

Subjetividade e sofrimento psíquico na formação do Sujeito na Universidade

Alessandra Xavier

Mestre em Educação. Professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará.

End.: Inácio Vasconcelos, 000, Cambeba. Fortaleza, CE.
CEP: 60830-100.

E-mail: asxavier@uol.com.br

Ana Ignêz Belém Lima Nunes

Doutora em Ciências de la Educación pela Universidad de Santiago de Compostela. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará.

End.: Inácio Vasconcelos, 227, apt.1710. Fortaleza, CE.
CEP: 60830-100.

E-mail: anabelem@oi.com.br

Michelle Steiner dos Santos

Doutora em Engenharia de Produção. Professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará.

End.: José Alencar Ramos, 335, Água Fria. Fortaleza, CE.
CEP: 60005-610.

E-mail: michellesteiner@ig.com.br

Resumo

Esta pesquisa, intitulada “Subjetividade e Sofrimento Psíquico na Formação do Sujeito na Universidade”, desenvolvida por meio de estudo de caso a partir de relato oral de um aluno de graduação junto ao Núcleo de Atendimento e Práticas Psicológicas (NAPP) da Universidade Estadual do Ceará, buscou estabelecer a relação entre subjetividade, sofrimento psíquico, aprendizagem e formação discente. Reflexões a partir da história de vida deste sujeito sugerem possível interação do mal-estar do aluno com a instituição e a sociedade, que parecem se aclarar no contexto dos “sintomas” de sofrimento psíquicos trazidos por este ao set terapêutico.

Palavras-chave: subjetividade, sofrimento psíquico, aprendizagem, formação acadêmica, psicoterapia.

Abstract

This research, intitled “Subjectivity and Psychic Suffering in the Formation of the Subject in the University”, developed by means of study of case from verbal story of a together student of graduation to the Nucleus of Attendance and Psychological Practices (NAPP) of the Universidade Estadual do Ceará, searched to establish the relation between subjectivity, psychic suffering, learning and learning formation. Reflections from the history of life of this subject suggest possible interaction of the malaise of the student with the institution and the society, that seem to elucidate themselves in the context of the “psychic symptoms” of suffering brought by this to set therapeutical.

Key words: subjectivity, psychic suffering, learning, psychotherapy, academic formation.

Introdução

A instituição universitária é espaço de desafio para todos os profissionais que nela trabalham. A produção e disseminação do conhecimento mobilizam aspectos cognitivos, sociais, físicos e emocionais que percorrem todo o processo de formação.

Como espaço institucional, observa-se a produção de situações que ocasionam sofrimento psíquico e que se manifestam mediante diferentes sintomas: absenteísmo, depressão, dependên-

cia química, melancolia, fobias, isolamento. Quadro que se amplia a partir de um olhar mais apurado sobre o cotidiano dos alunos em sala de aula, nos corredores, no percurso de formação acadêmica e sobre a própria instituição universitária.

O acesso à Universidade tornou-se cada vez mais difícil no contexto em que se vive, sair da Universidade também; são expressivos os índices de evasão. A análise do Censo de Educação Superior (MEC/INEP 1998), entre 1980 a 1989, revela que em 1980 apenas 1,4% da população de 15 a 24 anos teve acesso a cursos superiores. 19 anos depois, o atendimento à demanda manteve-se bastante limitado: apenas 2,4% da população na mesma faixa etária conseguiu ingressar nestes cursos. O percentual de concludentes manteve-se praticamente inalterado ao longo do período analisado: em 1980, os concludentes dos cursos de graduação representavam apenas 0,9% da população residente de 15 a 24 anos; em 1999, apenas 1% dos jovens desse grupo de idade concluiu o curso, sugerindo também que o tempo de permanência dos alunos nos cursos tornou-se maior.

Outro dado estatístico relativo ao ano de 1999 chama a atenção: o fato de apenas 83,9% das vagas ofertadas pelas instituições de ensino superior terem sido preenchidas (nos anos 1980, esta proporção era de 88,1).

Tais porcentagens indicam a limitação do ingresso do aluno do Ensino Médio nas instituições de Ensino Superior brasileiras, bem como demonstram que existem condições impeditivas não explícitas que estão interferindo na conclusão do percurso acadêmico daqueles que conseguiram ingressar nas universidades.

Um dos aspectos impeditivos pode estar relacionado ao sofrimento psíquico acadêmico oriundo da interface da história de vida com aprendizagem, estruturação do ensino superior e condições sócio-históricas por meio das quais o indivíduo se constitui e é constituído.

Ao analisar a atividade de trabalho percebe-se que esta se fundamenta em duas premissas interdependentes: a atividade do sujeito em situação de trabalho é um processo permanente de regulação que visa responder adequadamente aos objetivos das tarefas, às múltiplas determinações do contexto de trabalho (situ-

acionais, físicas, materiais, instrumentais, organizacionais, sociais), e à avaliação que o sujeito faz de seu estado interno. Desta forma, o prazer-sofrimento é uma vivência subjetiva do próprio trabalhador, compartilhada coletivamente e influenciada pela atividade de trabalho na medida em que mobiliza intensa dinamização e inter-relação de processos psíquicos e sociais.

Nesta perspectiva de análise, toda atividade de trabalho apresenta, implícita ou explicitamente, um custo humano. As vivências de prazer-sofrimento (relacionadas à capacidade do sujeito de produzir sentido ante as experiências que lhe acontecem) estarão relacionadas com o confronto do sujeito com esse custo humano de trabalho que, por conseguinte, impacta no seu bem-estar psíquico. Desta forma, experiências produzidas no espaço acadêmico como realização de trabalhos, artigos, aulas, pesquisas irão produzir multiplicidades de sentidos que serão incorporados pelo sujeito. Estes sentidos produzidos poderão relacionar-se a vivências emocionais de fracasso, êxito, conquista etc e necessitarão de contínua interação de organização/desorganização do aparelho psíquico, a fim de superar conflitos e possibilitar uma integração criativa diante de novas e contínuas experiências intersubjetivas.

Considerando os argumentos acima explicitados, buscou-se com esta pesquisa responder à seguinte questão: que aspectos da subjetividade e do sofrimento psíquico estão presentes na formação acadêmica do sujeito na universidade?

Pretende-se discutir neste artigo a relação entre sofrimento psíquico, trabalho (considerado como atividade psíquica e social em que a aprendizagem se insere) e os custos produzidos a partir dessa atividade peculiar que envolve a economia psíquica do sujeito, produzindo efeitos na subjetividade. Subjetividade essa que se articula na relação mundo interno/externo, sujeito/sociedade.

Na tentativa de detalhar esse emaranhado de relações entre subjetividade, aprendizagem e mal-estar, lançamos mão das referências Psicanalíticas e Sócio-Históricas a partir das quais se analisou a escuta de um dos alunos de graduação atendidos pelo Núcleo de Atendimento e Práticas Psicológicas (NAPP) da Universidade Estadual do Ceará.

A formação universitária: aprendizagem como trabalho psíquico e social

As discussões sobre a produção do sofrimento psíquico a partir do trabalho educativo, em geral, estão centradas nas atividades docentes. São estudos de referência com esta temática: as pesquisas de Codo (1999) e seu conceito de *burnout* (uma resposta do sujeito ao *stress* laboral crônico), expressão do sofrimento psíquico e do desgaste afetivo do magistério que leva o trabalhador a prejudicar sua relação com o trabalho, com as instituições ou organizações e com as outras pessoas; as reflexões de Diniz (1998), que desenvolveu estudos sobre o sofrimento de mulheres-professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, e os trabalhos de Esteve (1999), que buscou analisar o mal-estar provocado pela e na docência.

No pressuposto de que o trabalho educativo se organiza na tríade: professor, aluno e aprendizagem, é necessário refletir também sobre como se organiza o sofrimento psíquico discente.

A aprendizagem, como atividade interativa, articula-se como produção de subjetividade e de sentidos relacionados a essa subjetividade. Elemento central da tessitura social, é mediante o trabalho compreendido como ação humana no mundo que o sujeito se forja.

Considerando a subjetividade como “experiência de si” ou “modalidade específica de organização subjetiva” (molde para experiências individuais, produzido por fatores e processos extraindividuais) Mezan (2002) suscita a necessidade de compreender como a subjetividade se forma, a partir da articulação e distinção entre os planos do singular (único, pessoal), particular (próprio a alguns, mas não a todos) e universal (compartilhado com todos os demais da mesma espécie). Desta maneira, a aprendizagem relaciona-se com a construção de sentidos e significados que irão compor esta experiência de si, ao mesmo tempo em que será por esta experiência de si ressignificada.

Essa rede de significações que perpassa também o ofício educativo permite a compreensão do mal-estar e do bem-estar, prazer/sofrimento ali desenvolvidos, constituídos a partir da rede de interações: aluno/instituição, aluno/professor, aluno/aluno, aluno/saber.

Compreender, então, a aprendizagem no espaço universitário e seus impactos psíquicos nos leva a considerar que a produção do conhecimento nos é intermediada pelo outro, ou seja, as aprendizagens são construídas na e pela relação com o(s) interlocutor(es), em busca de atribuição de significados às experiências vividas nesta interação. A construção destes significados e das aprendizagens subseqüentes irá envolver aspectos físicos, cognitivos e emocionais. Desta forma, dar significado é mais do que atribuir uma definição, é a definição somada ao componente pessoal de quem define. Assim, existe uma incorporação do social no individual de forma complementar e interdependente, da mesma forma que na produção do conhecimento afeto e cognição apresentam duas faces da mesma moeda. Além disto, a aprendizagem, peculiar atividade do fazer acadêmico, se assenta, segundo Fernandez (1990), sobre o organismo, o corpo, a inteligência e a estrutura do desejo, apresentando custos econômicos, sociais e psíquicos.

Assim compreendida, a aprendizagem discente; ou seja, seu trabalho produzido a partir das vivências interativas, põe em movimento a relação sujeito-sociedade, sujeito-cognição-afetividade.

O sujeito em sua processualidade reflexiva intervém como momento constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua, a partir dos quais pode afetar outros. O sujeito representa um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais em que atua e, simultaneamente é constituído dentro desses espaços na própria processualidade que caracteriza sua ação dentro deles, a qual está comprometida direta ou indiretamente com inúmeros sistemas de relação. (Rey, 2003, p.235).

Desta forma, construir significados implica acomodar, assimilar, apropriar e ressignificar o mundo, a si, ao outro. Aprender implica interagir; o que põe em movimento, mecanismos afetivos, desejantes, e dispara aspectos inconscientes em relação ao outro.

Para Teles (2002), é a polaridade entre mundo externo/mundo interno, com seu correlato realidade/fantasia, que constitui o sujeito. Pelos mecanismos de projeção e introjeção, de identificação introjetiva, das posturas narcísicas de fusão eu-mundo, do “senti-

mento oceânico” e sua defusão – onde se desfaz o estado fusional e articula-se a separação do eu-tu –, os mundos – externo e interno – estão em dinâmica interpenetração. Este movimento – mundo externo/mundo interno – possui nos processos de aprendizagem com suas vivências de dores e alegrias uma de suas expressões mais visíveis.

É a partir da imersão na cultura que envolve mecanismos universais e conteúdos particulares, específicos da sociedade em questão, e do entrelaçamento dos planos citados, que a incorporação do mundo permitirá que este sujeito surja. Segundo Mezan, essa incorporação trata-se de introjeção vista como “uma espécie de abraço que o indivíduo faz com os objetos, dilatando seu ego e assim seu psiquismo” (apud Katz, 1996, p.101). A aprendizagem, assim pensada, surgiria como uma espécie de transbordamento da libido, através das zonas erógenas, que vai ensopando “as coisas do mundo e as incluindo” (Ibidem, p.102). Desta maneira, os símbolos seriam criados a partir deste investimento apaixonado de um sujeito sobre o mundo. O objeto, dentre os quais o conhecimento, seria então construído e não apenas encontrado e investido.

Segundo a psicanálise freudiana, o objeto é a construção psíquica do que há de mais variado e contingente na organização pulsional do indivíduo – “uma construção única, pessoal, a forma biográfica, digamos assim – como essa representação veio a ter uma significação para determinado sujeito” (Mezan apud Katz, 1996, p.103). Pensar o aprender nesta concepção implica então compreender que o universo dos conhecimentos pode ser pensado segundo Férenczi (apud Katz, 1996) como o resultado de uma precipitação, de uma decantação de sensações de natureza neurótica, que vem de dentro para fora, um conteúdo do interno, uma sedimentação de representações. A introjeção seria assim a base constitutiva da **subjetividade**, uma vez que determina a imersão do sujeito no universo simbólico das representações carregadas de sentido, cujas associações produziriam a identificação e a fantasia, frutos da produção imaginária característica do processo introjetivo que nada mais é do que um aparelho de interpretação do desejo do outro, que articula por deslocamento, cadeias de representações no movimento de amor narcísico. “o homem só pode amar a si mesmo, e a ele só(...)”. (Ibidem, p.103).

Diante deste quadro, podemos pensar: que interpenetrações surgem a partir dos encontros e das interações no espaço acadêmico-aluno/instituição, aluno/professor, aluno/aluno, aluno/saber?

Compreender essas interações implica considerar a dialética da interpretação do desejo do outro, em que o psiquismo pode internalizar um sentido dado pelo outro, disparado a partir da identificação, quando os objetos e os afetos a ele relacionados são introjetados no ego no qual elementos do mundo interno e externo se organizam em trocas incessantes e intercambiáveis. Ao mesmo tempo, permite-nos pensar no percurso de um ser que se move entre desejo e cultura, numa constituição progressiva de sentido de si mesmo. Esta dialética, que pode ser pensada a partir das reflexões de Lacan (1966), sobre a relação do sujeito com a verdade, com a cultura e o universo simbólico e com a alteridade, e de Ricoeur (1977), deste sujeito que pode tornar-se o que é nas suas relações com o mundo cultural, através das quais se apropria dos “atalhos dos sinais de humanidade depositados nas obras de cultura”, para significar amor, ódios, valores numa incorporação e ressignificação. Movimento incessante, articulado com o percurso das identificações que se dá de dentro para fora e que faz com que o objeto nada mais seja do que um “suporte daquilo que realmente visa a introjeção, ou seja, a apropriação das representações investidas das quais o objeto é portador” (Pinheiro, 1995 idem p. 45), onde o indivíduo abraça os objetos do mundo externo e expande o seu psiquismo ao mesmo tempo em que se apropria de representações e amplia sua inserção no mundo.

Ao articular estas questões teóricas, além de dar voz ao que há nos labirintos e esconderijos da aprendizagem, essa voz silenciosa que a Psicanálise amplifica, e que busca sentidos na rede do desejo e da cultura, pretende-se, mediante o estudo de caso, a partir da história oral do sujeito, mostrar parte de um universo vivenciado pelos alunos universitários – um cotidiano vivido que dialoga incessantemente com os processos de construção de identidades, desejos, conflitos e exclusões, e expressam a ambivalência e as vicissitudes da existência humana.

Freud (1914/1980) em seu texto **Introdução ao Narcisismo**, ao elaborar a sua ontogênese do psiquismo humano, ressalta o desamparo inicial a que todos estão submetidos. A este ser humano

não é dada outra escolha a não ser se alienar no desejo deste outro do qual depende completamente. Movimento necessário, é preciso inicialmente ser o que o outro deseja, para assim ser por ele investido e sobreviver. Presa de sua insuportável fragilidade e dependência, o pequeno ser humano se imagina como unidade com a poderosa mãe. Não há separação, não há falta; há uma enorme sensação de plenitude e perfeição. Neste momento, o bebê está completo, vivendo o narcisismo primário, lugar do ego ideal (identificado com este ilusório lugar, depositário das idealizações parentais). Ressalta Freud que o inevitável rompimento deste estado é que dá origem ao sujeito propriamente dito, que somente então se reconhece como tal. Este rompimento do narcisismo primário é traumático, violento e penoso. O abandono da onipotência, vivido mesmo que em relação ilusória com o outro, provoca uma ferida narcísica irreversível e força o sujeito a reconhecer os limites entre ele e o outro, entre o eu e o não-eu, expondo, assim, a falha e a falta na qual todos se estruturam incompletos e, portanto, desejantes. Ao mesmo tempo, é essa falta, percebida à medida que o objeto se ausenta e expressa a descontinuidade do sujeito, que surge espaço para a introdução do outro, do investimento, da busca nos objetos como forma de dar conta da recomposição deste vazio.

Essa fundação do desejo e do psiquismo de cada qual como seres faltosos os acompanhará por toda a vida. Na configuração da subjetividade humana, pode-se pensar então que a estruturação do sujeito se configura como atividade intersubjetiva por excelência, necessitando do encontro com um outro para que um si mesmo e a própria alteridade se constituam.

Em relação a esse desenvolvimento inicial, Laplanche e Pontalis (2001, p. 227) comentam:

Numa perspectiva genética podemos conceber a constituição do ego como unidade psíquica correlativamente à constituição do esquema corporal. Podemos ainda pensar que tal unidade é precipitada por uma determinada imagem que o indivíduo adquire de si mesmo segundo o modelo do outro que é precisamente o ego. O narcisismo seria a captação amorosa do indivíduo por essa imagem. Lacan relacionou este primeiro momento de for-

mação do ego com a experiência narcísica fundamental que ele designou pelo nome de “fase do espelho”. Nessa perspectiva em que o ego se define por uma identificação com a imagem de outrem, o narcisismo, mesmo o “primário”- não é um estado do qual esteja ausente toda e qualquer relação intersubjetiva, mas é a interiorização de uma relação. Essa é justamente a concepção que ressalta de um texto como Luto e Melancolia onde Freud parece exatamente nada mais ver no narcisismo do que uma “identificação narcísica” com o objeto.

Diante deste panorama, pode-se compreender alguns sentidos construídos na esfera subjetiva a partir da aprendizagem na universidade, dentre eles, os sentidos atribuídos ao que se quer aprender, ou seja, à escolha dos cursos de graduação. Os campos de estudos atuam como aspectos importantes na construção da subjetividade a partir dos elementos identificatórios, ou seja, a apropriação de determinado campo de saber e os sentidos produzidos a partir da prática educativa passam a ser introjetados como elementos do próprio sujeito. Daí o apego com imenso afincamento a determinadas teorias, daí também o quanto a relação com alguns professores, mediada pelas idealizações iniciais a estes (percebidos enquanto possuidores do saber), passa a possuir características tão significativas para os alunos, o que pode conduzir a vivências de êxtase e fracasso diante dos olhos do mestre, equiparadas a estas vivências, mesmo que idealizadas e/ou ilusórias, diante dos objetos iniciais de amor. A aproximação a alguns professores passa a ser permeada também por vivências ilusórias de posse do conhecimento, como se ao se aproximar do professor que fantasia-se possuir o conhecimento, ao estar próximo e vinculado, também passasse a possuir o conhecimento deste.

Segundo Rey (2003) para se realizar a compreensão dos sentidos produzidos, é necessário também o desvendamento da constituição sociohistórica do sujeito, pois estes sentidos se constituem a partir de práticas intersubjetivas. Vygotsky (1995) ressalta que o significado é apenas uma das zonas do sentido das palavras, o qual se apresenta de modo mais estável, ao passo que o sentido constitui “a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta em nossa consciência”. Desta maneira, o

sentido subjetivo refere-se às vivências emocionais, psicológicas, muitas das quais não significadas em sua totalidade, tampouco acessíveis à consciência.

A integração do afeto na vida psíquica é o processo pelo qual o afeto ganha sentido subjetivo, e é precisamente em sua definição incipiente de sentido em que Vygotsky tenta colocar os processos psíquicos dentro de uma representação sistêmica, contraditória e em constante desenvolvimento que permita superar a fragmentação elementar dominante na psicologia (...) As emoções representam um momento essencial na definição do sentido subjetivo dos processos e relações do sujeito. Uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional. (Rey, 2003, p.249).

Ainda segundo Rey (2003), as emoções são elementos fundamentais na constituição das necessidades históricas humanas, influenciando-as e sendo por estas ressignificadas e influenciadas. Além disto, a construção de sentido engloba as experiências culturais e sociais de um sujeito em um momento histórico.

Partícipes deste processo, os pais oferecem os modelos básicos de identificação organizatória do aparelho psíquico, veiculando para o filho, juntamente com a linguagem, os valores básicos da cultura onde estão imersos e aqueles mais específicos, próprios da família. Assim, as cosmovisões e ideologias de cada família serão adotadas ou não pelo filho, em função das identificações ou movimentos opostos a ela, frutos da conflitiva edipiana. A partir da concordância (ou desacordo) com a ideologia dos pais, estes valores serão introjetados, farão parte do ideal do ego e do superego, constituirão importante componente da identidade do sujeito. Esses valores possibilitarão laços sociais, mediante a formação de grandes grupos geradores de identificação entre seus membros.

Um fragmento de um dos casos acompanhados no NAPP, onde foram observados alguns dos impasses da subjetivação, dadas as atuais configurações familiares, pode ilustrar a relação clínica e cultural, além de remeter à situação de vulnerabilidade social, e sua relação com os efeitos subjetivos da contingência de miséria e exclusão social.

Cenário e sujeito das reflexões

Núcleo de Atendimento e Práticas Psicológicas (NAPP)

O NAPP, criado em março de 2002, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), tinha como objetivo inicial atender exclusivamente às demandas dos alunos do Centro de Humanidades (CH) dessa instituição, constituído como um programa de atendimento psicológico ao aluno a partir de sessões individuais semanais.

Com o aumento da demanda, em 2004, o serviço foi ampliado e estendido ao Campus do Itaperi, numa parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).

Entre março de 2000 e novembro de 2006, o NAPP somou 240 atendimentos, entre triagens e acompanhamentos psicoterápicos.

O significativo aumento da procura pelo serviço psicológico nos anos de 2005 e 2006, e uma significativa lista de espera pelo atendimento superior a 40 alunos, levaram a que se questionasse sobre as relações entre saúde e doença psíquica, os processos de aprendizagem e as cargas simbólicas e de investimentos imaginários que percorrem a formação acadêmica.

Metodologia de Trabalho do NAPP

Os alunos procuram o Departamento de Psicologia no Centro de Humanidades da UECE ou a secretaria de PRAE e preenchem uma ficha de inscrição. De acordo com a disponibilidade de horário do aluno e dos terapeutas é feito o encaminhamento para a entrevista de triagem. Após um ou dois encontros, de acordo com a psicodinâmica do caso, é verificada a possibilidade de o estudante vir a ser atendido pelo NAPP ou ser encaminhado para outra instituição, dependendo dos limites do programa ou da gravidade do caso.

Os alunos assinam o Termo de Compromisso e são informados das normas do atendimento, do número de faltas permitidas, do compromisso necessário e da possibilidade do material vir a ser utilizado para fins de pesquisa.

As sessões são marcadas para atendimento individual e semanal ou em grupo. Atualmente o NAPP conta com psicoterapia nas abordagens psicanalítica, comportamental e gestalt-terapia.

A compreensão que norteia o estudo de caso na seqüência retratado parte dos pressupostos psicanalíticos de atendimento psicoterápico e, portanto, utiliza como ferramentas: a associação livre, a análise de sonhos e dos conteúdos trazidos pelo aluno, dos elementos inconscientes e suas ressignificações e suas outras possibilidades de expressão que não através dos sintomas.

O Caso

Pedro¹ tem 23 anos, mora com a mãe, uma tia e um primo que usa drogas, com o qual relata alguns atritos. Seu pai saiu de casa quando ele era criança. Pedro é adepto do esoterismo, fala que demora muito a confiar nas pessoas. Resolveu procurar ajuda porque não consegue amar, está sofrendo por não conseguir manter nenhum relacionamento duradouro. Precisa também encontrar um professor orientador de monografia que se disponha a “suportá-lo”, pois entra em profunda angústia quando precisa produzir a monografia de conclusão de curso. Tenciona escrever sobre um elemento representativo da identidade brasileira na literatura e orixás. Nesta tentativa, busca, por meio do conhecimento e da produção de monografia, conseguir organizar um saber de si, uma identidade sensível a partir da construção teórica.

A dificuldade de encontrar um orientador pai ou mãe lança-o em uma situação de desamparo, pois, para se formar, ser autorizado, é necessária a presença de alguém que o oriente, que o assuma, que legitime o seu conhecimento, que dê o seu nome para a co-responsabilidade de maternagem da monografia. Ser aceito como orientando envolve as mesmas vicissitudes da aprovação por parte das figuras de amor idealizadas e temidas.

Cita que, no meio homossexual, só encontra propostas de sexo, mas que gostaria de encontrar algo mais estável. As maiores amizades que possui são mulheres e sempre ressalta a admiração e o carinho que tem por elas, principalmente por sua mãe. Pedro sempre se apaixona pelos rapazes por quais nutre apenas “paixões platônicas”, idealizadas.

Dar um nome ao seu amor também é algo difícil, pois até então nunca havia assinado uma carta de amor se autorizando como sujeito apaixonado.

A constituição da subjetividade e o trabalho: análise do caso apresentado

Pedro é um sujeito em situação de vulnerabilidade psíquica e social. Concludente na Universidade, desloca para a monografia de final do curso muitos dos seus desejos, angústias e o próprio mal-estar ante a sua situação de miséria econômica, de falta de perspectivas, de exclusão social e acadêmica. Ele busca, na posse de um diploma de graduação, e na tentativa de ser respeitado no espaço acadêmico, uma identidade distinta daquela que lhe causa sofrimento.

A primeira informação que o caracteriza como indivíduo, no conjunto de outros seres, é seu nome, não o sobrenome que recebeu da família (de um pai que o abandonou). Esta diferença/igualdade é a primeira noção de identidade. E, assim, ele se iguala e diferencia conforme os diversos grupos sociais de que faz parte (filho, aluno, paciente, namorado, amigo). Sua identidade é resultado de um fenômeno social e não natural.

Ao longo das sessões, permeadas pelo processo de inquietação para escrita da monografia e término de curso, Pedro parava “pela primeira vez” para pensar em algumas questões da sua vida e isso, juntamente com a proximidade do término da faculdade, trazia fantasias de morte e pensamentos de destruição.

Em uma das sessões, conversa sobre as mudanças que estão acontecendo em sua vida e do temor que isso lhe causa. Numa sessão posterior, trouxe ao terapeuta um jarro com flores e disse que havia comprado um igual, apenas com as flores de cores diferentes, e dera para a mãe. Refletindo sobre o significado das rosas, a dialética de vida e morte veio à tona, processo também necessário no *continuum* das identificações e da vida.

Analisando a fragilidade dos vínculos na contemporaneidade, Bauman aponta como a insegurança passa a caracterizar as relações amorosas, apresentando como resultado: ansiedade, superficialidade e brevidade dos relacionamentos, os quais surgem como mecanismos de defesa empregados na relação com a alteridade. Segundo Bauman (2004):

Eros é uma relação com a alteridade, com o mistério, ou seja, com o futuro, com o que está ausente do mundo

que contém tudo o que é...O pathos do amor consiste na intransponível dualidade dos seres. Tentativas de superar essa dualidade, de abrandar o obstinado e domar o turbulento, de tornar prognosticável o incognoscível e de acorrentar o nômade – tudo isso soa como um dobre de finados para o amor. Eros não quer sobreviver à dualidade. Quando se trata de amor, posse, poder, fusão e desencanto são os Quatro Cavaleiros do Apocalipse.

Nisso reside a assombrosa fragilidade do amor, lado a lado com sua maldita recusa em suportar com leveza a vulnerabilidade. Todo amor empenha-se em subjugar, mas quando triunfa encontra a verdadeira derrota. Todo amor luta para enterrar as fontes de sua precariedade e incerteza, mas, se obtém êxito, logo começa a se enfraquecer e definhar. Eros é possuído pelo fantasma de Tanatos, que nenhum encantamento é capaz de exorcizar. (...) Fusão e subjugação parecem ser as únicas curas para o tormento. E não há senão uma tênue fronteira, à qual facilmente se fecham os olhos, entre a carícia suave e gentil e a garra que aperta, implacável. Eros não pode ser fiel a si mesmo sem praticá-la primeira, mas não pode praticá-la sem correr o risco da segunda. Eros move a mão que se estende na direção do outro – mãos que acariciam também podem prender e esmagar.(p.22)

As rosas desencadearam em Pedro algumas lembranças referentes à aceitação de sua condição. Ele salientou que, durante a semana, alguns acontecimentos o marcaram muito: uma amiga havia lhe dito que algumas águias, quando estão perto da morte, ou se refugiam em uma montanha e morrem ou arrancam as próprias unhas e penas para “renascer”. Depois, falou que foi assistir ao filme **X-Men** e se sentia como uma mutação, e que ser pobre, preto e homossexual não era fácil.

Sentir-se como um *X-Men* ressalta a vivência da tensão de uma sociedade racista, repleta de medos, onde seres mutantes são incompreendidos e precisam aprender a construir uma identidade forjada em meio à agressão, à exclusão e ao abandono. Da mesma forma que se sentir como um ex-homem, dada a sua condição ho-

mossexual, o invade de medo e de temor em não ser aceito.

Em uma das sessões recorda:

(...) morávamos numa casinha nos fundos da casa grande da família para quem minha mãe trabalhava...morávamos na Senzala..e minha mãe dizia que era importante saber ficar no nosso lugar.... Mas eu, apesar de agradecido, ficava confuso porque não achava justo querer só aquilo... eu queria a casa grande... Por que eu não podia?

A identidade de Pedro passa a ser entendida como o processo de identificação, tendo como ponto de partida a própria representação, considerada como processo de produção. E, quando a identidade pressuposta é repostada, ela é vista como dada – e não como se dando num **moto-contínuo** de identificação. Então surge a expectativa generalizada de que ele deva agir de acordo com o que é, e o caráter atemporal da identidade fica restrito a um momento originário, quando Pedro se torna algo. Por exemplo, “pobre, preto e homossexual” e, desde que essa identificação exista, lhe é dada essa identidade como uma posição. Como ser social, é um ser posto. E assim, sua posição determina a sua identidade, fazendo que a existência concreta seja a unidade da multiplicidade, que se realiza pelo desenvolvimento destas determinações.

A universidade, como universo democrático do saber em que Pedro está incluso, torna-se palco de suas interações intrapessoais e interpessoais.

Segundo Winnicott (1971) e Bion (1967), uma estrutura democrática necessita basear-se numa espécie de jogo em que se revivem antigas relações infantis e cujos papéis são assumidos e desempenhados, com o predomínio possível da verdade sobre a mentira e da confiança sobre a suspeita. É no predomínio da verdade, da confiança no outro, do sentir-se amparado que o desenvolvimento é possível.

Essa relação de amparo, confiança, respeito e verdade, também é necessária para o espaço do aprender.

Para Bion, “a falta da verdade conduz a um estado de ‘inação’ semelhante àquele produzido pela fome alimentar” (Second Thoughts, 1967)².

Assim, ainda segundo Bion, o crescimento e a saúde mental dependem da verdade como o organismo depende da alimentação. A verdade, a confiança, fornece um amparo para o pensamento, da mesma forma que a fantasia, a qual opera uma transformação criativa a partir da expansão da cadeia de significados de um pensamento, é fundamental para o crescimento e necessita do solo da verdade. Portanto, a mentira pode ser considerada uma negação da figura paterna (coadjuvante fundamental na introdução do princípio da realidade) e da autoridade inspiradora, super-ego ideal e, desta forma, também pode provocar inanição e morte psíquica.

Ainda nesta linha da discussão, a partir dos pressupostos de Bion, quando a figura paterna ou seu representante é o portador da mentira, a impossibilidade da construção do aparelho mental, da noção de subjetividade e a construção de valores (bom, mau, certo, errado etc.) forma uma pessoa sem auto e hetero-refêrencia, conduzindo ao predomínio do princípio do prazer, da perpetuação da mentira, da falta de valores sociais, dos estados de individualismo pela não-consideração com os demais e ao “vale-tudo”, inclusive à “violência como forma de relação”.

Neste sentido, o ambiente universitário, em alguns momentos e em certas situações, reforça a identificação da figura paterna de mentira tornando-se parte desta representação, ao marginalizar, ao segregar e, sobretudo, ao não possibilitar amparo aos discentes e docentes na constituição da subjetividade e de seus trabalhos.

Pensando na relação verdade, aprendizagem constituição de sujeito, acentua Rey (2003):

Quando estudamos a aprendizagem como uma função geral fora do sujeito que aprende, estamos ignorando um momento constitutivo essencial do processo de aprendizagem, definido pelo sentido que esse processo tem para o sujeito dentro da condição singular em que se encontra inserido em sua trajetória de vida. Quando nos orientamos a estudar o aprendizado, considerando a condição subjetiva do sujeito que o empreende, temos acesso a emoções geradas em diferentes espaços de sua vida social que aparecem em sala de aula, constituindo momentos de sentido do sujeito dentro desse espaço, o que

é essencial na compreensão das emoções produzidas na aprendizagem. (p.237)

Quando Pedro relata o quão difícil é encontrar um orientador para sua monografia e produzi-la, deixa explícito que o fato de assumir a autoria e afirmar a alteridade está relacionado profundamente ao seu processo de pensar, de se perceber como sujeito de sua palavra e de seu desejo.

Pensando na sua fala e nas inúmeras emoções que o aprender mobiliza em sua vida, ressaltamos a importância que a trajetória de vida possui na aprendizagem do sujeito e da necessidade de repensar os sentidos subjetivos que a formação universitária produz nos indivíduos. Vivências de exclusão, preconceito, fracasso, autoritarismo e desrespeito, infelizmente, são recorrentes, o que conduz a se pensar que o sofrimento psíquico, embora fundado em um mal-estar estruturante (Birman, 2005), precisa ser continuamente repensado em seu dinamismo social.

Psicanalistas reunidos no IV Encontro Latino-Americano dos Estados Gerais da Psicanálise questionaram o movimento crescente e avassalador de “medicalização” ante o sofrimento psíquico. Alertando quanto a “patologizar”, isto é, reduzir à categoria de doença inúmeras manifestações subjetivas e sociais que, dessa forma, são submetidas ao domínio de especialistas da área da saúde, tal operação política - legitimada socialmente, pelo uso do argumento de autoridade de uma suposta ciência neutra - destitui os sujeitos de seu saber e aliena-os em relação aos próprios corpos, mentes e existências. Transformadas em doença, tais expressões passam a ser imediatamente medicáveis, processo da maior relevância social, principalmente quando tais “doenças” se referem ao âmbito do psíquico ou do comportamento, como preferem certos setores sociais.

Pensar o sofrimento psíquico a partir destes entrecruzamentos convoca a se pensar que a exclusão, e especificamente a de Pedro, não é provocada unicamente pelo setor econômico, embora se admita que este é um dos principais pilares de sustentação desse fenômeno. A exclusão é gerada nos meandros do econômico, do político e do social, tendo desdobramentos específicos nos campos da cultura, da educação, do trabalho, das políticas sociais,

da etnia, da identidade e de vários outros setores.

Essa ordem social, repleta de clivagens que sustentam a ordem burguesa e contribuem para aprofundar as desigualdades, provoca efeitos nas modalidades de sociabilidade e subjetividade. Segundo Castel (1998), a exclusão social implica a exclusão social dos resíduos de mercado, os quais são considerados desafiados do mercado; os que ficam à margem. Essa vivência é bastante sentida no espaço acadêmico, pelo receio de não conseguir emprego, visibilidade social, o medo de não lograr produzir uma tarefa acadêmica importante e respeitada pelos professores.

O trabalho de pensar encontra-se mediado pelas referências narcísicas, simbólicas, culturais. Muitas vezes, diante do narcisismo ferido pela realidade encontram-se algumas opções diante das quais adolescentes se tornam presas frágeis na tentativa desesperada de restaurar a onipotência na busca insana de subsídios narcísicos: droga, relações fusionais, negação da alteridade, intolerância, projeção do insuportável, querer acreditar que tudo se resolve fácil e rapidamente. Isto parece estar relacionado ao que Guy Debord (1998) considera a sociedade do espetáculo.

O mundo ao mesmo tempo presente e ausente que o espectáculo faz ver é o mundo da mercadoria dominando tudo o que é vivido. E o mundo da mercadoria é assim mostrado como ele é, pois o seu movimento é idêntico ao afastamento dos homens entre si e face ao seu produto global (...)

(...)A consciência do desejo e o desejo da consciência são identicamente este projecto que, sob a sua forma negativa, quer a abolição das classes, isto é, a posse directa pelos trabalhadores de todos os momentos da sua actividade. O seu contrário é a sociedade do espectáculo onde a mercadoria se contempla a si mesma num mundo que ela criou. (p. 35)

Emprega-se ainda o discurso de Pedro como apoio para esta afirmação:

Estourei o meu cartão de crédito e o de duas amigas. Não faço a menor idéia de como vou pagar. Já pedi a Deus

uma luz de um número no jogo do bicho ou um passe de magia, meus Orixás, Buda, Jesus Cristo porque só assim posso pagar as roupas que comprei. Porque sem roupas caras, eles olham pra gente e não vêem nada.

Ser visto, ser reconhecido, construir um saber sobre si que permita oferecer sustentação às frustrações, posicionar-se neste mundo cambiante onde significados de valor econômico são incorporados às subjetividades que passam a se portar feito mercadoria são alguns dos dilemas que perpassam o ofício acadêmico. Existir, cumprir a promessa ao olhar dos pais e da sociedade de “ser alguém” encontra-se imerso nestes paradoxos onde as aprendizagens também mergulham mas onde se espera também que nelas se possa encontrar algum alento e suporte.

Considerações Finais

Ao longo de quatro anos de atendimento psicoterápico do NAPP aos alunos de graduação, constatam-se as principais conseqüências do mal-estar discente a partir de observação qualitativa dos sujeitos atendidos: absenteísmo laboral como forma de fugir da tensão imposta pelo ofício acadêmico e das pressões sociais de sucesso profissional; desenvolvimento de esquemas de inibição, de pouca participação e apatia como tentativa de se manter vinculado impessoalmente à atividade de trabalho e assim evitar expensas pessoais desta atividade e a incorporação subjetiva dos seus dissabores; sentimento de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais das situações de aprendizagem e inadequação à imagem idealizada de estudante; pedidos de transferência e abandono de curso como forma de fugir dos conflitos postos pelas situações de aprendizagem; *stress*; desejo manifesto de abandonar a universidade e ingressar no mercado de trabalho e, assim, realizar concurso para obter uma aprovação social mais rápida; esgotamento, como conseqüência da tensão acumulada (pois faltam possibilidades de dar vazão à criatividade e realizar atividades de pesquisa e extensão, estando o trabalho discente muitas vezes restrito a uma rigidez e pouca flexibilização do pensar); ansiedade; depreciação do eu; reações neuróticas; depressões; comportamentos autodestrutivos; co-morbidades com dependência química e outros quadros de doença mental.

Embora se considere que, a partir de Freud, Lacan e Marx, segundo Jerusalinsky (2000), o sintoma não é mais do que o ponto de articulação entre o discurso social e o sujeito, no qual o sujeito tenta criar uma forma legítima de gozar, um modo de usufruto, ou seja, a maneira de poder desfrutar de sua presença nesse mundo, diz-se legítima no sentido de encontrar um modo em que essa formação inconsciente seja aceita pelo conjunto social, pelos seus semelhantes. O sujeito faz sintoma que, embora o incomode por se tratar da repetição de um compromisso com seu eu e o Outro, embora ele o perceba como um artifício estranho a si mesmo, cumpre sua função (p.46)

Esta função que cumpre o sintoma no espaço do aprender precisa de um cuidado, pois funciona também como tentativa do indivíduo de se posicionar diante das relações entre a economia psíquica e o trabalho, compreendido como trabalho do aparelho psíquico e atividade socialmente constituída. Desta forma, o sintoma, embora faça sofrer, cumpre uma complexa função, e é esta, relacionada aos custos psíquicos do trabalho acadêmico e seus ganhos ou suas impossibilidades de ganho, que a escuta dos alunos traz como reflexão.

O sofrimento psíquico de Pedro denuncia a fragilidade, as contradições e muitas vezes a falência do sistema educacional, devendo ser tomado como expressão de um conflito vivido por este no âmbito universitário, situação que, por sua vez, denuncia um mal-estar mais profundo e abrangente.

A universidade enquanto representante do saber pode ser pensada muitas vezes como o lugar do ordenamento, da estabilidade, do controle, embora, na vivência cotidiana, sejam justamente os seus contrários que se expressem de forma subliminar. Por isto, nela, o mal-estar, o conflito, a desordem, o desequilíbrio são recusados. Essa negação de qualquer mal-estar, pela universidade, no entanto, traz consequências: “a instituição, quando sutura o mal-estar, transforma-se [ela mesma] em fonte de mal-estar”. (Diniz, 1998, p.205).

Compreendendo que o sofrimento psíquico dos alunos pode ser tomado como um sintoma e que a Psicanálise ensina a escutar o que diz o sintoma Dolto (1980), o que nos importa é compreender o que está sendo expresso neste sofrimento dos alunos e, por

que não, do próprio ambiente universitário; e, diante destes fatos se repensa o valor simbólico do trabalho acadêmico, o reconhecimento, a legitimação, a falência social em termos do cumprimento da promessa feita ao infantil pelos pais de que “o estudo dá ao sujeito a chave do mundo”; o que por sua vez, remete a outras tantas infindáveis reflexões éticas.

Ao longo dos anos, observam-se na Universidade Estadual do Ceará (UECE), que as queixas apresentadas pelos alunos se intensificam e ainda há uma demanda reprimida dos funcionários, que solicitam constantemente a adesão ao programa de atendimento psicológico. Verifica-se a necessidade de se repensar políticas de saúde mental no contexto universitário, sobretudo desta Instituição, bem como ações estratégicas entre as diversas pró-reitorias para dar conta das demandas de saber e cuidados expressas pela comunidade acadêmica.

Compreende-se que o sofrimento faça, inevitavelmente, parte da vida – como o conflito psíquico, segundo Freud (1930/1996), inerente à condição humana –, mas, nem por isso, a universidade precisa ser o lugar de sua produção (ou de sua manutenção), numa intensidade desmedida que produz adoecimento.

A universidade, como espaço que imobiliza o sujeito mediante sintomas múltiplos da não-aprendizagem, que acentua os níveis de desesperança e vazio, não configura um espaço real de troca, aprendizado e construção. Diante dos paradoxos e das contradições, das casas grandes e das senzalas do Ensino Superior, é preciso escutar os alunos, dar visibilidade às exclusões, criar espaços de saúde, não apenas de atendimento psicológico, mas também *locus* de fomentação da vida criativa, do pensar a ética, a confiança e o respeito.

É necessário atentar para o lugar do desejo dos alunos e em que medida os saberes produzidos e as relações tecidas mediadas por esse desejo constituem fonte de prazer e/ou desprazer. É preciso problematizar o papel da Universidade e dos esvaziamentos de suas promessas de felicidade e sucesso a partir da conquista do diploma. Acima de tudo, porém, é preciso que as relações no espaço acadêmico sejam de construção de sentido que humanizem e sirvam de alimento para o pensamento e não de inanição.

Notas

1. Nome fictício
2. **Second Thoughts** foi o título com que Bion editou, em 1967, oito trabalhos produzidos entre os anos de 1950 e 1961, acrescidos de uma breve introdução (Cap. 1) e de um capítulo (Cap. 10) de comentários a respeito de cada texto. Utilizar-se-á a tradução do **Second Thoughts**, realizada pelo Dr. Wellington Dantas, editada pela Imago, com o título: **Estudos Psicanalíticos Revisados – Second Thoughts**.

Referências

- Almeida, S. (2000). Sintomas do mal-estar na educação: Subjetividade e laço social. In *Anais do 2º Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI* (Vol. 1, pp. 42-48). São Paulo: USP, 2001.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bion, W. (1967). Teoria sobre o pensar. In: *Estudos psicanalíticos revisados: Second thoughts*. Rio de Janeiro: Imago.
- Birman, J. (1999). *Mal-estar na atualidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: Uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Codo, W., & Vasques-Menezes, I. (1999). O que é burnout? In W. Codo (Org.), *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Debord, G. (1998). *A sociedade do espetáculo: Comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: Estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez-Oboré.
- Diniz, M. (1998). De que sofrem as mulheres-professoras? In L. E. M. Teixeira (Org.), *A psicanálise escuta a educação* (pp.194-223). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Dolto, F. (1980). Prefácio. In M. Mannoni, *A primeira entrevista em psicanálise* (pp. 6-12). Rio de Janeiro: Campus.

- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC.
- Fernandez, A. (1990). *A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família* (I. Rodrigues, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Freud, S. (1980). *Sobre o narcisismo: Uma introdução* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 19). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1914).
- Freud, S. (1996). *O mal-estar na civilização* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 21). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1930).
- Jerusalinsky, A. (2000). Papai não trabalha mais. In *O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo* (pp. 35-50). Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios.
- Katz, C. S. F. (1996). *História, teoria, técnica*. São Paulo: Editora 34.
- Labaki, E., Wongtschowski, E., Gurfinkel, A., & Mercadante, S. I. F. (2003). Discutindo a clínica psicanalítica nas instituições. *Revista Percurso*, (30), 107-117.
- Lacan, J. (1966). Subversion du sujet et dialectique du desir dans l'inconscient freudien. In *Écrits* (pp.793-827). Paris: Seuil.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (2001). *Vocabulário de psicanálise* (4a ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Mezan, R. (2002). *Interfaces da Psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Pinheiro, T. (1995). *Ferenczi: Do grito à palavra*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Rey, F. G. (2003). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson.
- Ricoeur, P. (1977). *Interpretação e ideologias* (H. Japiassu, Trad.). Rio de Janeiro: F. Alves.
- Telles, S. (2002). *De novo e sempre: O mal-estar na cultura*. Palestra conferida na inauguração da Sociedade de Psicoterapia Psicanalítica do Ceará. em Fortaleza, Junho de 2002.

Vygotsky, L. S. (1983). *Obras escolhidas*. São Paulo: Pedagógica.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (nueva versión).
Barcelona, España: Paidós.

Winnicott, D. W. (1971). A criatividade e suas origens. In *O brincar e a realidade* (pp. 95-121). Rio de Janeiro: Imago.

Recebido em 21 de maio de 2007

Aceito em 14 de março de 2008

Revisado em 4 de abril de 2008