colados nos murais pelo bloco. Não era necessário o agendamento prévio para que houvesse o atendimento: caso a porta da Sala de Atendimento ao Estudante estivesse aberta, qualquer pessoa que desejasse atendimento, seria atendida. Esses atendimentos poderiam ser feitos de forma individual ou em grupo; e as sessões variavam de acordo com a demanda.

O desenvolvimento dessas estruturas surgiu para oferecer aos estudantes, professores e servidores a possibilidade de narrar experiências de sofrimento ligadas à vida universitária, no intuito de que ao ouvi-las possam ser criadas alternativas singulares ao encaminhamento de suas demandas e necessidades. A proposta de ação de intervenção visa, além dos próprios efeitos psicoterápicos da identificação com o outro e da narratividade do seu sofrimento por meio da escuta, delimitar a partir dessas escutas os sofrimentos decorrentes da vida universitária sua especificidade regional e de curso e quais as ações possíveis a serem

desenvolvidas enquanto política institucional. Está voltado a ações que requerem mudança na cultura institucional.

Verifica-se que, entre outras manifestações do sofrimento na vida universitária, uma delas está atravessada pela experiência que membros partilham enquanto curso. Trata-se, nesse caso, de uma ação diretamente relacionada à maneira como a comunidade acadêmica captura suas narrativas de sofrimento ligadas à própria estrutura do curso, suas exigências institucionais de avaliação, bem como a maneira como cada curso preserva consigo uma estratégia pedagógica. Nesse caso, a tática do projeto de escuta de intervenção prevê uma escuta pormenorizada das demandas, levando em consideração para problemas internos de seus membros.

Referente ao LEAP, após a colaboração com o curso de odontologia para o desenvolvimento do projeto de escuta do sofrimento e mal-estar da comunidade acadêmica do curso, pensou-se no local onde seriam feitos os atendimentos. Levando em consideração, principalmente, o sigilo e o conforto de todos os envolvidos, foi disponibilizada uma sala, no prédio da FAODO, no segundo andar: “Sala de Atendimento ao Estudante”. A obra de (Danto, 2019), sobre “As Clínicas Públicas de Freud” oferece pontos de convergência com a pesquisa então desenvolvida a partir do LEAP. Freud, em suas especulações sobre a relação entre indivíduos e cultura, destacou que "a substituição do poder do indivíduo pelo da comunidade constitui o passo decisivo da civilização" (Danto, 2019, p. 379). Essa perspectiva se alinha diretamente aos objetivos do Laboratório de Escuta e Apoio Psicológico (LEAP), que busca promover a saúde mental no ambiente universitário a partir de uma estrutura coletiva de cuidado. No LEAP, a escuta psicanalítica transcende o atendimento individual, criando espaços que promovem a cooperação mútua e fortalecem os laços entre os membros da comunidade acadêmica, reconhecendo que todos dependem uns dos outros para construir um ambiente que tenha laços formativos como transformativos na história dos sujeitos. Além disso, ao afirmar que "o primeiro requisito da civilização é o da justiça - isto é, a garantia de que uma lei não será violada em favor de um indivíduo" (Danto, 2019, p. 379), evidencia-se a importância de estruturas institucionais que assegurem equidade e respeito às singularidades dos sujeitos. No contexto acadêmico, tal perspectiva ressalta a necessidade de práticas e políticas que promovam não apenas a excelência, mas também o cuidado com o bem-estar psíquico dos estudantes, reconhecendo-os em sua dimensão subjetiva e simbólica.

Freud destaca a importância de estruturas éticas que priorizem o bem coletivo. Essa diretriz é fundamental para o funcionamento do LEAP, que opera na perspectiva de assegurar que a escuta e o acolhimento estejam disponíveis a todos, independentemente de sua condição

social, acadêmica ou financeira, trazendo mais uma passagem da obra de Danto "o pobre deve ter tanto direito à assistência para a sua mente quanto dispõe agora do auxílio oferecido pela cirurgia a fim de salvar a sua vida" (Danto, 2019, p. 379).

A justiça, nesse contexto, não se limita a oferecer acesso universal ao atendimento, mas implica um compromisso com a equidade, reconhecendo as diferenças e necessidades específicas de cada indivíduo. Isso significa que o LEAP busca reduzir as desigualdades que historicamente marginalizam determinados grupos dentro da comunidade acadêmica, garantindo que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de ser ouvido e criar caminhos para a comunidade se conhecer melhor, desenvolver estratégias para enfrentar desafios e experimentar uma escuta qualificada que promove autonomia e qualidade de vida. Transforma-se em um recurso essencial para a construção de uma sociedade com promoção à saúde mental, justa e inclusiva. Ao promover um espaço inclusivo e sensível às demandas particulares, o LEAP concretiza a ideia freudiana de que a justiça é o alicerce da civilização, assegurando que ninguém seja preterido em favor de outro. Assim, o projeto não apenas acolhe, mas também contribui para a transformação do ambiente universitário em um espaço mais humano e solidário, onde as diferenças são respeitadas e as vulnerabilidades são acolhidas como parte legítima da experiência humana.

3.1.1 CARACTERIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

FAODO

O Laboratório de Escuta e Apoio Psicológico (LEAP), localizado na Cidade Universitária da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), iniciou suas atividades na Faculdade de Odontologia (FAODO) em 23 de agosto de 2023. Esta unidade do LEAP foi criada com o objetivo de oferecer atendimento psicológico a alunos, servidores e professores do curso de Odontologia, constituindo a FAODO o ponto de partida para a atuação do LEAP. Criado no ano de 1962 e implantado no ano de 1964, antes mesmo da separação do estado de Mato Grosso, o curso de Graduação em Odontologia faz parte da primeira leva de cursos do ensino superior público de Campo Grande/MS. A Resolução nº 39, de 26/10/2005, do Conselho Universitário (COUN), estabeleceu a separação do curso de odontologia do Centro das Ciências Biológicas e da Saúde, dando origem à FAODO. Atualmente, com mais de 300 estudantes divididos entre a graduação e a pós-graduação (Histórico - FAODO, [s.d.]).

INISA

O Laboratório de Escuta e Apoio Psicológico (LEAP), localizado na Cidade Universitária da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), ampliou sua atuação em 25 de março de 2024, passando a oferecer atendimentos também aos estudantes e trabalhadores do Instituto Integrado de Saúde (INISA). O INISA foi criado em 2017, resultado do desmembramento do centro de ciências biológicas e de saúde (CCBS). Oferece cursos de Enfermagem e Fisioterapia, Mestrado em Enfermagem e Mestrado Profissional em Saúde da Família, além da Residência em Enfermagem Obstétrica e a Residência Multiprofissional em Saúde de Atenção ao Paciente Crítico. Conta também com a Clínica Escola Integrada (CEI), que promove atendimento a toda sociedade nas áreas de fisioterapia, enfermagem e nutrição (UFMS/INISA, [s.d.]).

FAMEZ

O Laboratório de Escuta e Apoio Psicológico (LEAP), localizado na Cidade Universitária da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), ampliou novamente sua atuação em 12 de agosto de 2024, passando a oferecer atendimentos também aos estudantes, servidores e professores da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FAMEZ). O novo núcleo foi estruturado com o objetivo de acolher as demandas específicas desses cursos. A Famez foi criada em 30 de agosto de 2004 e está integrada à estrutura da UFMS, oferecendo cursos de graduação em Medicina Veterinária e Zootecnia, além de programas de pós-graduação em Ciência Animal e Ciência Veterinária. A faculdade conta com um Hospital Veterinário, equipado para atender pequenos e grandes animais com procedimentos clínicos e cirúrgicos, e ainda serve como base para atividades de ensino, pesquisa e extensão. Outro destaque da FAMEZ é a Fazenda Escola, que oferece estrutura para ensino e prática, incluindo setores de apicultura, bovinocultura de corte, equinocultura, ovinocultura, suinocultura, além da implantação de áreas como piscicultura e avicultura. Essa infraestrutura foi fundamental para que a FAMEZ se tornasse uma referência no ensino superior da área (UFMS/FAMEZ, [s.d.]).

Sendo assim, o LEAP continua atendendo os interessados e promovendo a escuta e o apoio psicológico para a comunidade acadêmica que integra a Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia e suas instalações associadas, bem como aos cursos das unidades que compõem a FAODO e o INISA. Vale citar que, até o momento de encerramento da escrita desta dissertação, estavam em estágio de implementação também unidades do LEAP na

Faculdade de Medicina (FAMED), na Escola de Administração e Negócios (ESAN), no Instituto de Biologia (InBio), na Faculdade de Computação (FACOM) e na Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) e no corredor central da universidade (destinado a cursos diversos). Ao final deste processo, o espaço de atendimento psicológico destinado ao curso de graduação em psicologia terá acrescido às cinco salas de atendimento da clínica escola as três salas já existentes do LEAP mais seis salas em estágio de implantação.

3.1.2 PARTICIPANTES

Os participantes são estagiários e residentes que participam através de relatos de casos da supervisão², com idades entre 18 e 26 anos. A escolha desses cursos se deu pela disponibilidade de espaço e propostas de parceria advindas da coordenação e/ou docentes dessas faculdades. Desde agosto de 2023 até dezembro de 2024, foram realizados um total de 329 atendimentos na FAODO. Quanto ao Instituto Integrado de Saúde (INISA), somaram-se 87 atendimentos ao longo do ano de 2024, considerando o intervalo entre março, período de início, até dezembro deste mesmo ano. E, por fim, os atendimentos na Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FAMEZ), que somaram um total de 83, entre agosto e dezembro de 2024.

² Devido à natureza da pesquisa, que não envolve contato direto com os públicos-alvo e se trata de uma ação de estágio, no qual o acesso às narrativas ocorre por meio da supervisão, não se faz necessária a submissão ao Comitê de Ética. O foco da pesquisa está relacionado à forma como esses profissionais escutam, destacando a importância da escuta clínica e da análise das narrativas para a compreensão dos fenômenos psíquicos em questão.

4 METODOLOGIA

4.1 DINÂMICA DA ESCUTA E ANÁLISE INICIAL DOS RELATOS

Nos atendimentos realizados no LEAP, observam-se alguns temas recorrentes, além de tópicos relacionados aos sofrimentos próprios dos escutados, como questões do âmbito familiar e narrativas de luto. No entanto, a universidade está constantemente implicada no discurso da comunidade, como é o caso das metas estabelecidas para atendimentos, nas clínicas odontológicas, ponto de tensão mesmo entre os professores. Além disso, em alguns episódios, pessoas da comunidade buscaram o serviço de forma pontual, em momentos de maior fragilidade, onde os estagiários do LEAP puderam oferecer escuta e apoio psicológico frente a esses casos frequentemente descritos pelos alunos como ‘crises’. Após cada atendimento, houve a sugestão de retorno, mas para isso os estagiários se disponibilizaram caso a pessoa, que buscou o serviço, precisasse ser escutada novamente.

Vale ressaltar que tais comunicações com a pessoa atendida, seja referente ao retorno ou outras questões específicas do caso, foram sempre discutidas previamente com o supervisor, tendo em vista a elaboração da conduta mais coerente a ser adotada e a melhor forma de comunicá-la. A indicação de retorno, na maioria dos casos, teve como intuito convidar os usuários do serviço a narrarem e elaborarem suas vivências, permitindo assim que o LEAP conhecesse melhor suas demandas e atravessamentos e que, assim, pudesse ocorrer uma sequência no processo de orientação analítica em um curso mais estendido. Sendo assim, em alguns casos, houve a continuidade com as mesmas pessoas em atendimentos que se desenrolaram por meses.

Ocasionalmente, alunos procuraram o LEAP sob a impressão de ser um serviço psicoterápico a longo prazo. Nesses momentos, os estagiários explicavam a proposta do LEAP, seu objetivo de promover uma escuta direcionada ao mal-estar e sofrimento no contexto universitário e seu caráter de intervenção clínica pontual. Para maior entendimento sobre a proposta, no início de cada semestre letivo com ingresso de calouros, é realizada uma palestra de apresentação do projeto. Além disso, os estagiários também elaboraram uma breve explicação acerca do laboratório que foi, posteriormente, exposta ao lado da porta da sala do LEAP, na FAODO, e fixada em seu quadro de avisos. Essa explicação também foi divulgada via Instagram, esclarecendo à comunidade geral das faculdades atendidas, o caráter espontâneo dos atendimentos, que não necessitam de agendamento prévio.

Portanto, pode-se, a partir de um dos relatos da supervisão, analisar uma questão vivenciada pelos alunos: *"Eu tenho medo até de ficar doente e não conseguir vir para a clínica e acabar reprovando, porque nem atestado abona esse tipo de falta"* (Relato caso 1³). A impossibilidade de abonar faltas por meio de atestados, mesmo em situações justificáveis, vai contra o que está previsto nas normas que regem o ambiente universitário e configura uma violação do direito dos estudantes. A exigência de comparecimento absoluto, desconsiderando condições como doença ou emergências, impõe uma pressão desnecessária que pode gerar sofrimento psíquico e medo constante de reprovação. Esse tipo de prática prejudica não apenas o bem-estar individual dos alunos, mas também afeta a qualidade do aprendizado, uma vez que o estudante passa a viver em estado de alerta, preocupado em manter a presença a qualquer custo, mesmo que isso comprometa sua saúde.

Existe um discurso corrente que embora não seja de todos, tem uma certa significância, um certo poder quando alguns professores ou coordenadores desconsideram os mecanismos legais previstos – como a apresentação de atestados – e tentam impor normas próprias, ultrapassam seu papel pedagógico, criando um ambiente autoritário. A universidade, enquanto espaço democrático, deve seguir regulamentos que assegurem direitos e responsabilidades de todos os envolvidos, promovendo um equilíbrio harmônico entre exigências acadêmicas e bem-estar estudantil. A prática de “caçar” alunos que precisam justificar faltas, em vez de acolhê-los e buscar soluções dentro do regulamento, gera um ciclo de opressão e injustiça, criando um ambiente marcado pelo sofrimento psíquico e pela repetição de uma lógica persecutória.

Essa postura de controle excessivo contradiz os princípios da educação superior, que deve respeitar a autonomia dos indivíduos e oferecer suporte em momentos de dificuldade. O medo de adoecer e não conseguir cumprir o cronograma, devido à recusa de abono, impõe aos estudantes uma pressão constante, gerando angústia e um sentimento de desamparo. Do ponto de vista psicanalítico, essa dinâmica pode ser compreendida como a internalização de um superego punitivo institucional, no qual a universidade assume um lugar de instância controladora que exige desempenho ininterrupto, ignorando a dimensão do sujeito e sua vulnerabilidade. Como consequência, os estudantes podem desenvolver mecanismos defensivos como a evitação, a negação do próprio sofrimento e até sintomas psicossomáticos,

³ Ao longo da dissertação, serão utilizadas as falas pertinentes ao conteúdo apresentado para a supervisão dos atendimentos dos estagiários, não diretamente dos pacientes os quais não estarão de forma alguma expostos pois o trabalho não foi um trabalho de busca ativa, mas que participou da montagem do processo da instituições desses locais, mas a clínica foi feita a partir dos atendimentos do estágio básico e supervisionado I e II, como também da residência e os relatos são relatos retirados dos relatos dos atendimentos.

evidenciando a relação entre o sofrimento institucional e o adoecimento psíquico. É fundamental que as normas sejam respeitadas por todos, inclusive pelos docentes, garantindo um ambiente universitário onde o aprendizado e o cuidado sejam em conjunto, sem reproduzir um discurso meritocrático que desconsidera as singularidades e as condições reais dos alunos.

Em "Totem e Tabu" (1912-1914) de Freud, a instauração de uma lei simbólica que sirva de norma reguladora possui um papel fundamental na constituição da cultura e na organização das relações sociais, sendo intimamente ligada à função simbólica do pai e à ideia de interdito. A norma surge como um interdito que organiza o desejo e regula as relações, como ocorre na proibição do incesto e do assassinato do pai na horda primitiva. Freud argumenta que é a partir dessas interdições que se constitui o pacto social, fundando a cultura e garantindo a coesão entre os indivíduos. Dessa forma, a norma não apenas organiza as relações sociais, mas também introduz a lei simbólica, mediando os desejos individuais em prol do coletivo, regulando a convivência e evitando o caos (Freud, 1912-1914).

“É no nome do pai que devemos reconhecer o suporte da função simbólica que, desde a aurora dos tempos históricos, identifica sua pessoa à figura da lei” (Lacan, 1998, p. 278). A função do pai é central para compreender a norma. O pai opera em três dimensões: o real, como uma ideia de horror, aquele cuja ação é inassimilável e que pode banir o sujeito; o simbólico, como o representante da lei que estrutura a subjetividade e organiza os interditos; e o imaginário, enquanto figura concreta de autoridade, instituída pela lei e investida de poder na realidade social. O "Nome-do-Pai" (Nom-du-Père) é o significativo que encarna a lei simbólica, introduzindo o sujeito no campo da linguagem e da cultura. Ele separa a criança do desejo incestuoso da mãe, instaurando a falta e, conseqüentemente, o desejo, possibilitando a renúncia do gozo e a entrada no mundo das relações mediadas pela norma. Como indica Joel Dor:

A demarcação da função simbólica do pai no que diz respeito à existência contingente do Pai real determina uma das bases mais fundamentais da clínica psicanalítica. Não seria necessário outra prova mais convincente do que lembrar que a edificação do Pai simbólico a partir do Pai real constitui a própria dinâmica que regula o curso da dialética edipiana e, com ela, todas as conseqüências psíquicas que dela depende (Dor, 1989, p. 43).

Assim, a norma, tanto no âmbito psicanalítico quanto em espaços sociais como a universidade, desempenha a função de organizar relações e comportamentos regulares, evitando a barbárie e o horror que emergiram na ausência de qualquer ordenamento. No entanto, a norma não oferece uma estrutura plena de bem-estar; pelo contrário, ela institui a própria forma de sofrer. Como o caso da racionalidade diagnóstica, que legitimam determinados modos de adoecimento como a depressão, entre outros. Sendo assim a norma

delimita quais sofrimentos são reconhecidos e quais permanecem à margem. Sem ela, imperaria o caos; com ela, instala-se um mal-estar relacionado à vida social, pois a lei não apenas garante um mínimo de organização, mas também impõe restrições às liberdades individuais. No contexto universitário, esse paradoxo se expressa na tensão entre a regulação necessária para o funcionamento institucional e os efeitos psíquicos que a tensão normativa pode produzir nos sujeitos:

Tradicionalmente, o par natureza-cultura se apresenta como um par de entidades opostas. O cultural, que diria respeito antes de mais nada ao adquirido, ao social, ao construído e ao instituído, se oporia de saída a tudo o que dependesse da ordem do inato (Dor, 1991).

No âmbito público, o sujeito está inserido em sistemas simbólicos mais amplos, como as estruturas sociais, políticas e econômicas. As normas culturais e as expectativas sociais podem ter importância significativa, resultando em sofrimentos relacionados à busca por validação, facilidade e conformidade. A busca pelo reconhecimento público ocorre na linguagem e pelas representações simbólicas, podendo gerar angústia quando há discordância entre a imagem pública desejada e a percepção real. Lacan (1957-1958) destaca que "o inconsciente está estruturado como uma linguagem", o que significa que a forma como o sujeito se constitui está diretamente atrelada ao campo do simbólico, à linguagem e às significações que circulam socialmente. Assim, o sofrimento psíquico não pode ser limitado apenas a uma experiência individual, mas deve ser compreendido dentro das articulações simbólicas que estruturam a cultura e organizam as relações sociais.

Já no âmbito privado, a ordem simbólica se manifesta nas relações interpessoais, nas dinâmicas familiares e nas narrativas pessoais internalizadas. A linguagem, nesse contexto, é um veículo poderoso para a expressão dos sofrimentos individuais, mas também pode ser uma fonte de conflito quando as comunicações se desviam das expectativas simbólicas. A falha na comunicação ou a falta de um significado que nomeie a experiência do sujeito pode gerar angústia e sensação de desamparo. Dessa forma, tanto no espaço público quanto no privado, o sofrimento psíquico emerge da interseção entre o desejo do sujeito e as normas que o cercam. O mal-estar que daí decorre não é acidental, mas estrutural, como aponta Lacan ao discutir a primazia do simbólico na constituição do sujeito e na regulação dos laços sociais.

Esta estrutura se distancia da abordagem convencional de imposição de conhecimento e adota uma perspectiva psicanalítica, centrada na ideia do "não saber". Isso significa que, em vez de fornecer respostas ou soluções pré-determinadas para questões, a escuta psicanalítica faz outro movimento, especialmente quando se considera a dinâmica das relações

interpessoais, identidades e subjetividades nesse ambiente. Essa abordagem reconhece cada estudante como um sujeito único, com experiências e necessidades distintas. Em vez de aplicar um modelo uniforme de tratamento ou intervenção, as estruturas de escuta propõem a criação de estratégias particulares do ponto de vista da subjetividade.

A intenção não é de transformação de curso enquanto normas e diretrizes, mas no sentido de tirar dessas escutas as ferramentas que dão endereçamento ao curso para propostas de mudança na cultura desse curso. Isso se dá através da geração de narrativas individualizadas, permitindo que os estudantes articulem suas próprias experiências e, a partir dessa expressão, desenvolvam métodos de enfrentamento que sejam mais significativos e eficazes para eles. Assim, cada espaço de escuta, adaptado às particularidades de cada curso, oferece um ambiente no qual estratégias distintas são desenvolvidas, refletindo as necessidades variadas dos alunos. Ao adotar essa abordagem, o território da UFMS não só pode estar reconhecendo a diversidade e complexidade de sua população estudantil, mas também oferecendo uma forma de apoio mais alinhada com as particularidades e singularidades de cada aluno, promovendo, assim, uma prática do cuidado, intervenção de cunho analítico efetiva no campo da saúde mental.

Assim sendo, questiona-se quais as repercussões advindas de uma estrutura de escuta voltado para o sofrimento psíquico, na universidade, sabendo que há uma indissociabilidade entre o sofrimento na vida universitária e na vida pessoal. Durante o processo de escuta, pergunta-se ao sujeito sobre sua experiência de curso: "O que da universidade e do curso te trouxe até aqui?", mas leva-se em consideração sua vida pessoal, reconhecendo que não há separação clara entre as formas de sofrimento. Existe um âmbito do sofrimento que não é disciplinado, que vai além do contexto acadêmico e afeta o rendimento, a adesão ao curso, podendo levar à não conclusão.

Nesse sentido, a estrutura de escuta deve assumir uma postura de não saber, capaz de captar aquilo que, em cada caso, articula-se com o sofrimento. Como defende Neves, "uma racionalidade inspirada na psicanálise freudiana e lacaniana valoriza as experiências de indeterminação como uma potência transformadora, criticando os efeitos não transformativos de qualquer ato de normalização" (Neves, 2018, p. 35). A escuta psicanalítica permite reconhecer o sofrimento como uma possibilidade ainda não explorada, e não como um erro a ser corrigido, possibilitando a criação de novas formas de vida que escapam das normatividades vigentes.

Lacan (1957-1958), em sua descrição do registro do simbólico, fornece uma perspectiva valiosa para entender os sofrimentos entrelaçados nas esferas pública e privada.

Portanto, a criação de clínicas públicas inspiradas na psicanálise, como as propostas por Freud, oferece um espaço onde as tensões entre o público e o privado, assim como as influências culturais, podem ser ouvidas e trabalhadas. Dunker e Ravello (2019), discorrendo sobre “A garrafa de Klein como método para construção de casos clínicos em psicanálise” nos levam a pensar na relação entre público e privado de maneira diferente da tradicional separação em esferas distintas. Lacan sugere a noção de envelopamento, em que a vida pública envolve a vida privada, implicando que, mesmo em ações públicas, o núcleo privado do sujeito permanece presente e ativo. No contexto da pesquisa que escuta discursos de sofrimento na universidade, observou-se que, embora a maior parte das demandas recebidas tenha caráter privado envolvendo questões pessoais e subjetivas, essas demandas não se separam da experiência acadêmica. Ao contrário, são vividas em composição com o cotidiano universitário, revelando que no âmbito público e no privado se atravessam constantemente.

Essa perspectiva também permite problematizar as relações entre docentes e discentes. Verifica-se um exemplo disso em um dos comentários que surge a partir de um aluno de um dos cursos escutados: [...] *Tem uma coisa que os professores fazem que me incomoda muito, que é divulgar uma lista das notas com os RGAs para toda a turma. Isso quebra todo o sigilo porque, de uma forma ou outra as pessoas sabem o RGA de todo mundo, e ficam comparando e comentando as notas* (Relato caso 2). [...] *Tipo, eu não consegui olhar a lista, mas fiquei sabendo que muita gente da minha turma foi bem, e parece que a minha nota foi a pior. Nunca liguei pra competição, tirar nota alta ou coisa do tipo, mas eu me esforço, e ter minha nota exposta assim é meio desconfortável, mas faz parte* (Relato caso 2).

No ambiente universitário, a preservação da privacidade dos estudantes deve ser uma prioridade, especialmente no que se refere à divulgação de suas notas e desempenhos acadêmicos. A exposição pública dessas informações pode gerar constrangimento, pressão psicológica e até mesmo discriminação entre os alunos, comprometendo o bem-estar e a equidade dentro da instituição de ensino. A decisão dos professores sobre a divulgação de notas não é apenas uma questão administrativa, mas um ponto em que aspectos subjetivos e institucionais se cruzam. Embora os regulamentos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) estabeleçam que as notas devem ser publicadas exclusivamente no SISCAD, alguns docentes optam por expô-las publicamente, muitas vezes sem o consentimento dos alunos. Esse ato não apenas contraria as normas institucionais, mas também levanta questões éticas e jurídicas sobre a privacidade dos estudantes.

A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD – Lei nº 13.709/2018) protege informações acadêmicas como notas, classificando-as como dados pessoais que não podem ser divulgados sem autorização. Além disso, a Constituição Federal (art. 5º, inciso X) garante a inviolabilidade da intimidade e da vida privada, reforçando que qualquer exposição indevida configura uma violação de direitos fundamentais. A publicação não autorizada de notas, portanto, não é apenas um desrespeito ao regulamento da universidade, mas também um atentado à privacidade e ao bem-estar do estudante. No entanto, para além da dimensão normativa, essa prática revela algo da subjetividade dos professores. Quando a avaliação extrapola sua função pedagógica e se transforma em um mecanismo de disciplina e punição, instaura-se uma lógica de controle que ressoa com discursos moralizantes sobre o aluno. O que leva, então, à percepção do estudante como "vagabundo" quando enfrenta dificuldades acadêmicas?

Essa disposição da avaliação de um instrumento de aprendizagem para uma ferramenta de coerção demonstra como a norma pode ser utilizada não apenas para regular, mas também para excluir. A avaliação, nesse contexto, perde a sua função de orientação e passa a atuar como um mecanismo de poder, onde a nota deixa de ser um indicativo de aprendizagem e se torna um classificações de julgamento moral. Esta tradução evidencia que uma norma, ainda que essencial para a organização institucional, também institui formas de sofrimento. Se, por um lado, protege contra a barbárie da ausência de regras, por outro lado, pode produzir mal-estar às restrições de liberdades e ao fortalecimento de orientações desiguais dentro do espaço acadêmico. Dessa forma, discutir a exposição de notas não é apenas uma questão burocrática, mas um debate sobre como uma norma deve ser aplicada sem se tornar um instrumento de opressão. Para garantir um ambiente universitário saudável, é essencial que as regras sejam seguidas por todos, incluindo os docentes, garantindo que o aprendizado e o cuidado caminhem juntos.

Embora os alunos que participaram dos processos de escuta voluntariamente tenham demonstrado elevada dedicação acadêmica como esperado em um curso complexo como o de Odontologia, que envolve saúde e diferentes áreas do saber tais como microbiologia, estomatologia, patologia, mas também uma arte manual por trás da clínica, o discurso de caça ao aluno "vagabundo"⁴ persiste como uma espécie de sintoma coletivo. Esse sintoma revela uma contradição: a busca pelo fracasso aparece mesmo quando o fracasso não se manifesta

⁴ Em diferentes relatos de alunos do curso de Odontologia, destaca-se a figura do "vagabundo", frequentemente fantasiada pelos próprios professores em relação aos estudantes. Essa ideia, presente em variados discursos, atravessa narrativas e se torna uma fantasia recorrente que marca as experiências compartilhadas pelos alunos.

objetivamente. Os estudantes, já selecionados e competentes, investem tempo e esforço nos estudos, preparando-se para as provas com seriedade. Por que, então, persiste essa necessidade obsessiva pela castração dos alunos, pelos erros dos mesmos, por parte de alguns professores?

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO - FASES DO SOFRIMENTO ACADÊMICO

Tendo em vista as inúmeras manifestações de mal-estar e sofrimentos atrelados ao curso e sua estrutura, é indiscutível a pertinência de intervenções que visem à transformação deste ambiente em um lugar que preze, não só pelo crescimento profissional dos alunos, como também pela garantia de seus direitos, a criação de vínculos de uma cultura colaborativa de ensino aprendizagem, com sentimento de pertencimento e reconhecimento enquanto estar no curso e na instituição e a mitigação de seu sofrimento psíquico.

Nesse sentido, uma das primeiras problemáticas que poderia ser questionada junto ao corpo docente seria a respeito da prática, frequentemente, adotada por professores de exposição das notas dos estudantes de forma pública, em um mural, considerando os inúmeros relatos acolhidos sobre o sofrimento por ela produzido. Essa conduta e o modo como ela é vista pelos discentes fica claro no trecho citado acima nas falas dos estudantes.

Foi observado que, ao mesmo tempo que essa prática já foi normalizada dentro da dinâmica do curso, ela ainda promove um mal-estar entre os estudantes, pois está diretamente interligada à manutenção de uma atmosfera de competição e rivalidade baseada no desempenho. Esse sentimento atravessa os seguintes relatos: “[...] *a gente meio que sabe os RGAs das pessoas e como conseguimos ver as notas no mural, eu fico me comparando e isso me deixa mal, porque eu fico pensando como é injusto [...]*” (Relato de caso 4), “[...] *a maioria (professores) faz isso, e meio que a galera já se acostumou. Mas é bem ruim, principalmente porque é um curso bem competitivo e isso só aumenta esse sentimento*” (Relato de caso 5).

Os relatos dos estudantes evidenciam um mal-estar ligado à exposição de notas e ao conhecimento público do desempenho acadêmico, que intensificam a competição e a rivalidade dentro do curso. Esse fenômeno pode ser compreendido a partir da função do olhar, conforme formulada por Lacan no Seminário 11. O olhar, enquanto implicado numa relação com o objeto a, não se reduz ao ato de ver, mas diz respeito àquilo que escapa à imagem e que incide sobre o sujeito como aquilo que o constitui desde fora, colocando-o numa posição de objeto para o desejo do Outro (Lacan, 1964a). Nesse contexto, a exposição pública das notas opera como uma captura imaginária, pois introduz o sujeito numa cena onde ele se vê visto não mais como sujeito do saber, mas como objeto de avaliação.

Essa lógica também pode ser articulada com os aspectos imaginários da constituição do Eu no estádio do espelho. No Seminário 2 e no texto “O estádio do espelho como formador

do Eu”, Lacan (1949/1998) mostra como a imagem do outro enquanto completude é capturada pelo sujeito em formação, gerando uma identificação alienante. Na universidade, esse processo se repete: o estudante se identifica com o ideal do bom aluno (a imagem especular), e ao se perceber aquém desse ideal, sente-se diminuído, exposto e, por vezes, humilhado. Assim, a experiência da comparação pública das notas reatualiza essa alienação imaginária, ferindo o narcisismo e reforçando uma lógica de competitividade que é menos pedagógica e mais mortificante.

O saber, que deveria sustentar a formação, dá lugar à preocupação com a posição que se ocupa no campo do Outro. O reconhecimento deixa de ser simbólico e passa a ser pautado pela performance, pela visibilidade do sucesso, reforçando a lógica meritocrática que atravessa o discurso universitário. Com isso, os estudantes passam a se constituir menos pela relação com o saber e mais por sua posição na hierarquia acadêmica, marcada pela nota que atua como índice de valor e de lugar no desejo do Outro institucional.

A competitividade exacerbada entre os estudantes é outro fator determinante na construção do sofrimento universitário. Safatle (2015) aponta que a universidade contemporânea, ao se estruturar nos moldes da competição mercadológica, cria um ambiente de desconfiança e alienação. Isso se reflete na disputa por bolsas de pesquisa, notas e reconhecimento acadêmico, onde a existência do outro não é vivida como possibilidade de trocas e aprendizado, mas como obstáculo a ser superado. O resultado é a solidão e a impossibilidade de construção de uma rede de apoio efetiva, agravando ainda mais o sofrimento psíquico. Bezerra Jr. (2005) reforça que, ao serem atravessados por essa lógica, os estudantes experimentam um constante estado de insegurança, que pode levar ao esgotamento emocional e ao adoecimento psíquico.

Outra proposta de intervenção oferecida ao curso é concernente às queixas dos alunos não serem escutados, referentes à necessidade de alcançar metas, o que resulta em situações ansiogênicas, atendimentos não humanizados e prejuízos aos alunos como é exemplificado por estes relatos: *“A gente tinha que bater meta e o atendimento era tudo, menos humanizado e você ficava atrás de paciente para bater suas metas, porque se você não faz isso, você não passa. E você não acompanha um paciente e atende às necessidades dele e finaliza o caso, você tem que ficar passando paciente com os colegas para bater meta. E isso não é humanizado. [...] Teve a avaliação institucional e a gente reclamou um monte deles, que é a mesma coisa basicamente, e a avaliação chegou neles e eles falaram que a gente não sabe de nada, somos só alunos e que isso era um absurdo. Eles não refletem”* (Relato de caso 6). *“[...] a gente tem que extrair uma quantidade x de dentes e, atingir essa meta ou não impacta*

diretamente na nota. Eu acho isso muito errado, porque nem todas as pessoas que procuram o serviço tem essa demanda. Os alunos ficam loucos procurando paciente até no bueiro para extrair dente, mas eu acho que isso desumaniza muito o atendimento, então não faço e minha nota cai” (Relato de caso 7). *“Uns tempos atrás teve um movimento entre os alunos para questionar esse sistema com os professores, mas só alguns protestaram enquanto outros se mataram para fazer e ganhar nota. Então, os professores tinham argumentos para manter, falando que se eles conseguiam, todo mundo também deveria fazer”* (Relato de caso 8).

Pela ótica da psicanálise, essa lógica da meta pode ser compreendida como uma imposição simbólica que organiza a experiência subjetiva dos estudantes. A universidade, ao adotar uma estrutura produtivista e meritocrática, convoca os sujeitos a se posicionarem em relação a ideais de desempenho, apagando sua singularidade. Essa relação pode ser compreendida a partir da noção de Ideal do Eu, formulada por Freud (1914) e desenvolvida por Lacan, que o articula ao campo do Outro. Trata-se de uma instância simbólica à qual o sujeito se submete, buscando reconhecimento, ainda que isso implique sofrimento. Segundo Lacan, “é ao Ideal do eu que o sujeito se sacrifica” (Lacan, 1960/1998, p. 323), pois é nele que se estrutura o desejo de ser amado, aceito e valorizado.

A fala dos professores que deslegitimam as queixas dos alunos ao dizer que eles “não sabem de nada” expressa esse funcionamento: um saber totalizante que exclui o mal-estar e reitera uma lógica hierárquica. O estudante que não corresponde ao ideal projetado sente-se inválido, gerando sofrimento psíquico, culpa e sensação de inadequação enquanto marcas da submissão ao olhar do Outro e ao ideal institucionalizado de excelência.

Além disso, a exigência de metas numéricas para a aprovação, como a necessidade de extrair uma quantidade específica de dentes, desconsidera a singularidade dos casos clínicos, impondo uma uniformidade incompatível com a ética do cuidado. A lógica subjacente é a da produção em série, aproximando a prática clínica de um modelo fabril, no qual os estudantes deixam de ser agentes de um processo reflexivo para se tornarem meros operadores de procedimentos. Esse cenário remete ao mal-estar na civilização descrito por Freud (1930), no qual o sujeito é constantemente sacrificado em prol de uma ordem social que exige produtividade e conformidade, ainda que isso lhe cause sofrimento.

Outro ponto central é o impacto dessa dinâmica na relação entre os próprios estudantes. O terceiro relato aponta para a existência de um dilema ético, no qual alguns alunos tentaram contestar o sistema enquanto outros optaram por cumpri-lo a qualquer custo, criando uma fragmentação dentro do próprio grupo. Esse fenômeno pode ser compreendido pela lógica do gozo, conforme elaborada por Lacan (1972) no *Seminário 20: Mais, Ainda*. Os

estudantes que se submetem à lógica das metas encontram um gozo na obediência, na satisfação de cumprir as exigências do Outro (a instituição), mesmo que isso lhes cause sofrimento. Já os que tentam resistir a essa lógica experimentam um outro tipo de impasse: o custo subjetivo de enfrentar um sistema que não se modifica e que, ao contrário, reafirma sua posição através da lógica meritocrática ("se alguns conseguem, todos podem conseguir").

Esse tipo de estrutura revela um mecanismo de captura subjetiva, no qual o estudante se vê dividido entre a exigência institucional e sua própria posição ética. O sentimento de frustração e impotência ao perceber que os professores não refletem sobre as queixas reforça a ideia de que o desejo dos alunos não têm lugar no discurso universitário, sendo constantemente deslocado para uma lógica de submissão ou resistência, ambas trazendo consigo algum nível de sofrimento.

Além disso, junta-se a essas questões, outra problemática interligada com os sistemas e formas de avaliação utilizadas, na Faculdade de Odontologia, observa-se isso nas narrativas acolhidas pelo LEAP; questões referentes ao desconto de notas dos alunos por não terem alcançado as metas propostas nas clínicas, podendo, assim, causar prejuízos àqueles que ganham bolsa, gerando, assim, um ambiente hostil e ansiogênico que afeta negativamente os mesmos.

Tais afirmativas podem ser observadas nestes relatos: *"Eu sempre fui muito boa aluna, minhas notas eram sempre altas e até consegui ganhar uma bolsa por conta disso. Mas, como tenho me recusado a cumprir essas metas de extração, minhas notas têm caído, tenho ido com 5, e isso pode me prejudicar muito porque minha bolsa depende disso"* (Relato de caso 9). *"Eu fiquei um pouquinho ansiosa, porque eu tenho metas para bater e eles falaram agora de uma meta que não existia antes e que você tem que fazer 5 (de disciplina x) e se você não fizer essas 5 minha nota vai reduzir para 5. Eles vão deixar a nota abaixo da média, porque eu não bati a meta da dentística, mas no começo do semestre ninguém falou que a gente tinha que bater meta, eu não estava ciente"* (Relato de caso 9). *"[...] esse critério para decidir quem pode ou não fazer cirurgia não é muito parcial. Os professores responsáveis geralmente vão pelo "status" do aluno, se ele é o "queridinho", com boas notas e "puxa saco". Isso fica muito claro nas decisões que são tomadas lá"* (Relato de caso 9). *"[...] é que essas notas são muito subjetivas, porque eu fiz o atendimento muito bem e fiz bastante coisa, tem gente que fez bem menos que eu e tirou uma nota mais alta, e isso não é certo [...]. Eles estão abertos para escutar, mas não para mudar. Eu sinto que eles ficam nos mesmos erros, eles aprendem de um jeito e querem mudar, mas acabam fazendo a mesma coisa, ficam repetindo o mesmo erro"* (Relato de caso 9).

Essa estrutura pode ser compreendida como uma manifestação do discurso do mestre (Lacan, 1969-1970), no qual a universidade se apresenta como detentora do saber e impõe uma lógica normativa que desqualifica qualquer questionamento por parte dos alunos. Aqueles que tentam contestar essas normas, como a estudante que se recusa a cumprir metas de extração, veem-se penalizados por meio da redução de notas, o que afeta diretamente a manutenção de sua bolsa de estudos. Esse processo revela a captura do desejo pelo Outro representado e incarnado pela instituição, no qual o estudante se vê obrigado a escolher entre preservar sua posição acadêmica ou sustentar uma postura ética diante do ensino.

Além disso, a introdução inesperada de novas exigências ao longo do curso, sem comunicação prévia, intensifica a sensação de impotência e ansiedade, pois desestabiliza o lugar simbólico do estudante diante das regras institucionais. Essa instabilidade produz efeitos de angústia, que, na psicanálise, está menos ligada ao medo de algo específico e mais à experiência de desamparo diante do desejo do Outro (Freud, 1926/2010). Quando o sujeito não consegue localizar o que é esperado dele ou quando as exigências mudam de forma arbitrária, a angústia emerge como resposta ao caráter enigmático dessa relação. No contexto acadêmico, isso se expressa na vivência de avaliação como julgamento pessoal, substanciada por critérios subjetivos e relações de poder que operam nos bastidores, como o favoritismo e o “aluno queridinho”.

Outro aspecto relevante é a contradição entre o discurso dos professores, que aparentam estar abertos ao diálogo, e a repetição de práticas punitivas e arbitrárias. O relato de que “eles aprendem de um jeito e querem mudar, mas acabam fazendo a mesma coisa” aponta para um processo inconsciente de repetição (Freud, 1920), no qual a instituição perpetua os mesmos padrões opressores, mesmo quando tenta reformulá-los. Essa repetição não é apenas um erro administrativo, mas um modo de gozo, na medida em que sustenta a hierarquia e a autoridade docente sobre os alunos.

Dessa forma, a lógica acadêmica descrita nos relatos não apenas compromete a formação dos estudantes, mas também produz formas de sofrimento. O ensino, ao invés de proporcionar um espaço de transmissão e construção de saber, torna-se um terreno de disputa, no qual os alunos precisam negociar constantemente seu lugar e seu reconhecimento dentro da instituição. A saída para esse impasse não reside apenas na mudança estrutural das regras, mas na possibilidade de produzir um deslocamento subjetivo, no qual os estudantes possam se posicionar de maneira menos capturada pelo desejo do Outro e construir formas de resistência que não os submetam à lógica do gozo institucional.

Desta forma, seria interessante a realização de um curso de preparação aos docentes referente aos tipos de avaliações do curso e como realizá-las de maneira que considere as questões apontadas, podendo ser um minicurso em uma possível parceria com o curso de pedagogia voltado para a compreensão dos modelos de avaliação de acordo com o que é cobrado na matéria, questões concernentes à média da turma e à dificuldade das provas que são assuntos persistentes nos seguintes relatos: *“A primeira prova, a média foi 0.8, a maioria tirou 0. Teve um 7 só, na segunda prova eles facilitaram, mas diminuíram o peso então não adiantou”* (Relato caso 10). *“[...] E ele deu um sermão na gente, falando que a matéria que ele dá é super importante, ele acha que a matéria dele é a mais importante, mas tem gente que nem vê essa matéria na graduação”* (Relato caso 10), *“[...] A gente nunca sabia em que dia ia apresentar porque eles faziam sorteio, era tudo cronometrado, ficavam vários professores para avaliar sua apresentação e os comentários que eles faziam eram péssimos e bem desnecessários, sabe?”* (Relato caso 10).

Outros relatos também condizem com o mesmo ponto de vista: *“Eu to pagando uma dp de uma matéria que eu já tinha ido muito mal e o professor é muito difícil, ele faz muita pressão psicológica. Ele fala que tudo bem a gente ir mal e reprovar, mas que seremos nós que estamos perdendo mais um ano fora do mercado de trabalho”* (Relato caso 11). *“Por causa da baixa média da turma, eles iam passar um trabalho, já estavam até definidas as datas para a gente apresentar, os grupos estavam separados, só faltava o sorteio dos temas. Aí uma menina disse que ele tinha que passar trabalho porque a sala toda estava com média baixa porque ele não sabia cobrar conteúdo na prova, pronto, ele cancelou o trabalho e disse que se queríamos que ele cobrasse conteúdo de verdade agora ele ia cobrar”* (Relato caso 11). *“Não importa o quanto a gente estude, leia o livro e saiba o conteúdo, não nos damos bem na prova. Não nos damos mal por não saber o conteúdo em si, é mais porque ele coloca questões de múltipla escolha com muitas pegadinhas, a questão está errada sempre por detalhes quase imperceptíveis. Por isso, as provas dele são muito cansativas, exigem muita interpretação de texto e atenção porque as respostas induzem ao erro. Ele até considera e é aberto quando vamos conversar com ele sobre a nota, explica e tudo mais, mas isso não tem sido suficiente, a média da turma é 4 nessa disciplina”* (Relato caso 11). *“Outro (professor), disse que o aluno tinha ido tão mal na apresentação que ele nunca deixaria que ele fizesse uma escovação nele. Quando isso acontecia, a gente se olhava e se perguntava porque eles estavam falando aquelas coisas, eu diria que foi pura humilhação”* (Relato caso 11).

Além disso, é necessário que o corpo docente esteja aberto às queixas dos alunos que como apresentado em relatos anteriores utilizaram-se de um meio oficial para realizar seus

protestos, mas não foram escutados. Com isso, através da Avaliação Institucional, que é um instrumento que possui, dentre outros, o intuito de aprimorar a qualidade da gestão e situação acadêmica da UFMS (Cominetti, 2018), é necessário que seus protestos sejam escutados e ponderados pelo corpo docente e colegiado de curso para que haja efetivamente uma mudança e aprimoramento.

Interligado a isso, foram escutadas e acolhidas, no LEAP, queixas sobre a utilização das notas como artifício de poder e essa é uma situação geradora de grande estresse e ansiedade segundo os relatos. Os alunos dizem não poder questionar ou fazer qualquer objeção de suas notas, visto que realizar tal ato tem consequências negativas para os discentes, como é exemplificado por estes relatos: *“Aqui o professor tem que ir com a sua cara, tem gente que precisava de 3 décimos e ele passou, mas teve gente que precisava de menos e ele não passou. Tem um aluno de (disciplina x) que precisava de muita nota e ele conseguiu passar... Tem professor que quer te humilhar mesmo, tem vários tipos... É bem estressante... Aqui o que mais tem é filho de dentista que é amigo dos professores e essa pessoa já tem tudo”* (Relato caso 12). *“E tem o professor, que tem uma aula mais razoável e prova mais tranquila, porém ele já avisa no começo do semestre que não quer ninguém questionando ele sobre a correção das provas. Já aconteceu de umas duas pessoas irem perguntar para ele e ele abaixar a nota, depois disso, ninguém mais foi perguntar. Se alguém quiser questionar a nota, é só por requerimento no SisCad”* (Relato caso 12). *“Já teve casos de professores pegarem e falarem que nunca iriam em um consultório de uma pessoa, porque a pessoa jogou o lixo errado, nossa, humilhou”* (Relato caso 13);

A partir desses relatos de casos podemos fazer algumas considerações, como a utilização das notas como um mecanismo de poder dentro da universidade evidencia uma dinâmica em que a avaliação ultrapassa seu caráter pedagógico e se transforma em um instrumento de gozo do professor sobre os alunos. Como apontado nos relatos acolhidos pelo LEAP, os estudantes se vêm atravessados pelo medo de retaliação e pela arbitrariedade na concessão de notas, o que gera sofrimento.

O gozo é aquilo que escapa ao princípio do prazer, um excesso que não se reduz à satisfação da necessidade e que pode, inclusive, ser experimentado como sofrimento (Lacan, 1969-1970).

A ideia de humilhação pode ser compreendida a partir da ideia de rebaixamento do eu, um movimento em que o sujeito é colocado em uma posição de inferioridade perante um outro que detém o poder. Freud (1921), em *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, discute como as relações de poder dentro de um grupo podem ser sustentadas pelo desejo de

submissão e identificação com a figura de autoridade. No contexto acadêmico, essa autoridade se encarna na figura do professor, que pode operar a partir de um gozo, um prazer inconsciente em dispor do destino dos alunos.

Lacan, no Seminário *O avesso da psicanálise* (1969–1970), propõe o conceito dos quatro discursos como modos de laço social. No discurso do mestre, o agente é representado pelo significante-mestre (S1), que se coloca na posição de comando, determinando a cadeia significante e relegando o outro (o saber ou o sujeito) a uma posição subordinada. Nesse arranjo, o sujeito (barrado, dividido) aparece como efeito, e o saber (S2) é colocado a serviço da reprodução da ordem estabelecida. No espaço universitário, esse discurso se manifesta quando o professor ocupa a posição de agente no lugar de quem “sabe” e o aluno é reduzido a um objeto de avaliação ou correção, sem espaço de elaboração subjetiva.

A frase “tem professor que quer te humilhar mesmo” (Relato caso 12) evidencia o modo como essa estrutura pode operar: não como transmissão do saber, mas como exercício de poder. A humilhação, nesse contexto, torna-se um modo de inscrever o aluno no campo do Outro institucional, como se o sofrimento subjetivo fosse condição de pertencimento ao saber-fazer profissional. Essa lógica revela um funcionamento autoritário e alienante, em que o saber circula sem transformação, e o sujeito é convocado apenas a suportar, e não a elaborar. Dunker (2015) descreve esse fenômeno como um atravessamento da dimensão sádica na pedagogia universitária, na qual a transferência negativa entre professores e alunos se torna um espaço de reafirmação do poder docente, muitas vezes disfarçada como um “rito de passagem” necessário para o amadurecimento profissional.

Esse mecanismo se aproxima do que Freud (1930) descreve em *O mal-estar na cultura*, onde ele expunha que toda sociedade impõe renúncias pulsionais aos sujeitos, criando formas de sofrimento legitimadas pela norma. No contexto universitário, especificamente no curso de Odontologia, alguns alunos relataram que determinados professores impõem uma lógica em que a validação profissional passa por provas de resistência psicológica. Essa dinâmica, ainda que não represente a postura de todos os docentes, evidencia um tipo de laço social pautado na desigualdade e na humilhação. Assim, observa-se um funcionamento institucional que, em vez de promover o aprendizado, sustenta uma estrutura onde o sofrimento psíquico se torna um ritual de passagem.

A universidade, enquanto espaço de formação, idealmente opera sob o discurso universitário, no qual o saber circula e incide sobre o sujeito, promovendo transformações. No entanto, quando a lógica punitiva e hierárquica se impõe, observa-se um desvio para o discurso do mestre, onde o saber deixa de ser transmissível e passa a funcionar como

instrumento de dominação. Nessa estrutura, o estudante pode ser reduzido à condição de objeto a, isto é, um suporte do gozo do professor, que exerce sua autoridade não para formar, mas para manter seu lugar de poder. Como destaca Dör (1991), “a função do pai simbólico se constrói sobre a existência contingente do pai real, determinando as estruturas fundamentais do psiquismo”. Assim, embora existam normas institucionais que orientem a prática docente, em certas situações a imposição de punições e exigências parece exceder os limites formativos e entra no campo de um gozo desregulado, onde o professor impõe sua vontade sem mediação simbólica. Nesses casos, o sofrimento dos estudantes decorre da captura em um laço que deveria ser de transmissão, mas se transforma em dominação.

“É muita sobrecarga e as pessoas ficam esperando demais, não pensam que têm mais coisas que envolvam isso, que não tem só a faculdade, que tem uma vida e que a faculdade não é só vir e assistir aula” (Relato caso 14) *“Acho que foi a questão dos professores também, de eu não me achar boa o suficiente. Ai entra a questão dos professores, porque eles são muito rígidos. [...] eles não sabem criticar de uma forma que não machuque você. Ai eu me sentia mal, ficava triste. E nessa matéria o professor ficava aterrorizando, [...] ele ficava falando que ninguém ia passar na matéria dele”* (Relato caso 14); *“[...] eles ficam cobrando que a gente vá ver cirurgia, mas a gente é corrido e essa minha professora que é minha orientadora, ela mandou no feriado, no sábado 8h da manhã que não era hora de dormir e que a gente deveria estar vendo cirurgia e que quem quisesse aproveitar a oportunidade era para mandar mensagem para ela.[...] Eu acho uma pressão muito grande da gente estar lá, sabe? Ela vive pela faculdade, pelo serviço dela, só que a gente não vive pelo serviço e pelo trabalho. Acho que ela cobra muito isso da gente”* (Relato caso 15).

Os relatos indicam um cenário de exigências excessivas, onde os alunos sentem-se pressionados a dedicarem-se integralmente à universidade, muitas vezes em detrimento de outros aspectos da vida. Essa lógica se alinha ao que Han (2015) descreve como a transição de uma sociedade disciplinar para uma *sociedade do desempenho*. Diferentemente da sociedade disciplinar de Foucault, baseada em proibições e imposições externas, a sociedade do desempenho exige um sujeito hiper produtivo, que se auto explora voluntariamente em busca de excelência. Assim, os alunos internalizam essa cobrança, tentando corresponder a um modelo ideal de estudante comprometido e incansável, o que leva à exaustão psíquica. Han (2015) argumenta que, nessa lógica, o sujeito não percebe que está sendo explorado, pois acredita que está apenas se auto superando. O excesso de cobrança relatado pelos estudantes, a expectativa de que estejam sempre disponíveis, a imposição de rigor extremo e o medo de não serem “bons o suficiente” revela como essa dinâmica se instala no ambiente acadêmico.

Como efeito, surgem estados de exaustão, angústia e sentimentos de inadequação, salientando assim o sofrimento psíquico.

A psicanálise freudiana contribui para essa discussão ao apontar como o *Ideal de Eu* opera na constituição do sujeito. Freud (1914/2010) define o Ideal de Eu como uma instância psíquica formada a partir de identificações com figuras de autoridade e normas sociais. Ele estabelece padrões elevados que o sujeito busca alcançar, funcionando como uma exigência interna de excelência e perfeição. No contexto universitário, a internalização de um Ideal de Eu excessivamente rígido, reforçado pela cultura acadêmica e pelos professores, gera sofrimento, pois cria um hiato intransponível entre o que o sujeito é e o que acredita que deveria ser. Como os relatos mostram, os alunos sentem que nunca são suficientemente bons, pois os professores (figuras que ocupam esse lugar de autoridade) reforçam a ideia de que o sucesso acadêmico depende de sacrifícios extremos.

Freud (1920/2010), ao elaborar a teoria das pulsões em *Além do princípio do prazer*, propõe que o sujeito é progressivamente confrontado com a necessidade de substituir o princípio do prazer pelo princípio de realidade ou seja, renunciar à satisfação imediata das pulsões em favor das exigências impostas pelo laço social. Essa renúncia pulsional está na base da constituição do sujeito civilizado e da vida em comum. No entanto, quando as exigências sociais, morais e produtivas se tornam excessivas ou rigidamente idealizadas, a renúncia deixa de operar como mediação e passa a produzir sofrimento, marcando o ponto em que o recalque não mais protege, mas sufoca.

Lacan (1920/1998) retoma esse eixo freudiano ao articular o conceito de gozo (*jouissance*) como aquilo que escapa à economia do prazer. Para ele, o gozo é um excesso, uma satisfação que ultrapassa o princípio do prazer e que se liga diretamente à pulsão muitas vezes em sua vertente mortífera. No contexto acadêmico, a lógica da alta performance, do “dar conta de tudo”, pode conduzir o sujeito a uma forma de gozo superegóico, em que ele se vê capturado por ideais inatingíveis e pela repetição de exigências que não cessam. Esse gozo não produz prazer, mas sofrimento, pois a experiência subjetiva é organizada em torno de um imperativo de produtividade que ignora o desejo e silencia a singularidade.

O curso de Odontologia possui 250 alunos, distribuídos ao longo de várias fases. Durante o semestre, eles participam de atividades práticas em 8 disciplinas clínicas, nas quais aplicam os conhecimentos adquiridos por meio de atendimentos a pacientes. Cada aluno realiza, em média, entre 20 e 25 atendimentos por disciplina clínica, o que resulta em uma média de 160 a 200 atendimentos práticos por semestre. Ao longo de toda a graduação, esse número pode chegar a um total de 1.600 a 2.000 atendimentos por aluno. É importante

destacar que, em algumas ocasiões, um mesmo paciente pode ser atendido mais de uma vez pelo mesmo aluno, o que faz com que o número de pacientes distintos seja menor que o total de atendimentos realizados. Esses dados ilustram a intensidade da exigência prática que atravessa a formação odontológica e ajudam a compreender por que os relatos de exaustão, ansiedade e sentimento de inadequação são tão recorrentes nos atendimentos realizados pelo LEAP. A carga de trabalho, mais do que uma condição acadêmica, torna-se um operador simbólico da angústia, marcando o sujeito com ideais de completude e domínio que raramente se realizam.

Os relatos analisados mostram que a sobrecarga acadêmica não se trata apenas de uma questão de esforço e disciplina, mas de um sistema que fomenta a auto exploração e a exaustão. A sociedade do desempenho descrita por Han (2015) leva os sujeitos a acreditarem que precisam se superar constantemente, enquanto o Ideal de Eu freudiano reforça uma exigência interna de perfeição que, ao se tornar inatingível, gera sofrimento. Assim, o ambiente acadêmico a partir desse aspecto analisado trazido dos relatos pode acabar funcionando como um espaço no qual essas demandas se intensificam, exigindo uma reflexão sobre os efeitos psíquicos dessa dinâmica nos estudantes.

Ainda na pauta de avaliações, é relatado ao LEAP queixas em que os docentes criticam o aluno durante a realização de procedimentos na clínica e na presença dos pacientes, causando ansiedade e *desconcentração* “[...] Faz com que eu me perca, e isso gera ansiedade, porque não quero errar” (Relato de caso 16). Ademais, essa atitude também constrange pessoas que utilizam da clínica e interfere na credibilidade do serviço oferecido. Para tal questão, como já foi sugerido, anteriormente, que o diálogo entre professor e aluno seja em momento diferente da realização do procedimento para evitar distrações e constrangimentos.

A experiência do erro no ambiente acadêmico está diretamente relacionada à construção do ideal do Eu, conceito freudiano que remete à instância psíquica formada a partir das exigências externas e da internalização de modelos de excelência. Freud (1914) descreve o ideal do Eu como uma formação que regula a autoestima e orienta o sujeito em sua busca por reconhecimento e valorização. Quando o erro se torna motivo de exposição pública e crítica direta, ele se transforma em uma ameaça à imagem do estudante, gerando angústia e insegurança.

Além disso, Lacan (1969-1970) enfatiza que, no discurso do mestre, o significante-mestre (S1) ocupa a posição de agente, impondo uma ordem que produz o sujeito (\$) como efeito de seu discurso. O saber (S2), em vez de ser transmitido de forma dialógica, é

instrumentalizado para manter a autoridade do mestre e sustentar a estrutura de poder. Quando essa lógica se manifesta no espaço universitário de forma rígida e impositiva, o estudante não se engaja com o saber como experiência transformadora, mas como resposta a uma exigência externa. Ele é colocado numa posição de sujeição, onde o valor de sua fala e de sua escuta está subordinado à validação institucional. O gesto de aprender, então, cede lugar ao ato de corresponder às expectativas do Outro, frequentemente experimentado como um lugar de comando e julgamento. Isso pode resultar em um processo de aprendizado marcado pela tensão e pelo medo de falhar, em vez de favorecer a construção de um saber próprio.

Além do impacto subjetivo, essa dinâmica também afeta a credibilidade do serviço prestado na clínica, uma vez que a exposição do erro pode gerar constrangimento nos pacientes e interferir na percepção da qualidade do atendimento. Como já foi sugerido, uma alternativa viável seria deslocar o momento das críticas para um espaço posterior à realização do procedimento, permitindo que a avaliação ocorra de forma construtiva, sem comprometer a autonomia e a segurança do estudante no exercício da prática clínica.

Também é relatado ao LEAP que, durante procedimentos clínicos, o docente pede para mudar algo, seja no processo ou no material: *“eu me preparo para a avaliação, mas às vezes tem que mudar alguma coisa, e tem sempre que ter um plano B”* (Relato caso 17), e junto a essa queixa, também foi trazido ao LEAP relatos em que os docentes tiravam ponto de alunos que questionavam sobre avaliações e procedimentos: *“Eu vejo na literatura que posso usar o (material)⁵ A ou o (material) B, aí eu me planejo com o A, mas o professor quer que eu use o B, aí eu vou lá e questiono ele, e ele tira ponto”* (Relato caso 17).

Essa experiência revela um cenário em que a inconstância dos critérios avaliativos gera um ambiente de incerteza e insegurança subjetiva, dificultando a constituição de uma posição de saber e competência profissional por parte dos estudantes. A ausência de critérios claros e a exigência de adaptação constante a demandas contraditórias intensificam a sensação de insuficiência e de vulnerabilidade. Essa dinâmica pode ser compreendida a partir da angústia gerada pelo confronto do sujeito com a falta e a impossibilidade de alcançar um ideal que se apresenta sempre móvel e inatingível (Lacan, 1964). Diante disso, como forma de intervenção, os alunos atendidos pelo LEAP sugerem maior previsibilidade e transparência nos critérios avaliativos e nos procedimentos clínicos exigidos. Essas estratégias poderiam reduzir a sobrecarga psíquica e possibilitar um ambiente mais propício à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional.

⁵ Determinados termos foram alterados com o objetivo de resguardar o sigilo das informações.

Além disso, outro aspecto identificado através das escutas do LEAP se refere à tomada de decisões relacionadas a especializações dentro da área odontológica. Foi notado um crescente sentimento de incerteza e indecisão entre os estudantes, que se deparam com a necessidade de escolher uma trajetória, mas são confrontados pela escassez de informações concretas e a ampla gama de alternativas disponíveis no campo. Tais dilemas ficam evidentes nos seguintes relatos: “[...] eu fico pensando que eu tenho que escolher o que eu vou fazer, se eu quero um mestrado, um doutorado ou se eu quero seguir na cirurgia, fazer residência. [...] eu não sei mais. [...] é que os professores de buco maxilo da faculdade, eles são outra coisa, são muito focados na carreira deles” (Relato caso 18). “[...] Tenho que me decidir, eu vou ter que abrir mão de alguma delas, porque (certa matéria) não se encaixa com a (outra matéria). E isso me incomoda muito, porque eu já queria ter decidido isso para pensar na residência, baixar as provas e tudo mais” (Relato caso 18).

Nos relatos coletados pelo LEAP, observou-se um crescente sentimento de incerteza e indecisão entre os estudantes de Odontologia ao tomarem decisões sobre sua futura trajetória profissional. A pressão para escolher uma especialização, residência ou atuação em outras áreas da odontologia, coloca os alunos diante de um dilema existencial profundo, marcado pela falta de informações concretas e pela vasta gama de alternativas disponíveis. Como um dos estudantes relatou acima. Essa indecisão está intimamente relacionada à teoria lacaniana sobre o desejo e a falta. Para Lacan, o sujeito está em constante busca por aquilo que não possui e, portanto, o desejo nunca é plenamente satisfeito. A falta, entendida como constitutiva do sujeito, gera uma constante busca por preenchimento, o que se reflete na insegurança dos estudantes ao tomarem decisões sobre seu futuro. A indecisão em relação à escolha de uma especialização reflete não apenas a escassez de informações, mas também o confronto com a falta que acompanha o sujeito, que nunca encontra um “objeto do desejo” totalmente satisfatório (Lacan, 1969-1970).

A indecisão também pode ser vista à luz da pressão externa que esses estudantes sofrem para corresponder a um ideal de sucesso profissional. Freud (1914) aborda como o ideal do Eu influencia o sujeito, pressionando-o a se alinhar com uma imagem de si mesmo que seja socialmente valorizada. Nesse contexto, a escolha da especialização se torna um reflexo das expectativas externas, tanto dos professores quanto da sociedade acadêmica, que determinam um modelo de sucesso. Assim, o estudante se vê não apenas como alguém que precisa fazer uma escolha racional, mas como alguém que precisa corresponder a um ideal de realização profissional, o que intensifica o sofrimento relacionado à indecisão.

Outro ponto importante é o conceito de sobrecarga existencial discutido por Han (2015) a sociedade contemporânea por exigir desempenho contínuo do sujeito, o que resulta em uma sobrecarga de escolhas e a aceleração da tomada de decisões. A sobrecarga de opções no campo da odontologia, sem informações claras sobre as possibilidades e as exigências de cada caminho, intensifica essa sensação de paralisia. A necessidade de tomar decisões rápidas e assertivas, sob o peso da cobrança externa, muitas vezes impede uma reflexão profunda e torna a escolha mais difícil do que deveria ser.

Logo, torna-se necessário implementar iniciativas que propiciem um contato mais abrangente dos estudantes com as diversas áreas de atuação e possíveis trajetórias após a conclusão do curso. Nesse contexto, sugere-se a realização de uma Feira de Profissões, que poderia ser concebida através de uma parceria entre o Centro Acadêmico de Odontologia (CAODO) e a coordenação do curso. Essa iniciativa visa, primordialmente, facilitar o contato dos estudantes com profissionais já inseridos em diferentes setores da odontologia, por meio de uma abordagem dinâmica e interativa, envolvendo amostras, exposições e palestras. Este formato permitiria aos estudantes um acesso direto aos relatos de experiência desses profissionais, com espaço aberto para perguntas e esclarecimentos, proporcionando uma visão mais realista da prática na área em foco. Além disso, seria pertinente convidar alunos egressos da FAODO, que, devido à sua identificação com o curso e compreensão de sua estrutura, poderiam oferecer conselhos pertinentes àquela realidade acadêmica, compartilhando suas trajetórias, escolhas e desafios enfrentados após a graduação.

Outra queixa apresentada pelos estudantes em relação ao curso, refere-se às listas de materiais entregues no início dos anos/semestres. Segundo os alunos, essas listas contêm materiais que não são utilizados, no decorrer do curso, principalmente, os descartáveis disponibilizados nas clínicas. Além disso, existem kits de materiais que os próprios professores reconhecem que não são comumente utilizados no mercado de trabalho, sendo necessários apenas em locais específicos de atuação.

Algumas falas dos estudantes discorrem sobre esse assunto: *“Sobre as listas de materiais, temos que comprar muitas coisas desnecessárias. Comprei coisas no primeiro ano que não usei nem metade e sei que não vou usar ao longo do curso. [...] Tem uma matéria em que aprendemos a usar técnicas antigas, que não estão mais em uso no mercado, para caso trabalhemos em postos de saúde ou outros do SUS que usam esses materiais mais antigos, os instrumentos são esterilizáveis, o que significa que pode ter alguns que a faculdade compra para a disciplina, para aquele laboratório em específico, que atenda todas as turmas todo ano. Não tem necessidade de todos os alunos comprarem seu próprio kit nesse caso em*

específico, porque fica lá parado. Na verdade, é bem comum os veteranos venderem os kits para os calouros só para eles cumprirem e entregarem a lista, porque realmente não usamos muitas coisas e isso pesa no orçamento, são 300, 400, até 700 reais que poderiam ser cortados” (Relato de caso 19).

Ainda, é colocado por um estudante que “Comprei coisas no primeiro ano que não usei nem metade e sei que não vou usar ao longo do curso, como por exemplo 1.000 folhas, os professores colocam na lista para gente limpar o material sabe? Tiramos o excesso, mas usamos só a pontinha da folha, mas como é muito pesado trazer, minha turma preferiu comprar uma para turma, além das individuais e só acabou agora, mais de um ano depois. Além disso, os palitos, os algodões que precisam ser guardados em um compartimento de inox, sendo que os próprios professores falam que não é bom guardar lá porque pode contaminar na hora de pegar e que é melhor pegar direto do saquinho. Eu nem usei nem vou usar o algodão que comprei, nem os palitos porque já tem a pronta disposição nas clínicas aqui da faculdade” (Relato de caso 20).

Os relatos dos estudantes apontam para uma dimensão importante da experiência acadêmica: a imposição de custos financeiros desnecessários, justificados por uma lógica institucional que não considera a realidade concreta do uso dos materiais no decorrer do curso. A exigência de aquisição de instrumentos pouco utilizados ou mesmo obsoletos evidencia uma desconexão entre a formação e as necessidades reais da prática profissional, gerando um sentimento de frustração e insatisfação.

A partir da psicanálise, essa situação pode ser entendida como efeito do funcionamento do discurso do mestre, cuja lógica se sustenta na imposição de normas que não precisam ser justificadas, apenas seguidas. Nessa estrutura, a palavra do Outro institucional adquire um estatuto absoluto: não está aberta à negociação, nem reconhece o sujeito como interlocutor legítimo. O estudante, diante disso, é colocado numa posição de obediência forçada, onde o saber não se constitui como experiência simbólica, mas como imposição de sentido pronto.

O discurso do mestre, nesse sentido, não apenas organiza a relação hierárquica, mas produz subjetividades marcadas pelo silenciamento, pela desresponsabilização do Outro e pela naturalização da assimetria. O sujeito não é convocado a se implicar com o saber, mas a se submeter à ordem dele. Trata-se de um funcionamento que tira a potência da formação, pois retira do estudante a possibilidade de significar sua experiência acadêmica em termos próprios, fazendo da universidade um espaço de repetição do poder, e não de elaboração subjetiva.

A universidade, ao invés de atuar como um espaço de transmissão de saber, assume uma postura que se aproxima de um aparelho burocrático que reproduz demandas sem reflexão crítica sobre sua função e impacto. A fala dos estudantes revela que há uma manutenção da tradição pela tradição, onde técnicas antigas são ensinadas sem um questionamento real sobre sua aplicabilidade no mercado de trabalho. Além disso, o fato de os próprios professores reconhecerem a inutilidade de determinados materiais, sem, no entanto, modificar as listas de exigências, demonstra um funcionamento paradoxal da instituição. Freud (1921) nos lembra que os grupos tendem a operar sob lógicas irracionais, nas quais a repetição de práticas se mantém, mesmo quando seu caráter prejudicial é evidente.

O fato de professores reconhecerem a inutilidade de determinados materiais sem, no entanto, reverem as exigências evidencia um funcionamento institucional que mantém certas práticas mesmo quando sua eficácia é contestada. Esse paradoxo pode ser compreendido à luz do conceito de repetição em Freud (1920/2010), que não diz respeito apenas à teimosia ou à insistência racional, mas a uma tendência inconsciente de retorno, onde algo da ordem do mal-estar insiste em se apresentar. A repetição, nesse caso, não visa o prazer ou a eficiência, mas a manutenção de uma certa ordem simbólica que sustenta o funcionamento institucional, mesmo que às custas do sofrimento dos sujeitos.

A crítica à armazenagem inadequada de materiais, por sua vez, revela uma distância entre o discurso institucional e sua prática concreta. Essa contradição pode ser pensada a partir da noção de sujeito barrado (\$) em Lacan, que aponta para o fato de que o sujeito é estruturado por uma divisão constitutiva, pois é efeito da linguagem e nunca coincide plenamente com aquilo que diz. Assim, quando a universidade enuncia normas que ela própria descumpre, emerge um mal-estar que não é apenas administrativo, mas subjetivo: os estudantes são convocados a ocupar um lugar de coerência simbólica dentro de uma estrutura marcada pela contradição. Essa tensão é sustentada por um saber que não se quer saber aquilo que Lacan (1966/1998) aponta como saber inconsciente, presente mas recalcado, perceptível, mas não assumido. Trata-se de um saber que circula, mas não se articula simbolicamente, produzindo efeitos de angústia e descrença institucional. A reação dos estudantes, como a decisão de compartilhar materiais para minimizar custos, pode ser vista como uma tentativa de subverter a lógica imposta e criar alternativas. Essa atitude se aproxima daquilo que Foucault (1975) descreve como táticas de resistência, pequenas formas de contestação que ocorrem no cotidiano e que, mesmo sem modificar estruturalmente o sistema, revelam um desejo de autonomia frente à imposição de regras irracionais.

Por fim, o impacto financeiro dessas exigências não pode ser ignorado. Ao exigir dos alunos o investimento de valores significativos em materiais que não serão utilizados, a universidade impõe um fardo econômico que pode ser entendido como um mecanismo de exclusão indireta, favorecendo aqueles que possuem maior poder aquisitivo. Esse aspecto pode ser articulado à teoria freudiana da angústia, entendida como um sinal que emerge quando o sujeito se vê diante de algo que escapa à simbolização ou quando perde as referências que sustentam sua posição subjetiva (Freud, 1926/2010). No contexto institucional, essa experiência se intensifica quando o estudante se percebe aprisionado em uma lógica que não oferece saídas simbólicas ou alternativas viáveis. A angústia, nesse caso, não é apenas individual, mas revela como as estruturas sociais podem intensificar o desamparo e a vivência de impotência, sobretudo quando se impõem como inquestionáveis.

Assim, a psicanálise nos ajuda a compreender que essa exigência de materiais desnecessários não é apenas uma questão administrativa, mas envolve mecanismos de poder, repetição e resistência, que atravessam tanto os estudantes quanto os docentes e a própria instituição. Para além da insatisfação expressa nos relatos, o que está em jogo é a própria relação do sujeito com a universidade e o modo como ele pode (ou não) reivindicar sua posição dentro desse espaço.

Uma possível solução para que os alunos possam ter acesso aos materiais listados pelos professores, seria uma revisão conjunta entre alunos que concluíram as disciplinas que exigem materiais e os respectivos professores. Isso aconteceria a partir de um formulário elaborado pelo centro acadêmico sobre o tema para que seja respondido pelos estudantes e depois, analisado pelos professores para uma reformulação dessas listas, ou seja, um levantamento de quais materiais são realmente necessários na formação de um dentista e não são já disponibilizados pela universidade. Além disso, outra possibilidade é estudar quais materiais podem ser adquiridos por dupla e não pelos alunos individualmente. As queixas abrangem a pressão por produtividade, expectativas desproporcionais, estresse e tensão devido ao ambiente educacional e a competição entre alunos. As propostas aqui apresentadas visam reduzir o impacto negativo dessas questões, promovendo um ambiente acadêmico mais saudável e acolhedor.

Ainda sobre materiais do curso de Odontologia, é apontada outra questão: a preparação dos materiais. Ela é percebida como mais um fator de sobrecarga, já que, além do tempo dedicado ao estudo, os alunos de odontologia precisam lidar com a escolha, compra, manutenção e esterilização de instrumentos. Esse aspecto da formação exige não apenas habilidades técnicas, mas também a inserção em uma lógica institucional que demanda

disponibilidade constante, comprometendo os momentos de descanso e dificultando a separação entre a vida acadêmica e a vida pessoal.

5.1.1 INISA

A vivência acadêmica no Instituto Integrado de Saúde (INISA) apresenta desafios estruturais e subjetivos que exigem uma abordagem cuidadosa para a promoção do bem-estar dos estudantes e professores. Dois fenômenos se destacam de forma contundente: a medicalização dos afetos e a exigência emocional exacerbada, especialmente no Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU). Ambos os processos inscrevem os sujeitos em uma lógica de sobrecarga psíquica, na qual o sofrimento é, muitas vezes, reduzido a uma dimensão técnica ou farmacológica, desconsiderando a complexidade da experiência subjetiva.

A medicalização dos afetos é um fenômeno contemporâneo amplamente criticado por diversos psicanalistas. Em vez de se escutar o sofrimento psíquico como expressão singular do sujeito, há uma tendência crescente de reduzi-lo a um quadro patológico a ser eliminado por substâncias químicas. No contexto acadêmico do INISA, essa lógica aparece na prática da automedicação e no uso recorrente de psicotrópicos como a Ritalina, com o objetivo de ampliar a performance cognitiva e atenuar estados afetivos como ansiedade, cansaço e desmotivação. Como aponta Dunker (2015), “o uso massivo de medicamentos no tratamento de problemas escolares, familiares ou sociais responde à lógica da medicalização do sofrimento, que se dá pela ausência de escuta e pela tentativa de eliminar o sintoma antes de compreendê-lo”. Trata-se, portanto, de um processo de silenciamento da subjetividade em nome de um ideal de produtividade, no qual o mal-estar deixa de ser interpretado e passa a ser suprimido.

Lacan (1966) aponta que a ciência moderna opera dentro de um discurso que busca suturar a falta, oferecendo soluções imediatas para o mal-estar. Assim, o estudante, ao recorrer à medicalização para lidar com as exigências acadêmicas, busca tamponar uma angústia estrutural, sem permitir a elaboração subjetiva de seu desejo e de seus limites. Essa prática reforça a ilusão de um “Eu produtivo” sempre eficiente, alienando o sujeito de seu próprio mal-estar e naturalizando um modelo de desempenho que, no fundo, é insustentável.

Diante disso, é essencial que a instituição implemente intervenções que permitam a ressignificação do sofrimento psíquico. Reuniões com a coordenação, promovendo espaços de escuta sobre a medicalização, podem ajudar a desnaturalizar essa prática. Além disso, é

fundamental fortalecer os serviços de apoio à saúde mental, de forma a oferecer aos estudantes um espaço de fala no qual seu sofrimento possa ser acolhido sem reduzi-lo a uma questão farmacológica.

A atuação dos estudantes no SAMU expõe um outro eixo de sofrimento psíquico: a exigência emocional extrema diante de situações traumáticas. O enfrentamento da morte, o contato com familiares em estado de choque e a pressão por manter um desempenho técnico eficiente colocam os estudantes em uma posição na qual precisam reprimir ou adiar suas próprias angústias para se manterem funcionais. Essa experiência evidencia um ponto de impossibilidade que pode ser articulado, na psicanálise, à noção de real em Lacan, aquilo que escapa à simbolização e retorna como angústia. Diante da morte e do sofrimento humano em sua forma mais crua, o sujeito se depara com a falha do saber, com aquilo que não pode ser dito ou resolvido por meio do domínio técnico. O encontro com esse limite, que não se deixa inscrever no campo da linguagem, é justamente o que Lacan (1964/1998) define como uma das faces do real: um excesso que não encontra lugar no simbólico, e que, por isso, irrompe como afeto bruto, angústia ou paralisção.

Quando o estudante é confrontado com a finitude e a impotência, sua vivência subjetiva pode se tornar insuportável, especialmente se não houver espaços de elaboração. Sem um suporte adequado, ele pode desenvolver mecanismos de defesa rígidos, como a clivagem entre o “profissional” e o “sujeito afetivo”, resultando em processos de despersonalização e esgotamento psíquico. Freud (1926), em *Inibição, Sintoma e Angústia*, já apontava que a angústia surge quando o sujeito se vê diante de uma situação que escapa ao seu domínio simbólico, gerando um estado de paralisia psíquica ou de repetição compulsiva de respostas automáticas.

A implementação de grupos de discussão sobre a vivência no SAMU pode possibilitar que os estudantes elaborem seus sentimentos e construam estratégias de enfrentamento que considerem a singularidade do sofrimento psíquico, evitando respostas meramente defensivas ou adaptativas. Além disso, ampliar a divulgação das estruturas institucionais que se abrem à escuta pode reforçar a importância de sustentar um laço com a subjetividade, promovendo uma cultura de escuta e de elaboração, em contraposição à lógica de endurecimento e silenciamento psíquico.

Os desafios enfrentados pelos estudantes do INISA evidenciam como a lógica contemporânea da performance e da eficiência impacta diretamente a saúde mental no ambiente acadêmico. A psicanálise nos ensina que não há soluções prontas para o sofrimento, mas sim a possibilidade de sustentar espaços nos quais ele possa ser simbolizado e elaborado

a partir da fala. Implementar que permitam essa elaboração seja na crítica à medicalização dos afetos, seja na sustentação da angústia como índice do desejo é fundamental para a construção de um ambiente universitário mais humano, onde o saber não se confunda com o ideal de excelência, mas se torne experiência subjetiva.

5.1.2 FAMEZ

Tendo em vista as demandas trazidas nos atendimentos realizados pelo LEAP na unidade da FAMEZ de agosto a dezembro de 2024, é válido ressaltar que mudanças na estrutura organizacional e de infraestrutura são necessárias a fim de proporcionar o bem-estar no ambiente universitário. Segundo os relatos de acadêmicos que utilizaram a estrutura de escuta, há incongruências na seleção de materiais disponibilizados para aprendizagem, obsoletos dentro da área. Em contrapartida, foi citada a necessidade de os discentes procurarem conteúdos não disponibilizados na grade curricular oficializada à medida que buscam oportunidades em outras instituições, pois o conteúdo oferecido não condiz com as necessidades apontadas em avaliações e práticas fora da universidade.

Desse modo, faz-se necessário reaver a distribuição dos conteúdos, alinhados à modernização das técnicas e necessidades dos graduandos em relação ao mercado de trabalho e demais oportunidades na área a fim de prepará-los apropriadamente às demandas externas (e mesmo internas) de capacitação na área. Outro ponto, compreende-se a necessidade de evidenciar a saúde mental no ambiente universitário. Para tal, é de se considerar a qualidade de infraestrutura de espaços de convivência uma vez que, inegavelmente, as demandas curriculares para graduandos, pós-graduandos, mestrandos, doutorandos e mesmo funcionários os forçam a despender horas em demasia na instituição. Além de, concomitantemente, atentar-se à qualidade dos espaços e materiais, na garantia da boa aprendizagem, num ambiente que faça jus ao bem-estar daqueles que o utilizam diariamente.

As propostas elaboradas ao longo da pesquisa ainda não foram implementadas no curso para aplicação prática das intervenções, uma vez que o tempo hábil para essa etapa não foi suficiente durante o desenvolvimento do trabalho. No entanto, essas propostas estão sendo preparadas para apresentação aos cursos da FAMEZ, com o objetivo de introduzir e discutir as demandas identificadas ao longo da investigação. Assim, até o momento, não é possível descrever os resultados pós-intervenção, visto que sua aplicação ainda não foi iniciada. Este passo será essencial para validar as estratégias propostas e avaliar seus impactos.

As intervenções propostas visam abordar as principais fontes de sofrimento identificadas entre os estudantes, utilizando princípios e técnicas da psicanálise para promover um ambiente acadêmico mais saudável e acolhedor. A implementação dessas estratégias deve ser acompanhada por uma avaliação contínua, permitindo ajustes conforme necessário para atender às necessidades dos alunos de maneira eficaz. Referente ao estresse e à tensão que os estudantes enfrentam devido às demandas e expectativas associadas ao ambiente educacional, essa pressão pode se manifestar de várias formas e afetar os alunos em diferentes níveis. Como a carga de trabalho é elevada, os estudantes muitas vezes enfrentam uma quantidade significativa de tarefas, trabalhos de casa, projetos e exames. A sobrecarga de trabalho pode criar um ambiente de pressão constante para cumprir prazos e alcançar padrões acadêmicos.

Outro ponto é a competição entre os alunos, seja por notas, bolsas de estudo ou reconhecimento, o que pode criar uma atmosfera altamente competitiva, aumentando a pressão para se destacar e superar os colegas. Nesse contexto, os estudantes frequentemente lidam com cobranças intensas de pais, professores e até de si mesmos. A exigência de desempenho acadêmico, aprovação em programas específicos ou seleção de determinadas carreiras pode se tornar um fator prejudicial à saúde mental. A preparação para provas é um componente significativo da avaliação acadêmica, especialmente quando intensiva e associada à pressão por bons resultados, tornando-se uma experiência potencialmente angustiante. Essa dinâmica se intensifica ao se conectar com as preocupações relacionadas ao futuro profissional, como a necessidade de tomar decisões importantes sobre a carreira e a escolha de uma abordagem de trabalho.

6 DADOS E CATEGORIZAÇÃO DAS QUEIXAS

- **FAODO:** Desde agosto de 2023 até julho de 2024, foram realizados 233 atendimentos, incluindo primeiras sessões e retornos;
- **INISA:** Foram realizados 55 atendimentos de março a julho de 2024.

Atendimentos no Segundo Semestre de 2024:

- **FAODO:** 96 atendimentos (primeiras sessões e retornos);
- **INISA:** 32 atendimentos (primeiras sessões e retornos);
- **FAMEZ:** 83 atendimentos (primeiras sessões e retornos);

O total de atendimentos realizados até o final do segundo semestre de 2024 demonstra o impacto do projeto, com 499 atendimentos realizados desde sua criação. Esses números destacam a relevância do LEAP como uma estrutura de acolhimento e intervenção, promovendo saúde mental e propondo mudanças institucionais baseadas na escuta das narrativas de sofrimento da comunidade acadêmica.

O estilo de queixa dos casos do LEAP foi dividido entre mal-estar, sofrimento e sintoma, considerando também o nível de gravidade do caso. Para Dunker (2015), o mal-estar não é meramente uma insatisfação difusa com a vida moderna, mas uma condição estrutural que decorre do descompasso entre os ideais culturais e as formas de subjetivação. Ele aponta que o mal-estar está ligado à experiência de desencontro entre o desejo e as normas sociais, funcionando como um indicador da tensão entre a singularidade do sujeito e as demandas impostas pelo laço social. Já o sofrimento psíquico, segundo Dunker (2015), diferencia-se do mal-estar por estar diretamente relacionado à forma como o sujeito se posiciona diante da própria história e das exigências do Outro. O sofrimento não é apenas uma resposta às adversidades da vida, mas implica uma estruturação subjetiva específica, atravessada por significantes que organizam a experiência do padecimento. Nesse sentido, a escuta psicanalítica permite que o sujeito elabore esse sofrimento, possibilitando uma reinscrição simbólica que transforma sua relação com o desejo e com os impasses da existência.

De acordo com Dunker (2015) quanto ao sintoma, ele o concebe como uma manifestação simbólica de um conflito psíquico não resolvido, que se expressa no corpo ou no comportamento do indivíduo. Ele argumenta que o sintoma não deve ser visto apenas como um problema a ser eliminado, mas como uma mensagem do inconsciente que pode revelar aspectos importantes da subjetividade. As queixas foram categorizadas em todos os atendimentos realizados de maneira que podemos descrever as questões as quais mais levaram

os acadêmicos à procura do espaço de escuta. A partir disso, foram constituídos os seguintes tópicos:

6.1 SOFRIMENTOS RELATADOS NA EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Exposição Pública de Notas:

Queixa: *"Ao ver minha nota exposta no mural, senti uma mistura de vergonha e ansiedade. A sensação de ser julgado publicamente afetou minha autoestima e minha motivação para continuar estudando."* (Relato caso 21).

A exposição pública de notas revela uma dimensão fundamental da experiência subjetiva: o reconhecimento. Na psicanálise, especialmente na teoria lacaniana, o reconhecimento do sujeito está atrelado ao desejo do Outro, ou seja, à maneira como o sujeito se vê a partir do olhar do outro. O ato de expor as notas em um mural não apenas transforma o desempenho acadêmico em um objeto visível e passível de comparação, mas também reforça uma lógica de validação externa, na qual o valor do estudante é medido pela avaliação pública de sua performance. Como aponta Lacan (1953/1998), “o desejo do homem é o desejo do Outro”, ou seja, a forma como o sujeito se percebe está diretamente relacionada ao olhar que recebe do outro.

A vergonha e a ansiedade relatadas pelos alunos diante dessa exposição remetem ao efeito do Ideal do Eu (*Ich-Ideal*), conceito freudiano que se refere à instância psíquica formada pelas exigências internalizadas do meio social e pelos ideais construídos na relação com figuras significativas. Freud (1914/1996) descreve o Ideal do Eu como um modelo ao qual o sujeito busca se conformar, sendo também fonte de sentimentos de culpa e insuficiência quando há um descompasso entre o que se espera de si e a realidade vivida. Quando a nota não corresponde a esse ideal, o sujeito pode experimentar sentimentos de inadequação, fracasso e desvalorização, intensificados pela visibilidade pública da avaliação. O julgamento externo se torna, então, um reflexo da própria auto-imagem fragilizada.

Além disso, a exibição das notas em um ambiente competitivo, como é o caso de muitos cursos universitários, reforça uma dinâmica imaginária de rivalidade, descrita por Lacan (1949/1998) na relação especular do estágio do espelho. Para o autor, “o Eu é essencialmente uma função de alienação”, constituindo-se na relação com a imagem do outro. Assim, os estudantes, ao se compararem com os colegas, entram em uma relação de identificação e rivalidade, buscando um lugar privilegiado no olhar do Outro. Esse processo

pode gerar angústia e alimentar uma lógica de performatividade que desloca o foco da formação acadêmica para a necessidade de aprovação social.

A escuta das queixas apresentadas pelos estudantes permite compreender o sofrimento universitário como uma experiência que ultrapassa o mal-estar momentâneo e não se reduz a um sintoma individual. Trata-se de um sofrimento subjetivo produzido no laço com o discurso universitário, que convoca o sujeito a se posicionar diante de exigências simbólicas muitas vezes rígidas, contraditórias e silenciadoras. Ao tratar essas falas como efeitos da estrutura e não como expressões clínicas isoladas, a psicanálise possibilita uma escuta que resiste à patologização do sujeito e aponta para a necessidade de transformação institucional.

No Relato do caso 22, o estudante afirma: “quando tentei questionar a nota que recebi em um trabalho, o professor foi inflexível e não considerou meus argumentos. Isso me fez sentir impotente e desrespeitado.” Esse relato evidencia a assimetria na relação pedagógica, onde o saber do professor aparece como incontestável, operando como significante-mestre (S1), que impõe uma verdade sem abertura ao sujeito. Essa estrutura se alinha ao que Lacan descreve como o discurso do mestre, no qual o sujeito aparece como produto de um saber que não o inclui como interlocutor. A impossibilidade de questionamento, portanto, não é um simples mal-estar, mas um modo de produção de sofrimento na relação com o Outro que detém o poder de nomear e excluir.

No relato do caso 23, a fala é: “antes das aulas da liga acadêmica, sinto uma ansiedade intensa. A pressão por desempenho e a expectativa de estar sempre preparado geram um grande estresse emocional.” A ansiedade aqui surge como efeito da posição do sujeito diante do olhar do Outro o desejo de corresponder a uma expectativa idealizada que ultrapassa suas possibilidades subjetivas. Essa pressão por performance se inscreve como uma forma de gozo exigido, tal como Lacan aponta no discurso do supereu, onde o imperativo é: “goze!”, isto é, “produza, renda, destaque-se”. Essa angústia, longe de ser um transtorno a ser tratado com medicação, denuncia a violência simbólica de um laço social sem escuta.

No relato do caso 24, o estudante relata: “o excesso de atividades acadêmicas e a pressão por resultados me deixam constantemente cansado, física e emocionalmente. Sinto que nunca consigo descansar o suficiente.” O cansaço mencionado não se reduz a uma questão fisiológica; ele se liga à lógica da produtividade que estrutura o campo universitário. O sujeito é colocado em uma posição de constante dívida com o saber, sempre aquém do ideal. Esse funcionamento aproxima-se do que Freud (1920) descreve como repetição compulsiva o retorno insistente de uma exigência que não se resolve e que esgota o sujeito ao invés de formá-lo.

O relato do caso 25 traz a seguinte fala: “quando percebo que não aproveitei bem meu tempo de estudo, sinto uma culpa enorme. A sensação de estar perdendo oportunidades e não alcançar meu potencial me deixa frustrado.” Aqui, a culpa aparece como efeito da identificação com um ideal narcísico de excelência, que não admite falhas ou desvios. Essa dinâmica está ligada ao Ideal do Eu, conceito freudiano que marca a formação do supereu uma instância que vigia e pune, exigindo do sujeito o cumprimento de um ideal inatingível. A frustração, portanto, não decorre de uma falha real, mas da distância entre o sujeito e o ideal com o qual se identificou.

Por fim, a questão da cobrança excessiva aparece na descrição de práticas pedagógicas autoritárias: avaliações com “pegadinhas”, exigências desproporcionais ao nível de formação e frases humilhantes por parte de professores, como “nunca me consultaria com você”. Essas formas de cobrança operam como violência simbólica, tal como descreve Bourdieu (2010), e se alinham ao discurso do mestre na medida em que o saber deixa de circular e se torna instrumento de dominação. A relação com o saber, que deveria ser transformadora, torna-se fonte de angústia e desvalorização. Assim, ao considerar essas falas como expressões de sofrimento e não como sintomas clínicos a serem tratados isoladamente, abre-se a possibilidade de pensar intervenções que considerem o contexto institucional e os modos como o sujeito se constitui no discurso universitário. Ao invés de reduzir esses relatos a diagnósticos, é preciso escutá-los como sinais de que o saber universitário, tal como está estruturado, demanda revisão não para eliminar a exigência, mas para reinscrevê-la de modo que ela convoque o sujeito à elaboração, e não à submissão.

A vivência acadêmica é atravessada por exigências que tocam diretamente a constituição subjetiva do estudante, implicando processos de identificação, reconhecimento e sofrimento psíquico. A exposição pública de notas, a impossibilidade de questionar avaliações, as metas inalcançáveis na clínica, as críticas na presença de pacientes, a ansiedade relacionada à vida acadêmica, o sentimento de cansaço, a culpa pelo tempo considerado “perdido” e a sobrecarga frente à profissão são experiências que convocam a teorização psicanalítica, sobretudo nos conceitos de narcisismo, luto. A impossibilidade de questionar notas insere-se nesse mesmo circuito, ao negar ao estudante um espaço de elaboração simbólica sobre seu desempenho. “Quando tentei questionar a nota que recebi em um trabalho, o professor foi inflexível e não considerou meus argumentos. Isso me fez sentir impotente e desrespeitado” (Relato caso 22). A experiência da palavra recusada intensifica um sentimento de desamparo e impotência, reforçando uma estrutura na qual o estudante não se vê como agente de sua própria formação.

As metas inalcançáveis nos estágios clínicos e a cobrança quantitativa exacerbada remetem ao imperativo de produtividade que sustenta um ideal de sujeito sempre eficiente e autossuficiente. “As metas estabelecidas para os estágios clínicos são muitas vezes irrealistas, o que gera ansiedade e pressão nos alunos. Sentir que não consigo atingir esses objetivos afeta minha autoconfiança e minha relação com a prática clínica” (Relato caso 23).

Lacan, ao formular o discurso capitalista no Seminário 17, mostra como esse laço social opera por uma lógica de negação da falta, prometendo um gozo ilimitado ao sujeito, desde que ele se submeta à circulação contínua do saber e da produção. Trata-se de um discurso que contorna a castração e escapa da lógica do desejo, oferecendo uma relação direta entre o sujeito (\$) e o objeto a isto é, entre a divisão subjetiva e a satisfação imediata. No contexto universitário, essa lógica transforma a clínica em um espaço de performance, onde o fracasso não é vivido como parte do processo formativo, mas como falha pessoal, estrutural, que recai sobre o ser do sujeito. A consequência é o apagamento do tempo do desejo em nome da produtividade, gerando sofrimento psíquico que não é apenas acadêmico, mas existencial.

A crítica pública, especialmente na presença dos pacientes, reforça esse cenário de desamparo e exposição. "Durante uma supervisão clínica, meu professor fez críticas públicas ao meu desempenho, na presença dos pacientes. Isso me deixou constrangido e abalou minha confiança em minha capacidade profissional" (Relato caso 25). O olhar do outro, que poderia funcionar como uma sustentação simbólica, converte-se em um tribunal que fragiliza a possibilidade de reconhecimento e aprendizado.

A ansiedade antes das aulas da liga acadêmica e o sentimento de cansaço expressam os efeitos dessa sobrecarga emocional e simbólica. "Antes das aulas da liga acadêmica, sinto uma ansiedade intensa. A pressão por desempenho e a expectativa de estar sempre preparado geram um grande estresse emocional" (Relato caso 23). "O excesso de atividades acadêmicas e a pressão por resultados me deixam constantemente cansado, física e emocionalmente. Sinto que nunca consigo descansar o suficiente" (Relato de caso 24). O corpo, muitas vezes negligenciado no percurso acadêmico, torna-se o lugar onde essa angústia se inscreve, manifestando-se na exaustão crônica e na dificuldade de encontrar satisfação no percurso formativo.

A culpa pela "perda de tempo" e a sobrecarga frente à profissão revelam o peso do ideal narcísico construído no ambiente acadêmico. "Quando percebo que não aproveitei bem meu tempo de estudo, sinto uma culpa enorme. A sensação de estar perdendo oportunidades e não alcançar meu potencial me deixa frustrado" (Relato de caso 25). O tempo, que poderia ser vivido como espaço de elaboração e criação, é transformado em um recurso de produção a ser

otimizado, o que impede a possibilidade de um aprendizado mais processual e menos angustiante.

Por fim, a cobrança excessiva e a lógica de "pegadinhas" em avaliações inscrevem-se nesse mesmo circuito de fragilização subjetiva. "A cobrança por produtividade prioritariamente quantitativa leva a uma frequência de atendimentos alta e exaustiva, com a justificativa de expectativas apoiadas em uma visão mercadológica da profissão" (Questão identificada). "Cobrança de um nível intelectual e profissional incompatível com o estágio de aprendizado dos alunos, muitas vezes percebida como autoritária ou desproporcional, evidenciada por práticas como 'pegadinhas' em avaliações, avaliações com maior nível de complexidade de conhecimento do que o aluno pode ter naquele momento e discursos como 'nunca me consultoria com você' por parte dos docentes" (Questão identificada). Esses elementos reforçam uma estrutura em que o estudante é constantemente convocado a provar seu valor, sem que haja espaço para falhas ou reconhecimento genuíno.

7 O CURSO E O MANEJO DO SOFRIMENTO PSÍQUICO: IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ACADÊMICO

Os discursos que atravessam o ambiente universitário operam como formas simbólicas que moldam a subjetividade dos estudantes. A partir da psicanálise, pode-se compreender que esses discursos centrados em ideais de produtividade, excelência e autossuficiência constituem modos de endereçamento do sujeito ao Outro, produzindo efeitos sobre como ele se percebe, se posiciona e é reconhecido. O sofrimento, nesse contexto, não é resultado apenas de uma vivência pessoal, mas efeito de significantes sociais que o nomeiam e o colocam em lugares de cobrança, insuficiência ou exclusão. Como aponta Dunker (2015), o sofrimento psíquico muitas vezes se apresenta como resposta a discursos que organizam a vida social de maneira patologizante e funcionalista, o que reforça a importância de escutar essas experiências em sua articulação com o laço social.

No contexto universitário, isso se evidencia quando o sujeito é convocado a corresponder aos ideais de desempenho e comparação constante com os pares, frequentemente em detrimento de sua singularidade. Essa lógica competitiva e padronizante pode produzir sentimentos de inadequação, angústia e desamparo, sobretudo quando o valor do sujeito é medido exclusivamente por sua performance acadêmica. A psicanálise possibilita ler essas formas de sofrimento como efeitos da relação com os significantes que o constituem, e não como falhas individuais, o que abre espaço para intervenções que considerem as implicações subjetivas dos discursos institucionais e a estrutura simbólica que os sustenta.

Faz-se importante ressaltar que as narrativas presentes no discurso universitário não são estáticas, mas sim construídas e reconstruídas continuamente através das interações sociais e das experiências individuais dos estudantes. Nesse sentido, a psicanálise nos convida a considerar como essas narrativas impactam a subjetividade, influenciando sua autoimagem, suas expectativas e seu modo de enfrentar os desafios acadêmicos e psicológicos.

O sofrimento acadêmico pode ser compreendido como um fenômeno complexo que envolve diversos fatores. Estudos indicam que altos índices de sofrimento psíquico estão presentes entre estudantes universitários, podendo ser influenciados por questões como gênero, desempenho acadêmico, satisfação com o curso, pensamentos de abandono e autoavaliação negativa (Lira, 2021). Além disso, a relação entre o ambiente acadêmico e o bem-estar dos estudantes é crucial. Apesar de ser uma pesquisa com estudantes de Medicina, este estudo investigou a prevalência de transtornos mentais comuns, como depressão e ansiedade, entre estudantes de medicina da Universidade Regional de Blumenau. Os resultados indicaram que fatores como domínio psicológico, econômico, social e físico

influenciam significativamente a qualidade de vida desses estudantes. Além disso, a pesquisa destacou a importância de considerar a influência curricular na saúde mental dos acadêmicos. Determinados pontos se mostraram relevantes, como por exemplo, enfrentar altos níveis de estresse devido ao ambiente acadêmico exigente, o que pode impactar níveis de sua qualidade de vida, desempenho acadêmico e bem-estar psicossocial (Grether, 2019).

A relação entre a infância e a vida adulta é crucial na abordagem psicanalítica do sofrimento acadêmico. Vivências de sofrimento emocional na infância, associadas a fatores como distúrbios no sono, baixo desempenho escolar e dificuldades de interação social, podem contribuir para o desenvolvimento de transtornos mentais leves na vida universitária (Rocha; Sassi, 2013). Esses elementos, quando não trabalhados ou compreendidos, tendem a potencializar os desafios psíquicos na fase adulta, particularmente no contexto acadêmico, onde as exigências se intensificam.

Quando a universidade não assume sua parcela de responsabilidade, as dificuldades que poderiam ser manejadas de forma preventiva podem se agravar. Problemas iniciais, considerados menores ou transitórios, podem evoluir para quadros mais graves, potencialmente comprometendo a saúde mental dos estudantes e sua capacidade de concluir a formação. A universidade não pode se eximir dessa responsabilidade, alegando que tais questões pertencem exclusivamente à esfera pessoal dos estudantes.

Diante dessas constatações, além de reconhecer o histórico individual dos alunos, a instituição precisa investir em ações concretas de acolhimento e suporte, como políticas de assistência psicológica, promoção de um ambiente menos competitivo e mais colaborativo e a flexibilização de demandas acadêmicas quando necessário.

A universidade pode atuar como um espaço formativo e agente de cuidado, contribuindo para a promoção da saúde mental dos alunos. Nesse contexto, as intervenções do LEAP, que buscam transformar a cultura institucional para acolher e cuidar do sofrimento estudantil, são essenciais para promover um ambiente acadêmico com essa proposta.

Pode-se considerar que certas situações são vividas de maneira particular por cada indivíduo. A singularidade dessas experiências e a forma como são narradas estão profundamente ligadas a aspectos como os processos de identificação, as condições sociais e a posição ocupada por determinados significantes em sua história. Além disso, a construção da imagem do “outro” e os recursos discursivos utilizados para descrever essas vivências nem sempre reconhecem e valorizam a dimensão subjetiva envolvida e tampouco implicam, necessariamente, que o narrador tenha plena autoria sobre essas histórias. No contexto dos processos formativos na universidade, essa dinâmica torna-se especialmente evidente, pois é

ali que se articulam expectativas institucionais, trajetórias individuais e demandas simbólicas que incidem sobre quem aprende e sobre o que se espera de sua formação.

No curso de Odontologia, por exemplo, observa-se a experiência de estudantes que não conseguem se reconhecer ou se sentir pertencentes ao espaço acadêmico. A cada tentativa de ocupar um "lugar" na universidade, muitos desses alunos se deparam com uma sensação de rejeição ou exclusão, que pode ser vivenciada tanto em relação aos colegas quanto em decorrência das dinâmicas institucionais. A teoria psicanalítica lacaniana oferece uma perspectiva relevante para compreendermos esse fenômeno. Segundo Lacan (1966/1998), a constituição do sujeito se dá pela inscrição na linguagem, ou seja, pela alienação ao campo do Outro esse Outro simbólico é quem porta os significantes que nomeiam e organizam a experiência subjetiva. A entrada nesse campo não garante reconhecimento pleno, mas produz uma divisão estrutural no sujeito, que passa a existir sob o regime da falta. Quando os significantes predominantes em um ambiente como o universitário operam por meio da exclusão, da idealização ou da lógica meritocrática, o sujeito pode experimentar um deslocamento subjetivo profundo, não por não ser "olhado", mas por ser capturado por um lugar no discurso que não reconhece sua singularidade.

Freud, por sua vez, ao introduzir o conceito de narcisismo (1914/2010), mostra que a construção da imagem de si depende do investimento libidinal no próprio eu e das formas pelas quais esse eu é espelhado pelo Outro. Situações de frustração ou falhas simbólicas, vividas na infância ou reatualizadas em contextos de avaliação rígida e comparação, podem reativar conflitos psíquicos ligados à autoimagem, ao ideal do eu e à relação com a castração. Assim, o ambiente universitário, com sua exigência de performance e visibilidade, não apenas produz sofrimento, mas também atua como uma estrutura de repetição de fantasmas inconscientes, reeditando lugares subjetivos ligados à perda, ao julgamento e ao não reconhecimento.

Autores contemporâneos como Sérgio Telles (2003) e Marco Antonio Coutinho Jorge (2015) também se debruçam sobre a questão da subjetividade na educação e suas implicações psíquicas. Para Coutinho Jorge, a psicanálise nos permite compreender os processos de "identificação institucional" dos estudantes, que muitas vezes se sentem obrigados a se conformar com o lugar que lhes é dado pela instituição, em detrimento de sua individualidade e do reconhecimento de suas próprias necessidades emocionais e psíquicas.

Por outro lado, a psicanálise contemporânea, como a teoria de Dunker (2015), que trabalha com a noção de "mal-estar na civilização", pode ampliar ainda mais nossa compreensão. Dunker aponta que as estruturas de poder e as normas de comportamento

dentro das instituições acadêmicas não são apenas fontes de sofrimento individual, mas também de alienação e desconexão dos estudantes com sua própria subjetividade. A dinâmica institucional, com suas exigências de desempenho e adequação, muitas vezes entra em conflito com as necessidades de autonomia e de reconhecimento do sujeito.

Finalmente, ao ser compartilhada por um número significativo de estudantes, a queixa sobre o sofrimento e a exclusão revela aspectos comuns que vão além do indivíduo, tornando-se transindividuais e transsubjetivos. Foucault (1976) nos ajuda a entender como essas dinâmicas são sustentadas por relações de poder invisíveis, mas presentes, que permeiam a vida acadêmica. A universidade, enquanto instituição, não apenas reflete as relações de poder da sociedade, mas também as reproduz, criando um campo em que o sujeito é chamado a se conformar a um modelo de "sucesso acadêmico" que pode, muitas vezes, ser alienante e excludente.

Partindo do pressuposto de que o lugar simbólico do LEAP é o de sustentar um espaço de endereçamento ao sujeito em seu laço com o Outro social, é possível pensar essa função a partir da noção lacaniana do ato analítico. Como enfatiza Lacan (1959–1960), a psicanálise não se reduz a um conjunto de técnicas ou a um protocolo de atendimento padronizado, mas se estrutura a partir da posição ocupada pelo analista na transferência. Nesse laço, o analista não se apresenta como mestre do saber, mas se sustenta como semblante de objeto a, ocupando o lugar da causa do desejo lugar que convoca o analisante a responsabilizar-se por sua fala. Assim, a presença do analista na estrutura de escuta não deve ser confundida com mera acessibilidade ou disponibilidade física, mas entendida como uma presença simbólica que sustenta o enquadre e possibilita a emergência do sujeito do inconsciente. É essa posição que dá ao trabalho clínico sua potência de deslocamento, não pela imposição de um saber, mas pelo espaço que se abre para que o sujeito fale a partir daquilo que o divide.

No contexto do LEAP, a ausência de barreiras formais, como a exigência de um agendamento rígido, implica uma abertura que se aproxima do modo como a escuta psicanalítica se estrutura: não pela antecipação da demanda ou pela triagem protocolar, mas pela possibilidade de que o sujeito se dirija ao analista em seu tempo e a partir de seu próprio endereçamento. Essa disponibilidade, longe de ser apenas uma facilitação logística, insere-se na dimensão ética da psicanálise, pois cria as condições para que o desejo de análise se sustente no sujeito, e não seja substituído por uma resposta institucional pronta.

Além disso, a posição do analista nesse enquadre precisa ser pensada a partir da concepção lacaniana do desejo do analista, que não se confunde com um desejo pessoal, mas com uma função estruturante do campo da transferência. O desejo do analista não visa um

saber sobre o paciente, mas opera de modo a fazer surgir no sujeito algo do seu próprio desejo, ao invés de mantê-lo fixado na demanda do Outro. Nesse sentido, a prática do LEAP pode ser compreendida como um espaço que favorece a emergência dessa lógica, ao afastar formalismos que poderiam cristalizar a relação entre paciente e analista em moldes mais convencionais de atendimento. Portanto, pensar o lugar do analista no LEAP é refletir sobre a ética da psicanálise, que não se orienta por um ideal normativo de acessibilidade, mas por uma disposição ao encontro com o sujeito em seu próprio tempo e em sua própria falta. Isso exige do analista uma posição que não é de preenchimento, mas de sustentação do vazio estrutural que possibilita a constituição do sujeito na linguagem.

A direção da cura na psicanálise é um conceito fundamental que delinea o percurso clínico ao longo do tratamento analítico. Esse processo não se define por uma finalidade curativa no sentido médico tradicional, mas por uma transformação na posição subjetiva do analisante diante de seu próprio desejo e de suas formações sintomáticas. No contexto do estágio em clínica com enfoque na psicanálise, a questão que se coloca não é apenas sobre a escuta do sofrimento psíquico, mas sobre a construção de um espaço em que o sujeito possa se implicar naquilo que o constitui.

Em sua introdução sobre a estrutura da clínica psicanalítica, Dunker (2012) propõe que a psicanálise trabalha com a ideia de cura como um deslocamento da posição subjetiva e não como a erradicação do sintoma. A experiência analítica possibilita a construção de novos modos de significação, nos quais o sujeito pode se reposicionar em relação ao seu desejo. Nesse sentido, a clínica psicanalítica não se ocupa de uma normalização ou adaptação do paciente, mas sim da produção de sentido que lhe permita sustentar-se de maneira diferente em sua experiência de gozo. A questão do gozo, central na teoria lacaniana, articula-se diretamente com essa perspectiva. Como Lacan (1966) aponta, o sujeito está estruturado em torno da falta, pois o gozo absoluto e pleno nunca pode ser alcançado. Essa falta não é uma carência a ser preenchida, mas a própria condição que movimenta o desejo e sustenta o laço social. Assim, o tratamento analítico não se propõe a eliminar a falta, mas a possibilitar um novo arranjo subjetivo diante dela.

Neves (2021) também contribui para essa discussão ao destacar que a clínica psicanalítica se diferencia de outras abordagens justamente porque não parte da premissa de uma cura totalizante. A psicanálise opera no campo do sintoma enquanto formação subjetiva, e não como algo a ser eliminado, sendo a direção da cura orientada pela implicação do sujeito em sua própria estrutura discursiva. A esse respeito:

Partimos de uma intenção contrária ao propósito historicista-normativo, pois trata-se, neste capítulo, de definir a cura enquanto uma experiência produtiva de indeterminação um tipo de experiência que, a princípio, pode denotar um valor negativo quando julgada a partir do quadro de referência normativa da saúde – que só pode ser avaliada pela situação de um sujeito, adquirindo por esse meio, valor singular (Neves; Queiroz, 2018, p. 35).

Essa perspectiva reforça a ideia de que a cura na psicanálise não pode ser reduzida a uma norma universal de bem-estar, mas deve ser compreendida a partir da singularidade da experiência subjetiva. A psicanálise não busca uma adaptação ao social, mas sim a construção de um modo próprio de sustentação do desejo e de relação com o gozo dentro do laço social. Portanto, a direção da cura na psicanálise envolve um percurso singular para cada sujeito, onde a escuta clínica busca possibilitar um deslocamento subjetivo que permita novas formas de relação consigo e com o Outro. Ao invés de eliminar o sintoma, trata-se de operar uma mudança na relação do sujeito com ele, permitindo-lhe extrair um saber próprio dessa experiência e sustentá-la de modo menos sofrido.

Nesse sentido, o conceito de gozo se torna central: é ele que, segundo Lacan (1998), "faz o próprio Ser ansiar com impaciência". O gozo aparece como um ponto de insistência, um modo de satisfação que se apresenta no sintoma e que o sujeito busca compulsivamente. A análise, porém, visa deslocar esse gozo fixado, permitindo que o sujeito encontre um novo lugar frente ao desejo. Assim, em vez de repetir compulsivamente seus impasses, o sujeito pode posicionar-se de forma diferente em relação às suas identificações iniciais.

A análise, ao sustentar a incompletude, abre espaço para que o sujeito confronte as inconsistências que permeiam sua história e sua relação com o desejo. Isso é possível ao operar no registro do simbólico, onde a palavra pode intervir no circuito da repetição sintomática. Como afirma Lacan, o desejo emerge da falta no Outro, e é na análise que o sujeito pode reposicionar-se frente a essa falta, transformando sua relação com o sintoma e criando novas possibilidades de existência:

Rompendo com a tradição que consiste em abstrair, em neutralizar, e esvaziar de todo o seu sentido o que pode estar em causa no fundo da relação analítica, entendo partir do extremo, do que é suposto pelo fato de que alguém se isole com um outro para lhe ensinar o quê? aquilo que lhe falta. Situação ainda mais temível se imaginamos, justamente, que, devido à natureza da transferência, o que lhe falta, ele vai aprender amando (Lacan, 1960-1961/2010, p. 25).

O objetivo, portanto, não é preencher a falta, mas deslocar as identificações que aprisionam o sujeito em padrões repetitivos. Esse deslocamento permite ao sujeito apropriar-se de sua história de maneira mais singular, encontrando um novo lugar em relação a seus impasses iniciais e assumindo a responsabilidade por seu desejo.

Dessa forma, ao sustentar a falta como constitutiva do sujeito na estrutura neurótica, a análise possibilita uma transformação na relação do sujeito com seus sintomas e identificações. Não se trata de apagar o gozo ou de oferecer uma completude ilusória, mas de abrir um espaço através do qual o sujeito possa reposicionar-se frente à incompletude, assumindo sua singularidade e desejando de maneira mais livre. Segundo Lacan (1964), na neurose, o desejo se estrutura a partir da castração simbólica, ou seja, da perda constitutiva que permite ao sujeito se inscrever no campo da linguagem e do desejo. O sintoma neurótico, portanto, opera como uma forma de mediação entre o sujeito e o gozo, sendo a análise o lugar onde esse sintoma pode ser trabalhado e elaborado (Lacan, 1966).

Contudo, essa lógica não se aplica da mesma maneira à psicose, uma vez que, nessa estrutura, a falta não opera do mesmo modo. Se na neurose há a inscrição da castração simbólica, permitindo a construção do desejo em torno da falta, na psicose essa inscrição é falha ou inexistente o que Lacan (1955–1956) conceitua como foraclusão do Nome-do-Pai. Essa ausência de metáfora paterna impede a ordenação do desejo nos moldes neuróticos, produzindo efeitos distintos no laço social e no modo de gozo do sujeito.

Nesses casos, a direção do tratamento exige uma escuta atenta às soluções singulares que cada psicótico constrói para lidar com essa falha estrutural, sem partir da suposição de que o manejo do desejo ocorre nos mesmos termos da neurose. Assim, no campo da neurose, a prática analítica se apresenta como uma ética do desejo reconhecendo e sustentando o caráter irreduzível da falta na estrutura subjetiva. Já na psicose, a escuta se orienta pela invenção própria do sujeito, e não pela imposição da lógica neurótica como modelo universal. A clínica psicanalítica, portanto, deve se pautar na singularidade estrutural e na forma como cada sujeito se posiciona diante da falta e do gozo.

Pode-se estabelecer um paralelo entre a proposta de “porta aberta ao atendimento” do LEAP e a concepção psicanalítica da presença do analista como elemento estruturante da experiência analítica. No LEAP, essa abertura não se limita a um aspecto físico ou técnico, mas implica uma disponibilidade do analista que sustenta a transferência e favorece a emergência do inconsciente na clínica. A formulação de Lacan (1964/2008), segundo a qual “a presença do analista é ela própria uma manifestação do inconsciente” (p. 121), permite compreender que essa disponibilidade não é apenas uma atitude acolhedora, mas um vetor fundamental da direção da cura. Ao garantir um espaço de escuta sem exigências normativas ou diretivas, a abertura do analista permite que os processos inconscientes se manifestem e que o sujeito possa articular sua posição em relação ao desejo. Trata-se, portanto, de uma

postura ética que sustenta o trabalho do inconsciente, sem antecipar sentidos ou impor soluções, mas favorecendo o percurso singular de cada sujeito no tratamento psicanalítico.

Lacan (1964/2008), ao trabalhar os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, enfatiza que uma análise só se inaugura quando o analista ocupa uma posição específica no campo da transferência posição que não se define por técnicas, protocolos ou mesmo pela presença física, mas pela função que sustenta o lugar do Outro barrado e possibilita o surgimento do inconsciente como discurso do sujeito.

A presença do analista, nesse sentido, é menos corporal e mais simbólica: ela se dá na forma como ele se posiciona diante do saber inconsciente, como causa do desejo e não como mestre do saber. Essa posição sustentada pelo chamado “desejo do analista” é o que permite que formações do inconsciente (sonhos, atos falhos, sintomas) possam emergir e ser trabalhadas. Mesmo em atendimentos remotos, é possível manter essa função, desde que o analista sustenta o enquadre simbólico e a ética da escuta, não se colocando como sujeito-sabedor, mas como presença estruturante no campo do Outro. A clínica à distância, portanto, não invalida a psicanálise desde que se mantenham os elementos fundamentais da transferência e da direção do tratamento.

A "porta aberta ao atendimento" do LEAP pode ser compreendida como expressão de uma ética orientada pela psicanálise, na qual o analista se dispõe a ocupar uma posição capaz de sustentar a transferência e escutar as formações do inconsciente. No entanto, essa escuta, mesmo em um contexto institucional, não é passiva: exige uma operação ética que se dá pela atenção flutuante e pelo manejo da transferência, sem a pretensão de tamponar a falta, mas criando as condições para que o sujeito possa se implicar em sua fala.

Diferente do setting clínico tradicional, onde a demanda costuma se apresentar de forma mais elaborada, nas estruturas de escuta institucionais como o LEAP a entrada muitas vezes se dá de maneira contingente o que exige do analista uma posição que não responde diretamente à demanda de alívio, mas que sustenta o campo da escuta como espaço possível de constituição subjetiva. Como destaca Lacan (1966/1998), “o desejo do analista não é um desejo puro e simples de curar, mas um desejo de obter a diferença absoluta” (p. 620) o que implica que sua função na instituição é, acima de tudo, sustentar o ato de escuta que convida o sujeito à emergência de sua própria verdade.

A presença analítica na instituição, portanto, não se reduz a uma mera disponibilidade irrestrita, mas implica um manejo da transferência que permita o desdobramento do desejo do sujeito. Em um contexto institucional, a transferência não se dirige apenas ao analista, mas

pode se dispersar sobre a própria estrutura da instituição ou sobre os diferentes profissionais que nela atuam.

Nesse sentido, a "porta aberta" não deve ser entendida como uma resposta imediata e adaptativa à demanda espontânea, mas como uma estrutura que permite que algo do sujeito se inscreva na ordem do discurso. A escuta psicanalítica, conforme ressalta Fédida (2001), "não se dirige à palavra consciente do paciente, mas ao que nela ressoa como efeito do inconsciente" (p. 92). Assim, o desafio do analista na instituição é não se deixar capturar pela literalidade da demanda, mas também não inviabilizar o acesso à análise.

Dessa maneira, a ética da psicanálise, conforme formulada por Lacan (1959-1960/1986), exige que o analista se mantenha atento à distinção fundamental entre demanda e desejo. No espaço institucional, no qual a demanda pode ser atravessada por pedidos assistenciais e sintomas manifestos, a função do analista é permitir que o sujeito possa se deslocar da posição de mero suplicante para a de analisando. Para isso, o analista deve sustentar um "não saber" que possibilite ao sujeito construir sua própria questão, evitando oferecer respostas prontas que poderiam tamponar a falta constitutiva.

Dessa forma, a presença do analista na instituição, longe de se confundir com uma assistência psicológica convencional, deve se manter fiel ao princípio lacaniano de que "dar o que não se tem" (Lacan, 1959-1960/1986, p. 367) é o que permite ao sujeito entrar na experiência analítica. A "porta aberta" ao atendimento, nesse contexto, não é um simples acolhimento, mas uma aposta na emergência do sujeito do desejo, sustentada por uma ética que resiste à captura da psicanálise pelo discurso do mestre.

Essa dinâmica é fundamental para a direção da cura, pois a escuta livre de julgamentos e a postura ética do analista permitem que o sujeito acesse seus conteúdos inconscientes e trabalhe suas questões de forma singular. O analista, ao exercer sua função, viabiliza que o paciente se desloque em relação às suas repetições sintomáticas e identidades cristalizadas, criando a possibilidade de reposicionar-se frente a seus desejos e impasses. Assim, a "porta aberta" e a presença do analista, enquanto manifestação do inconsciente, articulam-se na prática psicanalítica como condições indispensáveis para que o sujeito encontre um novo lugar em relação a si mesmo e ao Outro.

7.1 A QUESTÃO DO DESEJO

Um aspecto recorrente nos atendimentos realizados pelo LEAP foi a questão do desejo no contexto da formação universitária, especialmente no que se refere ao descontentamento diante da frustração de não ter ingressado no curso originalmente desejado. Essa característica

se manifestou em diferentes unidades por meio de expressões como: “*não sei se esse é o meu lugar*” ou “*não imaginava estar aqui*”. Tais falas evidenciam que a marca de um desejo não realizado ainda exerce influência significativa sobre o discurso dos estudantes em relação ao curso que frequentam, revelando uma relação em aberto com a escolha profissional. Ainda sob esse prisma, é fundamental compreender como se dá o embate entre o desejo e a realidade externa, e quais são suas implicações na experiência universitária. Freud (1915/1974), ao elaborar sua teoria das pulsões, apresenta a pulsão como uma força que parte do corpo, mas que se articula com a representação psíquica, marcando a tensão entre o somático e o psíquico.

É Lacan (1958/1998) quem aprofunda a distinção entre desejo e pulsão ao afirmar que o desejo não é uma simples expressão de uma carência individual, mas uma estrutura que se forma no campo do Outro, ou seja, no campo da linguagem e do desejo do Outro. Como ele formula: “*o desejo do homem é o desejo do Outro*” o que significa que o sujeito deseja não apenas um objeto, mas deseja ser desejado, reconhecido, ou ocupar um lugar no desejo daquele Outro que o constitui. O desejo, portanto, está enlaçado ao significante, é efeito da linguagem, e nunca pode ser plenamente satisfeito, pois se organiza em torno da falta.

No contexto dos atendimentos na FAODO, os discursos evidenciam que a mudança de curso do que originalmente se desejava para uma segunda opção, ocorre principalmente devido às dificuldades de ingresso em cursos mais concorridos, como a Medicina. Além da alta concorrência, há também limitações materiais que impedem investimentos prolongados nos estudos para alcançar a meta inicialmente estabelecida. Assim, muitos estudantes optam por um curso alternativo que, no nível material, seja mais acessível e que, de algum modo, guarde similaridades com o desejo original de inserção na vida universitária.

No entanto, essa escolha não significa uma resolução plena do conflito psíquico. Como Lacan (1959-1960/1986) aponta, “o desejo é a essência do real” (p. 367), o que significa que ele nunca pode ser inteiramente satisfeito, pois está sempre em deslocamento. Dessa forma, a escolha de um curso alternativo pode inicialmente ser percebida como uma solução pragmática, mas o desejo retorna, colocando em questão essa decisão. Isso se manifesta no discurso dos analisandos através da comparação constante com a escolha inicial idealizada, resultando em um mal-estar persistente em relação ao curso atual.

Esse processo gera um impasse subjetivo: por um lado, o desejo mantém-se ativo, alimentando a insatisfação e o questionamento da escolha; por outro, as condições materiais frequentemente impossibilitam uma nova mudança de curso. Assim, o sujeito se vê aprisionado em um conflito que, muitas vezes, culmina em sofrimento psíquico contínuo.

Como destaca Freud (1920/1974), o desejo sempre retorna, pois sua estrutura é marcada pela repetição e pela impossibilidade de uma satisfação final. Logo, o dilema vivido por esses estudantes não é meramente uma questão de escolha racional ou pragmática, mas um efeito estrutural do próprio funcionamento do desejo.

7.2 A NEUROSE OBSESSIVA E SUA PREDOMINÂNCIA NA FAODO

A estrutura da neurose obsessiva se caracteriza por uma tentativa constante de dominar a angústia por meio do pensamento, da dúvida e da racionalização. O sujeito obsessivo recorre a formações defensivas que buscam manter o desejo à distância, adiando decisões e ações, e mantendo-se frequentemente numa posição de impotência deliberada. Essa dinâmica pode dificultar o engajamento do sujeito em processos de escuta ou elaboração psíquica, não por ausência de sofrimento, mas pelo modo específico como a defesa é organizada frequentemente em torno da recusa à castração e da busca de controle sobre o Outro. Freud (1895/1974) já apontava que a neurose obsessiva se caracteriza pela ambivalência, pela formação reativa e pela compulsão à repetição, mecanismos que mantêm o sujeito aprisionado em um ciclo de autoexigência e sabotagem. No contexto dos atendimentos realizados pelo LEAP na FAODO, os relatos indicam uma predominância significativa dessa estrutura entre os estudantes, evidenciando como suas manifestações se articulam à experiência universitária.

Lacan (1956/1998) enfatiza que o obsessivo é aquele que se encontra dividido entre o desejo e a culpa, preso a uma lógica de idealização e impossibilidade. Essa dinâmica se torna especialmente visível no ensino de odontologia, onde as demandas institucionais como avaliações rigorosas e um modelo de aprendizado altamente verticalizado intensificam a angústia característica dessa estrutura psíquica. O sujeito obsessivo, ao buscar um ideal inalcançável, entra em um circuito de autossabotagem, no qual suas próprias estratégias para alcançar esse ideal acabam por reforçar a impossibilidade de atingi-lo.

Aprofundando essa leitura, Lacan (1962–1963) observa que o sujeito obsessivo tende a se colocar “na posição daquele que falta ao Outro”, sustentando uma estratégia de controle sobre o desejo alheio e recusando a castração. Ao operar como objeto que impede o gozo do Outro, o obsessivo se defende da angústia colocando-se numa posição de suplência do desejo, o que paralisa sua própria possibilidade de desejar. No contexto universitário, onde o saber é valorizado como significante-mestre e os ideais de completude são reforçados institucionalmente, essa posição subjetiva encontra um terreno fértil para se intensificar. A

exigência de domínio absoluto e a constante avaliação favorecem uma relação sintomática com o saber, marcada por dúvida, adiamento e sofrimento.

Dessa forma, as vivências coletivas dos estudantes tornam-se um campo que favorece a intensificação do sofrimento psíquico, especialmente quando atravessadas por ideais rígidos de desempenho e perfeição. Na neurose obsessiva, esses ideais assumem um valor fálico, operando como formas de defesa frente à castração: o sujeito se identifica com um saber absoluto e com um eu ideal que precisa corresponder à expectativa do Outro. A estrutura universitária, ao organizar-se em torno da excelência técnica, do controle e da comparação constante, pode funcionar como um espelho institucional desses ideais, reforçando a lógica obsessiva de adiamento da ação, pensando repetidamente a questão e o sofrimento pela impossibilidade de alcançar a completude. Compreender a predominância dessa estrutura clínica na FAODO, portanto, não é apenas descrever um diagnóstico recorrente, mas evidenciar como a própria organização do ensino pode atuar como operador simbólico da angústia, intensificando os impasses subjetivos vividos pelos estudantes em sua relação com o saber, com o Outro e com o desejo.

7.3 AS RELAÇÕES AFETIVAS

É extremamente comum para os estagiários em atendimento do LEAP na FAODO ouvirem demandas relacionadas às relações afetivas. Esses vínculos desempenham um papel central na constituição psíquica, funcionando ao mesmo tempo como fonte de satisfação e de conflito. Quando essas relações se tornam marcadas pelo sofrimento, a clínica psicanalítica oferece um espaço possível de elaboração, no qual o sujeito pode articular suas experiências a partir da escuta do inconsciente. Freud (1921/1974) já destacava que os vínculos afetivos com o Outro estão na base da constituição do sujeito, sendo fontes simultâneas de satisfação e conflito. Em *Psicologia das massas e análise do eu*, ele aponta que as relações objetais envolvem processos de identificação, ambivalência e idealização, o que pode gerar intensos movimentos psíquicos de apego e sofrimento.

O LEAP frequentemente recebe casos em que os analisandos relatam dificuldades na convivência familiar, em relacionamentos amorosos e na manutenção das amizades. A maior parte das demandas envolvem conflitos familiares, que impactam diretamente a vida dos estudantes. A psicanálise entende que os laços familiares desempenham um papel fundamental na constituição subjetiva, por serem os primeiros mediadores da relação do sujeito com o campo do Outro, isto é, com a linguagem, a lei e o desejo. Como destaca Lacan (1953/1998), é pela palavra do Outro que o sujeito é chamado a existir, e é nesse campo que

sua verdade inconsciente será articulada. Quando essas relações estão marcadas por tensões, impasses ou identificações rígidas, podem produzir formas intensas de mal-estar e sofrimento. Além disso, a alta exigência do curso potencializa a ansiedade causada por esses conflitos, uma vez que os estudantes relatam preocupações constantes com questões familiares que acabam por afetar seu desempenho acadêmico.

Quase com a mesma frequência dos problemas familiares, surgem impasses relacionados aos vínculos amorosos, sejam eles atuais ou passados. Na clínica psicanalítica, essas relações são compreendidas como cenários privilegiados de repetição, nos quais se reinscrevem conflitos infantis não simbolizados, fantasmas inconscientes e identificações primárias. Freud (1920/2020), ao formular o conceito de repetição compulsiva, aponta que o sujeito tende a reencenar situações marcadas por sofrimento, não para revivê-las conscientemente, mas para dar a elas um novo contorno simbólico. Nas relações amorosas, esse mecanismo se manifesta na escolha recorrente de parceiros semelhantes, na reedição de experiências de rejeição, abandono ou submissão, e na intensidade afetiva desproporcional a acontecimentos objetivos.

Lacan também aprofunda esse entendimento ao afirmar que o amor se dirige ao lugar do Outro como falta, isto é, amar é endereçar-se a um ponto de ausência no Outro, tentando encobrir a própria divisão subjetiva. Assim, o sofrimento amoroso que emerge nos atendimentos do LEAP não pode ser reduzido a um mal-estar passageiro, mas deve ser escutado como formação do inconsciente, onde o sujeito, ao falar de um parceiro ou parceira, fala também de sua própria posição no desejo, na castração e no laço social.

Os conflitos nas amizades, ainda que menos frequentes, também aparecem nas sessões. Como mencionado anteriormente, a competitividade do curso de odontologia interfere diretamente nessas relações, influenciando o modo como os estudantes se percebem entre si. Situações como avaliações em grupo e trabalhos em dupla tornam-se terrenos de rivalidade, dificultando a construção de laços sólidos e de suporte mútuo. Essa dinâmica pode ser compreendida a partir do estágio do espelho, conforme formulado por Lacan (1949/1998), que descreve um momento estrutural do sujeito em que ele se constitui ao identificar-se com a imagem do outro. Nesse processo, o outro é percebido simultaneamente como ideal de completude e como ameaça, instaurando uma relação imaginária marcada pela rivalidade. Na vida universitária, essa lógica reaparece quando o colega é visto tanto como parceiro quanto como competidor direto, alguém cuja performance espelha um ideal inatingível e, ao mesmo tempo, representa um obstáculo ao reconhecimento e à validação do próprio saber. A rivalidade, portanto, não é apenas fruto de disputas concretas por notas ou reconhecimento,

mas efeito de uma estrutura psíquica na qual o outro ocupa o lugar de espelho e de rivalidade constitutiva.

No entanto, cabe perguntar: em que medida essa recorrência difere da clínica psicanalítica comum? A escuta clínica realizada no LEAP, inserida em um contexto universitário altamente demandante, traz uma particularidade na forma como esses conflitos se manifestam. A intensidade da carga acadêmica amplifica a fragilidade dos laços afetivos, tornando mais evidentes as repercussões subjetivas das relações interpessoais. Na clínica tradicional, os conflitos familiares, amorosos e de amizade são abordados a partir de um trabalho de elaboração mais amplo e menos vinculado a um contexto institucional específico. Já na experiência do LEAP, percebe-se que essas questões frequentemente se entrelaçam com a exigência acadêmica, funcionando como agravantes de um sofrimento que já encontra um solo fértil nas pressões universitárias. Essa particularidade reitera a necessidade de pensar intervenções que levem em consideração não apenas o psiquismo individual, mas também o impacto do meio acadêmico sobre o sujeito.

Dessa forma, observa-se que os atendimentos no LEAP revelam um nível considerável de sofrimento psíquico ligado às relações afetivas, mas com um viés específico: a intersecção entre esses conflitos e as exigências da formação em odontologia. Assim, a necessidade de intervenção não se limita à escuta clínica individual, mas requer uma reflexão sobre o impacto da estrutura universitária na saúde mental dos estudantes, diferindo, assim, da prática clínica tradicional.

7.4 A MEDICALIZAÇÃO

A demanda relacionada à automedicação e ao diagnóstico exacerbado no INISA reflete um fenômeno mais amplo dentro da sociedade contemporânea: a crescente medicalização da vida. Como aponta Dunker (2017), essa tendência está ligada a uma cultura de gestão do sofrimento psíquico que busca eliminar sintomas sem necessariamente abordar suas causas estruturais. A medicalização, nesse contexto, evidencia a patologização de aspectos comuns da experiência humana, como ansiedade, desmotivação ou cansaço, convertendo-os em condições médicas que exigiriam intervenção farmacológica imediata.

Bezerra Jr. (2005) argumenta que esse processo está inserido em um modelo biopolítico de controle, onde a psiquiatria e a indústria farmacêutica desempenham papéis centrais na regulação da subjetividade. Dessa forma, em vez de uma escuta aprofundada das questões existenciais dos sujeitos, observa-se a adoção de soluções imediatas e

medicamentosas para problemas que, muitas vezes, exigiram intervenções mais amplas e profundas. Essa abordagem reduz a complexidade do sofrimento humano a uma disfunção neuroquímica, ignorando fatores sociais, emocionais e culturais que atravessam a constituição psíquica.

Frances (2013) apontam que a ampliação das categorias diagnósticas nos manuais psiquiátricos, especialmente no DSM, contribuiu para esse processo de hiperdiagnóstico e hiperprescrição. Frances, um dos principais críticos da medicalização, observa que a patologização excessiva de comportamentos antes considerados normais tem levado a uma epidemia de diagnósticos psiquiátricos, muitas vezes sem base clínica consistente. Como consequência, o uso de psicofármacos tem se expandido indiscriminadamente, comprometendo o entendimento das singularidades subjetivas e reforçando uma cultura da normatização do sofrimento.

No contexto do INISA, a busca por diagnósticos rápidos e intervenções médicas reflete esse movimento mais amplo de controle social através da saúde mental. Ravello (2020) discute como essa tendência afeta principalmente jovens universitários, que se veem pressionados a corresponder a um ideal de produtividade ininterrupta. A ansiedade e o cansaço, que poderiam ser compreendidos como respostas naturais a um ambiente competitivo e exigente, são rapidamente medicalizados, dificultando um olhar crítico sobre as condições estruturais que geram esse sofrimento.

Kyriillos Neto (2021) propõe que a medicalização excessiva pode ser entendida como uma resposta à incapacidade da sociedade contemporânea de lidar com a angústia de maneira simbólica. Em vez de promover espaços de escuta e elaboração, a resposta imediata vem na forma de um diagnóstico e de uma prescrição. Essa lógica, ao mesmo tempo em que alivia momentaneamente o sofrimento, priva o sujeito da possibilidade de dar um sentido próprio à sua experiência, reforçando a ideia de que o mal-estar deve ser eliminado e não compreendido.

Coser (2018) contribui para essa discussão ao evidenciar como a psiquiatria moderna, ao se distanciar de uma abordagem clínica mais subjetiva, tem se aproximado de um modelo biomédico reducionista, que considera a mente como um mero funcionamento cerebral passível de correção química. Isso se reflete na forma como a medicalização se tornou uma resposta padrão para qualquer desvio da norma, promovendo uma desresponsabilização dos sujeitos em relação às suas próprias questões psíquicas.

Dessa forma, a prática da medicalização não apenas reforça a dependência de substâncias químicas, mas também perpetua a ideia de que o sofrimento humano pode e deve

ser resolvido exclusivamente por meio do consumo. Esse processo obscurece as raízes psicossociais do mal-estar e limita a possibilidade de intervenções mais amplas e eficazes. No contexto do INISA, torna-se essencial questionar esse paradigma e pensar estratégias que contemplem uma escuta mais atenta, levando em consideração a complexidade da subjetividade e as múltiplas determinações do sofrimento psíquico.

7.5 A UNIVERSIDADE COMO OUTRO: IMPASSES SUBJETIVOS NO CAMPO INSTITUCIONAL

A experiência universitária envolve não apenas a formação técnica, mas também a relação subjetiva do estudante com a instituição e com o saber. Nos atendimentos realizados pelo LEAP, nota-se que o sofrimento psíquico dos estudantes se articula com as estruturas simbólicas que sustentam ou não sua permanência na universidade. Esse sofrimento aparece de modo particular nas experiências vividas no INISA e na FAMEZ, ainda que em registros diferentes.

A experiência dos estagiários do INISA no Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) revela o impacto subjetivo do trabalho em cenários críticos. Nessa prática, os profissionais se deparam constantemente com o real da morte, um encontro que evidencia a insuficiência simbólica diante da urgência e do sofrimento do outro. A necessidade de manter o foco técnico enquanto se administra a angústia da perda e a imprevisibilidade das situações coloca o sujeito em um embate com a falta estrutural, conceito central na teoria lacaniana.

Lacan (1959-1960) elabora a noção de angústia como um afeto que não engana, pois ela surge precisamente quando o sujeito se confronta com a inconsistência do Outro. No contexto do SAMU, essa angústia se manifesta na vivência da impotência: à impossibilidade de garantir o controle absoluto sobre a vida e a morte. O profissional se vê convocado a agir rapidamente, mas sem garantias, operando sob o signo da castração simbólica, ou seja, da limitação fundamental que marca o sujeito no campo do desejo e da linguagem.

O sujeito, ao exercer sua função nesse espaço, se depara com uma exigência paradoxal: de um lado, a expectativa social de que a medicina seja capaz de evitar a morte; de outro, a realidade de que há um limite incontornável à ação técnica. Dessa forma, sem um espaço de elaboração psíquica adequado, a experiência no SAMU pode se tornar uma fonte de desgaste emocional e subjetivo, comprometendo não apenas a formação acadêmica, mas também a própria relação do sujeito com o desejo e com a castração simbólica. Para mitigar esses efeitos, é necessário que a instituição forneça uma estrutura de escuta e sustentação

subjetiva, permitindo que os profissionais elaborem sua posição frente ao real da urgência e da morte.

Na FAMEZ, os relatos colhidos indicam que as condições infraestruturais da instituição não se limitam a dificuldades materiais, mas afetam diretamente a subjetividade dos alunos. Lacan (1953) afirma que o sujeito é constituído na relação com o Outro, e a universidade, como instituição, desempenha um papel fundamental nesse processo. Quando o ambiente universitário se apresenta como precário e negligenciado, ele não apenas dificulta o aprendizado, mas também compromete a relação dos alunos com o saber e com sua própria posição subjetiva no campo acadêmico.

Dunker (2012) propõe que a universidade deve ser pensada como uma estrutura simbólica, onde o estudante se insere não apenas para obter conhecimento técnico, mas para construir um laço social com o saber e com sua futura prática profissional. No entanto, quando essa estrutura se mostra falha, com salas sem ventilação adequada, equipamentos quebrados e espaços de prática deteriorados, ela opera como um significante de desamparo institucional. Isso pode produzir um efeito de alienação, minando a identificação dos alunos com seu percurso acadêmico e levando a um sofrimento subjetivo que se manifesta em angústia, desmotivação e um sentimento de abandono.

Safatle (2008) argumenta que as instituições, ao estruturarem o laço social, devem oferecer um campo de reconhecimento ao sujeito. No contexto da FAMEZ, a precariedade das condições materiais pode ser lida como um apagamento simbólico do estudante dentro da estrutura universitária, como se sua presença ali não fosse plenamente legitimada. Isso ressoa com a ideia lacaniana de que a falta de reconhecimento do desejo do sujeito pelo Outro pode levar à desestruturação da relação com esse Outro, fazendo com que o estudante questione seu pertencimento àquele espaço. Esse processo pode ser percebido nos relatos como: "Não sei se consigo me concentrar nas aulas com esse calor", e "já pedi para consertarem o ar-condicionado, mas até agora nada" (Relato caso 26).

Dessa forma, o problema infraestrutural não pode ser reduzido a um inconveniente técnico, pois ele toca a própria experiência subjetiva dos alunos. A relação com o saber e com a instituição passa por uma dimensão simbólica e imaginária que, quando fragilizada, pode comprometer tanto a aprendizagem quanto o engajamento dos alunos com sua trajetória acadêmica. O cenário relatado na FAMEZ revela que a disponibilização de bolsas acadêmicas, originalmente concebidas para a iniciação científica e a produção de conhecimento, assume uma função distinta da prevista: torna-se um mecanismo essencial de sobrevivência financeira para estudantes que, sem esse recurso, veriam sua permanência na

universidade ameaçada. Esse desvio de finalidade das bolsas não apenas desfigura a função do ensino e da pesquisa, mas também insere os alunos em um ambiente de disputa acirrada, onde a insegurança financeira se converte em sofrimento psíquico intenso.

A psicanálise lacaniana fornece instrumentos teóricos para compreender esse fenômeno, em especial através do conceito de "desejo do Outro". Para Lacan (1953), o sujeito não nasce com um desejo próprio, mas se constitui a partir da falta estrutural à sua condição e da tentativa de decifrar o que o Outro deseja dele. O desejo do sujeito é, portanto, sempre desejado pelo desejo do Outro, o que implica uma busca por reconhecimento e uma alienação inicial à vontade alheia. No contexto universitário, esse movimento aparece quando o estudante se orienta pelas expectativas institucionais e sociais, buscando corresponder ao que imagina ser o desejo do Outro seja o professor, a universidade, a família ou o mercado. Isso gera uma tensão constante entre o desejo singular e os imperativos de desempenho, contribuindo para o sofrimento psíquico.

No contexto universitário, a bolsa de pesquisa passa a operar como um objeto que condensa esse desejo, funcionando como um significante que garante a permanência do estudante e, simultaneamente, seu lugar na estrutura acadêmica. No entanto, quando esse acesso é limitado e regido por uma lógica altamente competitiva, instala-se um cenário de angústia, pois o sujeito se vê em uma posição de precariedade diante do Outro universitário, sentindo-se sempre à beira da exclusão. Dunker (2012) propõe que a universidade é um espaço estruturado por uma economia do gozo, em que o estudante se vê atravessado por demandas contraditórias: por um lado, espera-se que ele se dedique à formação e à pesquisa; por outro, a própria instituição falha em garantir os meios necessários para que essa dedicação ocorra sem o peso da instabilidade financeira. Essa contradição gera um mal-estar estrutural que se reflete na fala dos alunos em: "se eu não conseguir essa bolsa, já era" (Relato caso 27). A bolsa, nesse contexto, deixa de ser um meio para a produção de conhecimento e se torna um objeto de sobrevivência, deslocando o centro da experiência acadêmica para uma lógica de urgência e desespero.

Safatle (2008), ao discutir a precarização da educação, aponta que o modelo universitário contemporâneo tem produzido uma subjetividade marcada pelo medo da exclusão. A impossibilidade de se manter no curso sem auxílio financeiro cria uma sensação de constante ameaça, na qual o estudante não apenas compete por um recurso escasso, mas também internaliza a lógica neoliberal da meritocracia, responsabilizando-se individualmente por uma falha que, na verdade, é institucional. Esse processo leva a um sofrimento difuso, que se manifesta tanto na ansiedade generalizada quanto em sentimentos de fracasso e impotência.

Portanto, a questão da precariedade institucional, seja na experiência da urgência no INISA ou nas condições materiais e simbólicas da FAMEZ, não deve ser compreendida como um mero entrave técnico ou financeiro, mas como um fator que toca diretamente o campo do desejo e da constituição subjetiva do estudante. Ao converter a experiência acadêmica em uma lógica de sobrevivência, a universidade reforça a produção de sofrimento psíquico e compromete o próprio propósito do ensino e da formação.

7.6 FAMEZ: A ESTRUTURAÇÃO DAS FUNÇÕES NA PÓS-GRADUAÇÃO: ENTRE A SOBRECARGA E O GOZO DO TRABALHO

A experiência relatada pelos alunos da pós-graduação na FAMEZ evidencia um problema estrutural recorrente no meio acadêmico: a distribuição desigual das funções e responsabilidades dentro dos grupos de pesquisa e laboratórios. Relatos de sobrecarga, ausência de critérios claros na divisão de tarefas e exploração do tempo pessoal dos estudantes tornam-se frequentes, gerando um ambiente em que o trabalho passa a ocupar um lugar desmedido na vida do sujeito.

A psicanálise lacaniana nos permite compreender esse fenômeno a partir da noção de *gozo*, tal como formulada por Lacan no Seminário 17 (1969–1970). Nesse contexto, o gozo não se reduz ao prazer, mas diz respeito a uma satisfação paradoxal, muitas vezes obtida no sofrimento ou na repetição extenuante de uma tarefa. O discurso capitalista, segundo Lacan, convoca o sujeito a gozar sempre mais, sem limites, o que pode ser observado na relação dos estudantes com o trabalho acadêmico. A sobrecarga, nesse sentido, não é apenas uma imposição externa, mas também pode se tornar uma forma de gozo subjetivamente investida. A fala do estudante (Relato do caso 27) “somos cinco doutorandos, mas ninguém precisa fazer nada porque eu faço” evidencia como essa lógica se inscreve de modo inconsciente, levando o sujeito a se colocar em uma posição de exploração que reforça o esgotamento e a alienação.

O impacto dessa dinâmica não é apenas profissional, mas subjetivo e social. A fala do estudante “eu chego aqui de manhã e muitas vezes só volto para casa 22h ou 23h” (Relato caso 28) evidencia como a sobrecarga compromete não só o rendimento acadêmico, mas também a qualidade de vida e os vínculos afetivos dos alunos. Esse funcionamento revela um modelo de reconhecimento institucional pautado no excesso e na renúncia subjetiva, no qual o gozo se instala justamente na lógica da exaustão. Dunker (2012) observa que o espaço

acadêmico é atravessado por um regime de precarização psíquica, no qual o sofrimento é naturalizado e o reconhecimento está condicionado à hiperprodutividade. Safatle (2008) complementa que a lógica neoliberal transforma a sobrecarga em mérito e transforma falhas institucionais em culpas individuais. Bezerra Jr. (2005), ao tratar da exaustão crônica em ambientes de trabalho e formação, alerta que essa precarização produz efeitos duradouros na saúde mental. Nesse sentido, a redistribuição de tarefas na pós-graduação não deve ser vista como simples reordenação prática, mas como uma tentativa de deslocar o gozo que sustenta a lógica atual de funcionamento institucional.

7.7 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA FAMEZ: O LAÇO SOCIAL E A ANGÚSTIA UNIVERSITÁRIA

O ambiente universitário é marcado por uma estrutura que impõe ao sujeito exigências que vão além do desempenho acadêmico: há uma sobreposição de demandas que incluem produtividade, organização pessoal, estabilidade emocional e manutenção das relações interpessoais. Como evidenciado nos relatos, essa conjuntura leva a um empobrecimento subjetivo do aprendizado, onde o aluno sente que apenas "*tenta passar nas provas*" (Relato caso 29), sem a sensação de real apropriação do conhecimento.

A psicanálise lacaniana permite compreender essa angústia a partir da noção de Ideal do Eu (*Idéal du moi*), conceito que Lacan retoma de Freud, distinguindo-o do eu ideal (*moi idéal*). O Ideal do Eu opera como uma instância simbólica que regula o olhar do Outro e a medida de valor a partir da qual o sujeito se julga. Para Lacan (1966), o sujeito é estruturado em torno de uma falta, e a identificação com esse ideal inacessível sustenta um desejo que nunca se realiza plenamente. No contexto universitário, esse ideal assume a forma do “estudante perfeito”: alguém que dá conta de todas as demandas, com excelência e equilíbrio. A impossibilidade de encarnar esse ideal leva muitos estudantes a vivenciarem sentimentos de insuficiência, angústia e sofrimento psíquico.

Essa experiência de cobrança e isolamento, expressa em falas como “com tudo isso e essa situação da minha mãe lá em casa, fica difícil de conciliar” (Relato caso 30), ilustra como o sofrimento psíquico no espaço universitário ultrapassa as dificuldades pessoais e se articula a uma estrutura simbólica que pouco reconhece o sujeito em sua singularidade. Lacan (1966) destaca que o Ideal do Eu estrutura a relação com o olhar do Outro, e no contexto acadêmico, esse ideal muitas vezes se apresenta como uma exigência de completude inatingível.

A pressão para corresponder a esse ideal, aliada à ausência de estruturas institucionais de escuta, favorece a instalação de uma angústia solitária. Dunker (2012) aponta que essa forma de sofrimento não é patológica por natureza, mas sintomática de uma lógica produtivista que ignora a subjetividade. Safatle (2008) reforça que essa lógica esvazia o laço social e promove o isolamento como condição de pertencimento. Bezerra Jr. (2005) alerta que, sem políticas institucionais de sustentação, o sofrimento se cronifica e deixa de ser um sinal de conflito para se tornar um modo de vida esgotado. Assim, mais do que oferecer suporte pontual ou terapias individuais, torna-se urgente que a universidade se responsabilize pela estrutura simbólica que sustenta esses impasses. Pensar em políticas institucionais de cuidado é reconhecer o sujeito para além da produtividade e restaurar o laço entre desejo, saber e reconhecimento.

Dessa forma, a questão da distribuição de funções na pós-graduação da FAMEZ não deve ser vista apenas como um problema institucional, mas como um sintoma de uma cultura que naturaliza a sobrecarga e silencia o sofrimento. Rever essa lógica implica não só redistribuir tarefas, mas também desmontar um modelo de reconhecimento baseado na renúncia subjetiva e no gozo do trabalho excessivo. Com isso, torna-se essencial que a instituição revise suas políticas de saúde psíquica acadêmica, reconhecendo que os estudantes não são apenas agentes produtivos, mas sujeitos inseridos em contextos complexos que influenciam diretamente seu desempenho e bem-estar. Para além da busca individual por suporte terapêutico, há uma necessidade urgente de intervenção em nível institucional, voltada à construção de um ambiente que não apenas exija, mas também acolha e legitime os desafios reais enfrentados pelos alunos.

8 CONCLUSÃO

A pesquisa de mestrado demonstrou um aprofundamento significativo da interface entre a psicanálise e o sofrimento psíquico no contexto acadêmico. Fundamentada na teoria lacaniana, a investigação evidenciou como os aspectos estruturais e subjetivos da vivência universitária se inscrevem no registro do simbólico, impactando diretamente a constituição do sujeito e sua relação com o desejo. A universidade, enquanto instituição, pode ser lida como um operador do discurso do mestre (Lacan, 1969-1970), impondo um ideal de saber e de produtividade que muitas vezes empurra o estudante para uma relação alienante com o conhecimento, reforçando a angústia e o sentimento de inadequação.

A experiência universitária, embora frequentemente associada ao crescimento pessoal e acadêmico, também se configura como espaço de intensos desafios e sofrimento psíquico. Essa realidade é particularmente evidente em cursos que exigem alto grau de especialização técnica e prática, como a odontologia, nos quais a elevada carga horária de atendimentos clínicos e a expectativa por eficiência desde os primeiros anos geram uma pressão que ignora a singularidade do processo de aprendizagem. Esse cenário pode ser analisado à luz das críticas à racionalidade neoliberal, que impõe uma subjetivação marcada pela competitividade e pela autoexploração. Como destaca Dunker (2015), o estudante passa a internalizar um imperativo de desempenho inatingível, reduzindo-se à lógica produtivista e ao ideal do eu-empresendedor. Safatle (2008) complementa ao afirmar que essa lógica desloca a formação acadêmica para um modelo de treinamento técnico, no qual a subjetividade do estudante é reduzida a seu desempenho objetivamente mensurável. A pressão por desempenho acadêmico, articulada a essas exigências externas, amplia a incidência do sofrimento psíquico ao colocar o desejo sob o jugo da produtividade. A universidade se torna, assim, um espaço de formação precarizada, onde a experiência de aprendizagem é frequentemente subsumida às demandas do mercado.

Além disso, a permanência estudantil está diretamente atravessada por condições socioeconômicas. Ravello (2020) ressalta como a insegurança alimentar e a precariedade de moradia impactam negativamente a capacidade adaptativa e emocional dos estudantes, perpetuando ciclos de exclusão. A necessidade de conciliar trabalho e estudo impõe uma sobrecarga incompatível com a lógica universitária vigente, agravada pela insuficiência de políticas institucionais de suporte, como auxílios financeiros adequados. Nesse contexto, Frances (2013) chama a atenção para o risco da patologização do sofrimento estudantil, transformando sintomas de ansiedade e depressão em questões individuais, quando, na verdade, são expressões de um mal-estar estrutural. Essa perspectiva torna evidente a

importância de uma escuta que vá além da adaptação do sujeito às condições adversas, reconhecendo os efeitos das estruturas institucionais e políticas no adoecimento dos estudantes.

A psicanálise, nesse cenário, mostrou-se uma ferramenta fundamental ao possibilitar um deslocamento na maneira como o sofrimento é entendido. Ao invés de medicalizá-lo ou individualizá-lo, ela oferece um espaço no qual o sujeito pode elaborar sua posição frente às exigências simbólicas que o atravessam. Como aponta Lacan (1966), o sujeito é marcado por uma cisão constitutiva, e a universidade, ao se organizar como um espaço de saber absoluto, pode acentuar essa divisão ao invés de acolhê-la. Ao abordar os relatos dos analisandos à luz da teoria psicanalítica, observou-se que muitos dos sintomas expressam justamente essa fratura estrutural, um mal-estar que não se reduz à esfera do psicológico.

Nesse sentido, o presente estudo contribui também para o debate sobre a estruturação dos serviços de apoio psicológico nas universidades, defendendo a importância de práticas que considerem a subjetividade. A escuta psicanalítica, ao se afastar de modelos normativos de saúde mental, permite que o sujeito encontre uma posição ética diante do seu desejo, mesmo em contextos marcados por exigências massificadas e alienantes. Como aponta Roudinesco (1998), essa escuta é fundamental para resgatar o estudante enquanto sujeito, e não como mero objeto de avaliação ou produtividade.

Por fim, os achados desta pesquisa reforçam a relevância da psicanálise na compreensão do sofrimento acadêmico e indicam caminhos para a formulação de políticas institucionais mais sensíveis às condições subjetivas dos estudantes. Superar o sofrimento universitário exige mais do que intervenções individuais: é necessário repensar o papel da universidade na constituição dos sujeitos, substituindo a lógica de desempenho por uma perspectiva que valorize o cuidado, a construção coletiva do conhecimento e a possibilidade de escuta. Assim, a articulação entre teoria e prática permitiu que esta pesquisa oferecesse subsídios tanto à produção de conhecimento no campo psicanalítico quanto ao aprimoramento das políticas públicas voltadas à saúde mental no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ANTELO, Raúl. **O lugar de Cyro Martins**. Revista Letras, Curitiba, v. 84, n. 2, 2011.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 (5a ed.)**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- ARIÑO, D. O.; BARDAGI, M. P. (2018). Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 12, n. 3, p. 44-52, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24879/2018001200300544>. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000300005. Acesso em: 23 mar. 2024.
- BASTOS, Elaine; et al. *Sofrimento psíquico em universitários: revisão integrativa*. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 4, 2019. DOI:10.1590/1413-81232018244.09692017.
- BEZERRA JR., Benilton. **O exercício da violência: ensaios sobre a medicalização da vida social**. São Paulo: Editora Escuta, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/esporte/pt-br/acesso-a-informacao/lgpd>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- _____. **Psicanálise e Saúde Mental: contribuições para uma crítica ao modelo psiquiátrico**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2014.
- BIRMAN, Joel. **O sujeito na contemporaneidade: espaço, dor e desalento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- BISOL, C. A.; ALQUATTI, R.; GONEM, T. C. Encontro com a psicanálise: experiências de estágio em uma clínica-escola. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 17, n. 3, p. 1200-1216, 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812017000300022. Acesso em: 12 jan. 2024.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BRASIL. **Política Nacional de Humanização: HumanizaSUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_humanizacao_pnh_folheto.pdf. Acesso em: 8 fev. 2025.
- COGRAD, Conselho de Graduação. (2018). **Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Resolução No 550, 20 de novembro de 2018. Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://cpar.ufms.br/files/2014/09/Resolucao-COGRAD-n.-550.2018-Regulamento-Geral-dos-Cursos-de-Graduacao-da-UFMS-Republicacao.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

COMINETI, A. Em Campo Grande, sede da UFMS se desenvolveu para melhor atendimento à comunidade. **UFMS**, 2018. Disponível em: <https://www.ufms.br/em-campo-grande-sede-da-ufms-se-desenvolveu-para-melhor-atendimento-a-comunidade/>. Acesso em: 19 jul. 2024.

CONSTANTINIDIS, T. C.; MATSUKURA, T. S. Distanciamento social durante a pandemia de covid-19: impactos no cotidiano acadêmico e na saúde mental de estudantes de terapia ocupacional. **Revista Sustinere**, v. 9, n. 2, p. 603-628, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2021.57991>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/57991>. Acesso em: 16 jun. 2024.

COSTA, M. F.; COSTA-ROSA, A. Considerações sobre a ampliação da intenção da psicanálise numa unidade de pronto atendimento. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 41, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003219208>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/3whcNHnf73hnt3kZFh45BWB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mai. 2024.

COSER, Cláudio. **Psicopatologia e medicalização da vida: reflexões críticas sobre a psiquiatria contemporânea**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

COUTINHO JORGE, Marco Antonio. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan: volume 2 – clínica psicanalítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

_____. **Psicanálise e Educação: sujeito, formação e subjetividade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DANTO, E. A. **As clínicas públicas de Freud: psicanálise e justiça social, 1918-1938**. 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

DOCKHORN, C. B. F.; MACEDO, M. M. K. Estratégia clínico-interpretativa: um recurso à pesquisa psicanalítica. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 4, p. 529-535, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/fWfWXMgYqcWmRWkh4Ry9fLF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

DOR, Joël. **O pai e sua função em psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1989, impressão 1991.

DUNKER, C. I. L.; RAVANELLO, T. A garrafa de Klein como método para construção de casos clínicos em psicanálise. **Revista Ágora**, v. 22, n. 1, p. 99-110, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/DXDT8MkMc6nPP8mvKgGmmFz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2024.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Reinvenção da intimidade: políticas do sofrimento cotidiano**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

_____. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. **Estrutura e constituição da clínica psicanalítica: uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento**. São Paulo, SP: Annablume, 2011.

FÉDIDA, Pierre. **A ausência: ensaio de psicologia clínica e psicanalítica**. Paris: PUF, 2001.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre linguagem e gozo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A vontade de saber: História da sexualidade I**. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

FRANCES, Allen. *Saving normal: an insider's revolt against out-of-control psychiatric diagnosis, DSM-5, big pharma, and the medicalization of ordinary life*. Nova York: HarperCollins, 2013.

FREUD, S. **Observações sobre a teoria e a prática da interpretação de sonhos, 1923 [1922]**. In: O Ego e o Id. Rio de Janeiro: Imago. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 19), p. 121-136, 1996.

_____. **Luto e melancolia (1917)**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **Além do princípio do prazer (1920)**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **Inibição, sintoma e angústia**. In: Obras completas, v. 17, p. 13-123. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. **Inibições, sintomas e angústia (1926)**. In: *Obras completas*, v. 17. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **O Ego e o Id**. In Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 2014.

_____. **Introdução ao narcisismo (1914)**. In: Escritos sobre a psicologia do inconsciente. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. (1912-1914). **Totem e tabu**. Rio de Janeiro: Imago, ESB v. 13, 1980.

_____. **O Mal-Estar na Civilização**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1930.

_____. **O caso Schreber (1911)**. In: _____. Obras completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **O Eu e o Id. "Autobiografia" e outros textos (1923-1925)**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Cinco lições de psicanálise (1910)**. In: S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 11. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **Notas sobre um Caso de Neurose Obsessiva (1909)**. Em: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. v. 10. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **Análise fragmentária de uma histeria (1905)**. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, VII. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____. **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise (1933)**. In: Obras completas, v. 22, Rio de Janeiro: Imago, 1995.

_____. **Estudos sobre a histeria (1893-1895)**. In: FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Completas, v. 2, Rio de Janeiro: Imago, 1977.

GONDAR, J. Ferenczi como pensador político. **Cadernos de Psicanálise**, v. 34, n. 27, p. 193-210, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952012000200011#5b Acessos em: 23 jul. 2024.

GRANER, K. M.; CERQUEIRA, A. T. DE A. R. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 4, 1327-1346, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.09692017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/RLFrGpHpQKkgYpwXvHx3B3b/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01abr. 2024.

GRETHER, E. O.; BECKER, M. C.; MENEZES, H. M.; NUNES, C. R. DE O. Prevalência de transtornos mentais comuns entre estudantes de medicina da universidade regional de Blumenau (SC). *Revista Brasileira De Educação Médica*, v. 43, p. 276-285, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20180260>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/SjhFWSSNjFCMrGn9qwqrq4P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2024.

GUNDIM, V. A.; ENCARNAÇÃO, J. P. DA; FONTES, S. K. R.; SILVA, A. A. F.; SANTOS, V. T. C. DOS; SOUZA, R. C. DE. Transtornos Mentais Comuns e rotina acadêmica na graduação em Enfermagem: impactos da pandemia de COVID-19. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, v. 27, p. 21-37, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19131/rpesm.322>. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1389947>. Acesso em: 11 ago. 2024.

HACKING, Ian. **A construção social do que fazemos e do que somos**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

HAN, Byung-Chul. **A Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

Histórico - FAODO. Faculdade de Odontologia da UFMS. Disponível em: <https://faodo.ufms.br/historico/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan – volume 2: a clínica da fantasia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

KYRILLOS NETO, Fábio. **Angústia e medicalização: os limites da psiquiatria na contemporaneidade**. São Paulo: Blucher, 2021.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **A transferência (1960-1961)**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. (O seminário, 8).

_____. **Escritos**. Volume 16. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____. **O seminário, livro 20: Mais, ainda**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. **O seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise (1954-1955)**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964)**. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **O seminário, livro 7: A ética da psicanálise (1959-1960)**. Trad. Antonio Coutinho. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

_____. **O seminário, livro 5: As formações do inconsciente (1957-1958)**. Tradução de Mário Laranjeira. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

LEITÃO, I. B. A construção do estudo de caso em psicanálise: revisão de literatura. **Contextos Clínicos**, v. 11, n. 3, p. 410-424, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/ctc.2018.113.11>. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v11n3/v11n3a12.pdf>. Acesso em: 24 Mai. 2024.

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. Sofrimento mental e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia em Sergipe. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, p. 1-12, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.19172>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/19172/17048/234521>. Acesso em: 06 mar. 2024.

MARSILLAC, A. L. M.; FANTIN, A.; FAYAD, D.; PEREIRA, E. S.; AMORIN, G.; VIANNA, I.; MACHADO, L. V.; ARANDA, N.; MARTINS, R. P. Contribuições da psicanálise ao acompanhamento terapêutico: alguns apontamentos para a formação clínica do psicólogo. **Psicologia Em Revista**, v. 24, n. 2, p. 559-576, 2018. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v24n2/v24n2a11.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2024.

MEDEIROS, L. R.; RODRIGUES, K. C. C.; QUEIROZ, A. M.; FLORÊNCIO, R. M. S.; SILVA, A. F.; BORGES, A. M. Cartografia dos serviços de acolhimento ao acadêmico em sofrimento psíquico nas universidades públicas brasileiras. **Cogitare Enfermagem**, 27, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5380/ce.v27i0.75756>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cenf/a/fgwKNyKxCZszg8cK5pzfL8s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2024.

NASIO, Juan-David. **O ensino de Lacan: o inconsciente e o desejo do analista**. Trad. Daniel Grinberg. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

NEVES, T. I. **Dimensões da cura em psicanálise: clínica, política e transformação**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2018.

_____, Tiago Iwasawa; QUEIROZ, Edilene Freire de. (Ths). **A cura em psicanálise como potência política de transformação**. 2018. 267 f. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-graduação. Doutorado em Psicologia Clínica, 2018.

_____, Juliana Augusta de Paula; QUEIROZ, Suely Ferreira Deslandes de. A clínica entre o trauma e a experimentação. In: DESLANDES, Suely Ferreira (org.). *Clínica do excesso: saúde mental e justiça*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2018. p. 31–51.

PEREIRA, S. A.; PINTO, F. M.; GONÇALVES, L. R.; OLIVEIRA, D. C. D.; TOTI, M. C. D. S.; CHINI, L. T.; BRESSAN, V. R. Fatores estressores no ambiente acadêmico e contribuições de um programa no enfrentamento às situações de vulnerabilidade. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i16.37918>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/37918/31699/418544>. Acesso em: 14 mai. 2024.

PIRES, L. P.; GURSKI, R. A construção da escuta-flânerie: uma pesquisa psicanalítica com socioeducadores. **Psicologia USP**, v. 31, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e180128>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psup/a/ypMb5wvKSJ3cbcdLvL59sq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2024.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

SABBAGH, A. L. M.; SCHNEIDER, V. S. Limites e possibilidades da escuta clínica dentro de um hospital geral. **Ágora: Estudos Em Teoria Psicanalítica**, v. 23, n. 3, p. 109-116, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-44142020003011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/JgFyt884zX3S7TMt7dWXXTP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2024.

SAFATLE, V.; JÚNIOR, N. DA S.; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2020.

_____. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. São Paulo: Autêntica, 2016.

_____; DUNKER, Christian Ingo Lenz; JÚNIOR, Nelson da Silva. **O palácio das clínicas: Psicanálise e política na saúde pública brasileira**. São Paulo: Autêntica, 2020.

SANTOS, V. M.; D'AGORD, M. R. L. Incidências da psicanálise na instituição: dispositivos clínicos para crianças e adolescentes com transtornos psíquicos graves. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 940-952, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/54358/35021>. Acesso em: 28 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Resolução nº 1.053-COGRAD/2024. **Dispõe sobre as normas de avaliação e aproveitamento acadêmico na UFMS**. Campo Grande, MS: UFMS, 2021. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=518236>. Acesso em: 10 nov. 2024.

_____ L. Instituto Integrado de Saúde. *Histórico*. Campo Grande: UFMS, [s.d.].
Disponível em: <https://inisa.ufms.br/historico/>. Acesso em: 7 jun. 2024.

ANEXO

Mapeamento de questões apresentado aos professores da FAODO

1. Exposição Pública de Notas:

Queixa: *"Ao ver minha nota exposta no mural, senti uma mistura de vergonha e ansiedade. A sensação de ser julgado publicamente afetou minha autoestima e minha motivação para continuar estudando."* (Relato caso 21).

Intervenção: A exposição pública de notas foi referida em diversos relatos escutados, no serviço, ligados a sentimentos de vergonha e de medo de julgamento. Nesse sentido. Foi proposto aos professores repensar as práticas de publicações de notas para evitar efeitos vividos como experiência no desempenho do curso. Sugere-se a substituição dos murais por sistemas e ou feedback individualizados, promovendo um ambiente onde o aluno se sinta valorizado e respeitado, diminuindo a exposição pública e suas consequências negativas.

Proposta Prática: Substituir a exposição pública de notas por sistemas pelo uso de plataformas on-line, por exemplo, o SisCad, que permite aos alunos visualizarem suas notas de forma privada e segura e, quando necessário, feedback individualizado, sobretudo, em situações clínicas, em que se poderia ter um acréscimo na qualidade da execução da experiência clínica.

2. Conflitos com Professores:

Queixa: *"Tive um desentendimento com um professor sobre a correção de uma prova. Sentir que não posso questionar suas decisões me deixou frustrado e desmotivado em relação à disciplina."* (Relato caso 31).

Intervenção: Incentiva-se o desenvolvimento de espaços de diálogo em que professores possam refletir sobre suas práticas e estar abertos ao questionamento, promovendo atividades de escuta mútua em que se pode mediar, se necessário.

Proposta Prática: Implementar sessões de mediação e diálogo entre professores e alunos para resolver conflitos, com a presença de um mediador de membros do laboratório se necessário.

3. Impossibilidade de Questionar Notas:

Queixa: *"Quando tentei questionar a nota que recebi em um trabalho, o professor foi inflexível e não considerou meus argumentos. Isso me fez sentir impotente e desrespeitado."* (Relato caso 22).

Intervenção: As dificuldades na comunicação entre professores e alunos, especialmente em situações de conflito relacionadas à avaliação, podem ser trabalhadas a partir da escuta e da construção de um espaço de trabalho para os docentes. Sessões de supervisão e grupos de estudo possibilitam que os professores interroguem suas próprias práticas avaliativas, registrando as implicações transferenciais que emergem na relação com os alunos. O LEAP pode contribuir para essa intervenção ao favorecer estruturas que promovam uma escuta, permitindo que o docente se depare com os significativos que atravessam sua posição e sustente modos de avaliação que, por vezes, podem ser vivenciados pelas aulas de maneira enigmática ou persecutória.

Proposta Prática: Estimular os docentes a tornarem explícitos os critérios de avaliação, promovendo a apropriação subjetiva desses critérios pelos alunos. Além disso, incentivar que as avaliações sejam comentadas não apenas de forma técnica, mas considerar os efeitos que produzem no sujeito, abrindo um espaço de elaboração que desloque a avaliação de uma posição de puro julgamento para um campo de significação e construção de saber.

4. Vínculo de aprendizagem:

Queixa: *"Alguns professores não têm uma postura cordial em sala de aula, o que cria um ambiente hostil e desconfortável para os alunos. Isso dificulta a relação de respeito mútuo e o aprendizado."* (Relato caso 32).

Intervenção: A análise das dinâmicas de poder e autoridade pode ajudar a entender como o vínculo entre professor e aluno está se formando.

Proposta Prática: Oferecer rodas de conversa sobre a importância do vínculo professor, aluno e aprendizagem.

5. Metas Inalcançáveis na Clínica:

Queixa: *"As metas estabelecidas para os estágios clínicos são muitas vezes irrealistas, o que gera ansiedade e pressão nos alunos. Sentir que não consigo atingir esses objetivos afeta minha autoconfiança e minha relação com a prática clínica."* (Relato caso 23).

Intervenção: Trabalhar com os professores para ajustar as metas clínicas a níveis mais realistas e alcançáveis, considerando as capacidades e limitações dos alunos. Uma roda de conversa pode ajudar a desmistificar expectativas excessivas e promover uma abordagem mais humana e compreensiva.

Proposta Prática: Questionar qual o sentido de ter metas, se existe outra forma de se avaliar?

6. Sistemas e Formas de Avaliação:

Queixa: *"Alguns professores utilizam métodos de avaliação pouco claros e subjetivos, o que dificulta a compreensão do que é esperado dos alunos. Isso gera ansiedade e insegurança em relação ao desempenho acadêmico."* (Relato caso 33).

Intervenção: Revisar os sistemas de avaliação, promovendo a clareza e a transparência nos critérios utilizados. Fazer uma roda de conversa com professores da importância de uma comunicação clara e objetiva pode diminuir a ansiedade dos alunos.

Proposta prática: Nesse momento, talvez, seja interessante, caso o curso tenha interesse, promover uma oficina de treinamento de métodos de avaliação para auxiliar na implementação de avaliações voltadas às necessidades do curso. A avaliação de experiências práticas clínicas é desafiadora, sendo necessário considerar a construção e aplicação de um método que contemple aspectos como disciplina, conteúdo e outros fatores relevantes.

7. Críticas na Presença de Pacientes:

Queixa: *"Durante uma supervisão clínica, meu professor fez críticas públicas ao meu desempenho, na presença dos pacientes. Isso me deixou constrangido e abalou minha confiança em minha capacidade profissional."* (Relato caso 25).

Intervenção: Abordar a necessidade de ambientes seguros para o feedback, onde as críticas sejam feitas de maneira construtiva. O entendimento das consequências emocionais das críticas públicas pode ser fundamental para entender como é sentido isso pelos alunos e como tem influência na formação de suas práticas.

Proposta Prática: Estabelecer diretrizes para o feedback durante supervisões clínicas, garantindo que críticas construtivas sejam feitas ponderando não o que precisa ser dito mas sim como pode ser dito. É importante promover uma cultura que tenha um ideal a se tornar.

8. Ansiedade Relacionada à Liga Acadêmica:

Queixa: *"Antes das aulas da liga acadêmica, sinto uma ansiedade intensa. A pressão por desempenho e a expectativa de estar sempre preparado geram um grande estresse emocional."* (Relato caso 23).

Intervenção: Trabalhar com os alunos para criar um ambiente mais acolhedor nesses lugares que precisam ser ocupados por eles dentro da universidade. Pensar o tema da competitividade e do produtivismo desses ambientes.

Proposta Prática: Criar grupos de apoio e orientação para alunos participantes de ligas acadêmicas, onde possam discutir suas ansiedades e receber suporte emocional e prático. Proporcionar treinamentos sobre técnicas de manejo de estresse.

9. Sentimento de Cansaço:

Queixa: *"O excesso de atividades acadêmicas e a pressão por resultados me deixam constantemente cansado, física e emocionalmente. Sinto que nunca consigo descansar o suficiente."* (Relato caso 24).

Intervenção: Incentivar uma reflexão sobre a carga horária e a distribuição das atividades acadêmicas, promovendo um equilíbrio entre a vida acadêmica e pessoal dos alunos. Pode-se auxiliar na identificação de fatores que contribuem para o esgotamento e na promoção de práticas mais saudáveis.

Proposta Prática: Revisar a carga horária e a distribuição das atividades acadêmicas para garantir um equilíbrio saudável entre estudo e tempo livre. Implementar práticas de incentivo ao autocuidado. Entender o tempo de preparação para as práticas como tempo acadêmico, entendendo que é uma grande carga horária de preparo desses materiais ainda como tempo de universidade.

10. Perda de Tempo e Culpa:

Queixa: *"Quando percebo que não aproveitei bem meu tempo de estudo, sinto uma culpa enorme. A sensação de estar perdendo oportunidades e não alcançar meu potencial me deixa frustrado."* (Relato caso 25).

Intervenção: Trabalhar com os alunos para promover uma cultura de aceitação e entendimento dos limites individuais. O LEAP pode falar sobre o tema desmistificar a culpa e promover uma abordagem mais compassiva e equilibrada em relação ao uso do tempo e ao desempenho acadêmico.

Proposta Prática: Oferecer workshops sobre gestão do tempo e técnicas de estudo eficazes, ajudando os alunos a maximizar seu tempo de estudo e reduzir a sensação de culpa. Promover uma cultura que consiga aceitar e compreender as limitações individuais que cada aluno pode ter.

11. Sobrecarga frente à Profissão:

Questão Identificada: A cobrança por produtividade prioritariamente quantitativa leva a uma frequência de atendimentos alta e exaustiva, com a justificativa de expectativas apoiadas em uma visão mercadológica da profissão.

Proposta Prática: Pensar em uma lógica de sistema de supervisão e avaliação qualitativa, onde a ênfase esteja na qualidade dos atendimentos e no desenvolvimento das habilidades clínicas dos alunos, em vez da quantidade.

12. Cobrança Excessiva:

Questão Identificada: Cobrança de um nível intelectual e profissional incompatível com o estágio de aprendizado dos alunos, muitas vezes percebida como autoritária ou desproporcional, evidenciada por práticas como “pegadinhas” em avaliações, avaliações com maior nível de complexidade de conhecimento do que o aluno pode ter naquele momento e discursos como “nunca me consultaria com você” por parte dos docentes.

Proposta Prática: Realizar workshops e grupos de discussão entre docentes e alunos para sensibilização e alinhamento das expectativas acadêmicas e profissionais, promovendo um ambiente de apoio e compreensão mútua. Ajuste das avaliações, considerando que do ponto de vista pedagógico, quando uma avaliação ultrapassa 40% de alunos abaixo da média, a mesma deve ser repensada.

13. Competição Entre Alunos:

Questão Identificada: A competição por notas, bolsas de estudo e reconhecimento cria uma atmosfera altamente competitiva.

Proposta Prática: Promover atividades colaborativas e projetos em grupo que enfatizem a cooperação em vez da competição. Implementar programas de mentoria no qual alunos mais experientes apoiem os mais novos.

14. Pressão por Altas Expectativas:

Questão Identificada: As altas expectativas de pais, professores e dos próprios alunos podem ser adoecedoras.

Proposta Prática: O LEAP pode oferecer rodas de conversa e suporte psicológico contínuo para os alunos, falando sobre como lidar com as expectativas desenvolvidas e a desenvolver uma imagem de si com saúde mental.

15. Preparação para Provas e Ansiedade sobre o Futuro Profissional:

Questão Identificada: A preparação intensiva para exames e a ansiedade sobre decisões profissionais futuras geram estresse significativo.

Proposta Prática: Implementar programas de orientação, levar profissionais com vivências pós- formação para apresentarem suas práticas na clínica e que ajudem os alunos a explorar suas opções de carreira e a tomar decisões informadas e conscientes.