

# MONITORIA EM DISCIPLINAS DE PSICANÁLISE: EXPERIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA

**Anna Laura de Oliveira Kallas**

*Universidade Federal do Triângulo Mineiro*

**Tales Vilela Santeiro**

*Universidade Federal do Triângulo Mineiro*

**Glaucia Mitsuko Ataka da Rocha**

*Universidade Federal do Tocantins*

Recebido em: 09/11/2022

1ª revisão em: 15/01/2023

Aceito em: 24/01/2023

## RESUMO

A literatura sobre monitorias acadêmicas na área da psicologia é escassa, principalmente quando se trata da psicanálise. Neste artigo investigamos vivências inerentes às práticas de monitoria em disciplinas de teor psicanalítico, ocorridas por meio da internet e durante a pandemia, de estudantes de cursos de graduação em Psicologia. O estudo tem natureza descritiva, exploratória e qualitativa; nele, 14 entrevistas semiestruturadas foram realizadas. As narrativas ilustram a atividade de monitoria como peça relevante no cenário de formação continuada em psicanálise, no âmbito universitário. Sob as limitações da pandemia, o exercício da monitoria engendra situações de aprendizados genuínos e instiga vínculos entre monitores, estudantes e professores. Os estudos dos processos de monitoria requerem atenção e se atrelam diretamente às escolhas futuras do estudante; na esfera estudada, esses processos mobilizam reflexões rumo ao exercício profissional e acadêmico da psicanálise.

**Palavras-chave:** formação do psicanalista; formação do psicólogo; formação do psicoterapeuta; universidade; ensino superior.



# **TEACHING ASSISTANTS IN PSYCHOANALYSIS SUBJECTS: EXPERIENCES DURING THE PANDEMIC**

## **ABSTRACT**

The literature on academic teaching assistants (TAs) is scarce in the area of psychology, especially when it comes to psychoanalysis. In this paper we investigate experiences inherent to the practices of psychology undergraduate TAs in disciplines with a psychoanalytical content, which occurred via the internet and during the pandemic. The study has a descriptive, exploratory and qualitative nature; 14 semi-structured interviews were conducted. The narratives illustrate the TAs' activity as a relevant part in the scenario of continued education in psychoanalysis in the university environment. Under the restraints of the pandemic, the exercise of TA engenders genuine learning situations and instigates bonds between TAs, students and teachers. The study of the TA processes requires attention and is directly linked to the student's future choices; in the studied sphere, these processes mobilize reflections towards the professional and academic exercise of psychoanalysis.

**Keywords:** psychoanalyst education; psychologist education; psychotherapist education; college; higher education.

# **AYUDANTES DE CÁTEDRA EN ASIGNATURAS DE PSICOANÁLISIS: EXPERIENCIAS DURANTE LA PANDEMIA**

## **RESUMEN**

La literatura sobre ayudantes de cátedra es escasa en el área de la psicología, especialmente cuando se trata del psicoanálisis. En este artículo investigamos las experiencias inherentes a las prácticas de estos estudiantes de grado en Psicología, ayudantes en asignaturas de contenido psicoanalítico, que se produjeron a través de internet y durante la pandemia. El estudio tiene un carácter descriptivo, exploratorio y cualitativo; 14 entrevistas semiestructuradas se realizaron. Las narraciones ilustran la actividad de los ayudantes como parte relevante en el escenario de la formación continuada en psicoanálisis, en el ámbito universitario. Bajo las limitaciones de la pandemia, el trabajo de ayudantes de cátedra genera auténticas situaciones de aprendizaje e instiga los vínculos entre ayudantes, alumnos y profesores. El estudio de los procesos de ayuda de cátedra requiere atención y se vincula directamente con las elecciones futuras del estudiante; en el ámbito estudiado, estos procesos movilizan reflexiones hacia el ejercicio profesional y académico del psicoanálisis.

**Palabras clave:** formación del psicoanalista; formación del psicólogo; formación del psicoterapeuta; universidad; educación superior.

## INTRODUÇÃO

Quando um clínico em formação entra em contato com um assunto, ele pode interpretá-lo conforme sua singularidade, sem julgamento quanto ao que é certo e errado (Calligaris, 2008), o que pode instigar a liberdade de sentir, experimentar e pensar “como se fosse uma brincadeira” (Figueiredo, 2021, p. 106).

Assim, a formação em psicanálise pode acontecer em cenários distintos e ser pensada a partir de incontáveis vértices, especialmente quando há um posicionamento ético dos profissionais em relação ao seu inconsciente, por meio da análise pessoal, supervisão e estudos teóricos contínuos, que permite o reconhecimento do desejo em articulação com a atuação (Ortolan & Sei, 2022). Uma dessas possibilidades é pensá-la no ambiente universitário, onde o debate de pensamentos e hipóteses sobre um determinado assunto tende a ser legitimado (Tanis, 2018). Nesse sentido, cabe ressaltar que cursos universitários de Psicologia podem contemplar a formação psicanalítica, e que essa vertente é comumente encontrada em projetos didático-pedagógicos praticados no país.

As formas idealizadas de se estabelecer o que é ciência em instituições universitárias podem, por outro lado, levar à conformidade e reprodução acrítica de saberes (Diniz & Pereira, 2020; Lhullier, Marsillac, Silva, Machado, & Fantin, 2018). Desse modo, as diferentes linhas de pensamento psicanalítico podem ser vislumbradas no processo de formação universitária. Ainda que isso possa ocorrer em linhas introdutórias, o contato com essa orientação teórica pode acontecer de modo prazeroso e instigante. Ademais, os debates sobre os limites e o alcance do aprendizado sobre a diversidade própria desse campo teórico perpassa a própria história da psicanálise, desde Freud (1919/1976) até os dias contemporâneos (Fonteles, Coutinho, & Hoffmann, 2018; Tanis, 2018).

Freud (1919/1976) constatou que a transmissão da psicanálise alinhada aos moldes universitários seria inadequada; entretanto, não descartou as possibilidades para aprender sobre e a partir dessa vertente teórico-técnica e metodológica, que, devido à sua indeterminação, tem a possibilidade de se modificar em função da experiência (Fonteles et al., 2018). Por isso, a psicanálise inserida na universidade deve se manter em uma postura crítica e dogmática (Freud, 1919/1976). Dogmática não no sentido de verdade universal, única e intolerante, mas no de expor conteúdos de forma coerente, para permitir a criação de novas hipóteses e questionamentos, de acordo com o contexto sócio-histórico e político no qual cada estudioso está inserido (Lhullier et al., 2018).

Na universidade é possível aprender e viver a psicanálise nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão, tripé componente desse lugar, conforme a Constituição (Brasil, 1988). Assim, no campo do ensino existem as monitorias prestadas por estudantes, que se associam ao trabalho de algum professor, após terem sido aprovados na disciplina a ser monitorada.

A monitoria é uma estratégia respaldada pela Lei 9.394, que permite aos discentes do ensino superior se comprometerem com tarefas de ensino e pesquisa (Brasil, 1996). Ela se insere no modelo de ensino-aprendizagem, o qual envolve a oferta de canais facilitadores na construção de uma educação que incentive e maximize os aprendizados (Bonfá-Araújo & Farias, 2020). Nesse sentido, a monitoria pode ser um canal em que o diálogo entre os estudantes, o respectivo professor e o monitor ocorre como condição própria da atividade (Botelho, Lourenço, Lacerda, & Wollz, 2019). A comunicação entre esses atores é substancial para a construção, a sustentação, o aperfeiçoamento e a ampliação das potências inerentes ao estudo psicanalítico (Fonteles et al., 2018).

Ao experienciar o trabalho docente por meio das atividades de monitoria, a postura crítica do estudante é fundamental (Bonfá-Araújo & Farias, 2020). De modo geral, monitorar disciplinas já cursadas pode colaborar para um processo de formação universitária mais integral e integrado, com repercussões no desenvolvimento do futuro profissional (Barbosa & Belchior, 2021).

Como pode ser apreendido, a função de monitoria de disciplinas acadêmicas exige a alternância constante entre os papéis docente e discente. Esse dinamismo pode ajudar o estudante a “traduzir” a matéria para os demais estudantes, a aprimorar habilidades orais e escritas, e a desenvolver competências interpessoais e de liderança, ao lidar com diferentes pessoas e resolver problemas distintos (Botelho et al., 2019).

Complementarmente, a coexistência de diversas escolas psicanalíticas no contexto universitário, se de um turno é algo desejável e pleno em potencialidades, de outro pode tornar superficiais os primeiros contatos com a psicanálise (Gomes & Reis, 2019). Tal superficialidade pode se tornar ainda mais preocupante, diante ao cenário do isolamento social devido ao coronavírus, o qual agregou complexidades às atividades de ensino superior, que precisaram ser adaptadas ao ensino remoto emergencial, por meio do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Nessa direção, monitorar disciplinas e fazê-lo durante a pandemia suscitou necessidades de permanentes diálogos entre os atores universitários, em busca da constituição de novas formas de estar e viver o mundo acadêmico. Esses diálogos também precisaram ocorrer no mundo interno do monitor; afinal, as informações adquiridas no momento acadêmico no qual ele cursou a disciplina monitorada, como estudante regular e em situação educacional presencial, em relação ao construído por meio da segunda experiência, como monitor e em meio à pandemia, exigiram redimensionamentos. Assim, fatores psicológicos, como estresse e desmotivação, foram ampliados, o que dificultou as vivências no âmbito da universidade (Santos, Castro, Valle Junior, Rodrigues, & Almeida, 2021).

Focalizar o que seriam atividades de monitoria é fundamental em veículos de publicação voltados à psicologia e psicanálise, nos quais a literatura pertinente tem sido escassa. Neles, a formação recai sobre processos de formação continuada de psicanalistas e de supervisão de candidatos a psicanalistas; mas não incidem sobre

estudantes de graduação que “podem vir a ser psicanalistas”. Lacunas como essas contrastam com o fato de o futuro do estudante de psicanálise poder residir nesse tipo de experiência universitária, quando atrelado aos estágios e às disciplinas cunhadas nesse modelo teórico. Esse contato com a psicanálise, de um ponto de vista mais aprofundado – porque *revisitado* –, tende a ampliar o olhar sobre o pensamento psicanalítico. Como a escolha estudantil por trilhar essa tarefa é opcional, entendemos que ela contempla investimentos subjetivos peculiares, justamente porque é calcada em uma decisão pessoal. Nessa medida, ela é descolada das “obrigações curriculares”.

As experiências de monitoria podem contribuir, assim, para a eleição do seguimento da carreira acadêmica no campo da clínica psicanalítica e/ou na atuação profissional direcionada por esse viés. Esperamos que este artigo contribua para ampliar as possibilidades de pesquisa e diálogo sobre o tema, porque historicamente, no país, os cursos de Psicologia sempre cumpriram um papel fundamental de encaminhar estudantes às sociedades e escolas de psicanálise.

Considerando tal cenário introdutório, tencionamos reportar investigações de vivências de práticas de monitoria em disciplinas de teor psicanalítico, inseridas em cursos de Psicologia, transcorridas durante a pandemia de Covid-19 e com apoio em TIC, a partir de narrativas de monitores.

## MÉTODO

Este estudo tem natureza descritiva, exploratória e qualitativa.

Participaram 14 estudantes de cursos de graduação em Psicologia, matriculados em universidades públicas federais da Região Sudeste (MG e RJ), com idades entre 21 e 26 anos, dentre eles 11 pessoas do sexo feminino e 12 brancas (Tabela 1). O grupo pesquisado foi definido por saturação teórica (Saunders et al., 2018).

**Tabela 1.**  
**Características dos participantes e das monitorias desenvolvidas (ordem alfabética de nomes fictícios).**

Identificação fictícia	Idade (anos)	Universidade (*)	Disciplinas	Etnia autodeclarada	Sexo (**)
Akame	24	UFTM	Teorias e Práticas de Grupo	Branca	F
Alphonse	23	UFTM	Técnicas Psicoterápicas	Branca	M

Identificação fictícia	Idade (anos)	Universidade (*)	Disciplinas	Etnia autodeclarada	Sexo (**)
Erza	26	UFSJ	Clínica do Autismo	Branca	F
Juvia	24	UFTM	Teorias e Práticas de Grupo	Branca	F
Levi	24	UFU	Psicopatologia geral	Negra	M
Mikasa	24	UFTM	Psicopatologia da criança e do adolescente	Branca	F
Nezuko	25	UFRJ	Clínica Psicanalítica	Branca	F
Retsuko	21	UFSJ	Teoria da Personalidade	Negra	F
Sakura	22	UFTM	Avaliação Psicológica	Branca	F
Sasha	26	UFU	Psicopatologia geral	Branca	F
Sawako	22	UFTM	Psicopatologia da criança e do adolescente	Branca	F
Taiga	22	UFTM	Psicopatologia geral	Branca	F
Tanjiro	26	UFSJ	Psicodiagnóstico de Orientação Psicanalítica	Branca	M
Wenry	21	UFTM	Avaliação Psicológica	Branca	F

\*Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

\*\* Feminino (F); Masculino (M).

Para a obtenção e construção das experiências, entrevistas semiestruturadas foram conduzidas, de janeiro a março de 2022. Este instrumento foi avaliado em seus quesitos qualitativos por pesquisador experiente no desenvolvimento de entrevistas com finalidades de pesquisa, doutor em Psicologia, e foi testado, previamente, em estudo piloto junto a estudante com o mesmo perfil do selecionado no estudo (monitor de disciplinas de inspiração teórica psicanalítica).

Para atingir o público-alvo, houve a divulgação da pesquisa em mídias sociais (Instagram, Facebook, WhatsApp). Também houve busca de *sites* de universidades que publicassem o e-mail de professores, os quais eram indagados sobre a oferta de monitorias acadêmicas. Quando retornavam, informavam o contato de seus monitores. Desse modo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, desenvolvido com recursos do Google formulários, era enviado aos participantes.

Após obtenção de consentimento, as entrevistas eram agendadas e foram realizadas via Google Meet, ferramenta que permite gravação audiovisual e uso indeterminado do tempo. Elas tiveram duração média de 30 minutos cada. Depois da gravação das entrevistas, um *download* para um dispositivo pessoal era feito, eliminando quaisquer vestígios em ambientes compartilhados (“nuvem”). Após transcritas na íntegra, as entrevistas foram descartadas.

Para a organização e análise de dados, optamos pelo método da Análise Clínico-Qualitativa (Turato, 2018), por meio do qual procuramos escutar, descrever e interpretar os sentidos expressos pelos participantes. Os dados foram validados por um pesquisador experiente em pesquisas qualitativas e pelo grupo de pesquisa de vínculo dos autores, composto pelos líderes, Doutores em Psicologia, e por estudantes de graduação e pós-graduação, conjuntamente.

As experiências dos participantes foram pensadas e discutidas com apoio em literatura enfocada em clínica psicanalítica e, sempre que possível, consideramos o contexto pandêmico, as TIC e seus impactos sobre os processos de aprendizagem. Nesse trajeto, três categorias emergiram das entrevistas e serão exploradas a seguir: (1) *(Re)Encontros durante a monitoria*; (2) *Monitoria pela internet: tão longe e tão perto de ser professor*; e (3) *O futuro como profissional clínico*.

Todos os requisitos éticos foram considerados no desenvolvimento da pesquisa (Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde; Comunicado nº 0015188696, de 5 de junho de 2020; e Ofício Circular nº2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021). O projeto respectivo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CAAE 26870314.8.0000.5083).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **(RE)ENCONTROS DURANTE A MONITORIA**

Nesta categoria temática, foram agrupadas as narrativas sobre experiências de (re)encontros, tanto com a psicanálise, quanto com os pares junto aos quais os monitores desempenhavam seus trabalhos. Nesses termos, quanto às experiências do exercício das monitorias propriamente ditas, os participantes relataram que elas permitiram o traçado de visões diferentes e complementares, dando margem a contatos mais aprofundados com a psicanálise. “Eu acho que foi bom, principalmente pra revisitar os textos. [...] então me ajudou a olhar com outro olhar, né? Rever algumas coisas que eu não tinha entendido na época [referindo-se à



primeira experiência, como estudante]” (Wenry). Sobre isso, outro participante disse: “[...] desmitificar um pouco do que eu conhecia enquanto psicanálise, o que poderia ser psicanálise” (Levi). E uma terceira, Taiga, destacou:

Essa questão de ser o Lacan, de poder ter mais contato com ele, com isso que eu precisava, que eu sinto que é tão difícil, que mesmo se vir a matéria três vezes, vai precisar de uma quarta, eu sinto isso... pra assimilar tudo que ele fala.

Desse modo, o desempenho de papel de monitores, nos cenários universitários investigados, propiciava aprofundamentos nos temas solicitados pelas disciplinas e seus atores. Reviver a situação acadêmica permitia (re)elaborações. Estas significavam a conquista de aprendizados em níveis superiores, quando os participantes comparavam suas primeiras experiências às atuais, numa movimentação dialética que implicava em (re)construções. Dessa maneira, a figura da espiral dialética proposta por Pichon-Rivière (1983/2000) nos ocorre para ilustração dessa movimentação narrada pelos estudantes. Para esse autor, aprendizados significativos podem ocorrer quando o processo experienciado em certa situação ou cenário se encontra em situação de *abertura*, o que se contrapõe às situações de *fechamento*, nas quais não se consegue (re)pensar algo vivido ou aprendido (situação dilemática *versus* dialética).

Além disso, momentos destinados à formação continuada, como os da monitoria, permitiram o (re)encontro com os textos psicanalíticos anteriormente estudados e o aventurar-se ao entrar em contato com eles novamente, tal como sugerido por Figueiredo (2021). Desse modo, é possível notarmos que os aprendizados se tornavam mais abertos às experiências (re)vividas por meio das atividades de monitoria e que isso acontecia de modo dinâmico: (re)viver o papel de estudante e o de estudioso eram facetas que se sobrepunham.

As vivências mediadas pela internet permitiram, assim, o surgimento de novos questionamentos. Como Erza expressou: “Ouvir os outros falarem, apresentarem, tirarem dúvidas, fez-me pensar na relação com o conteúdo, com os conceitos, de outra forma. E ver as pessoas tentando aprender e, também, estar nesse processo, é como um caminhar junto”. A isso Sawako agregou:

Eu sinto que me aprofundei nessa temática [...]. E toda vez que você faz ela vai ser diferente, porque a professora mesmo acrescentou coisas novas e os alunos vieram de uma maneira muito diferente, trazendo discussões diferentes. Aproximar-se de um jeito diferente dos outros discentes e aprender com eles assim, aprender pontos de vistas diferentes, sabe?

Dessa forma, a partir das trocas feitas em sala de aula, que puderam ser ouvidas e provocadas pelos monitores, permitia-se a reformulação quanto ao que se acreditava, e também havia uma ampliação do que era ‘antigo’ e ‘tradicional’, em comparação às novas realidades. O que se encontrava em estado de dormência parecia ser recobrado; a experiência dilemática de aprendizado podia se converter

em dialética, como pensado por Pichon-Rivière (1983/2000). Isso propiciava mudanças no *status* estudantil, com implicações que resultavam em crescimento tanto acadêmico quanto pessoal.

Mais especificamente sobre as atividades requeridas pelas monitorias, elas exigiam uma presença ativa dos monitores, que ora esclareciam dúvidas, ora participavam e auxiliavam na condução de aulas e demais atividades, que variavam a cada disciplina. Por conseguinte, tal posicionamento permitia o desenvolvimento pessoal do monitor, com sua própria subjetividade envolvida na compreensão do que era exposto e dialogado (Cunha, Ramos, Dias, Lemes, & Barja, 2021).

Desse modo, de forma similar à atividade de supervisão clínica (Figueiredo, 2021), nos momentos de monitorar uma disciplina, o pensamento no plano intrapsíquico podia ser integrado no intersubjetivo ao ser expresso nas aulas, e recuperado para o mundo interno de quem falava, expandindo-o. Afinal, a monitoria também é uma atividade por meio da qual experiências vividas pelos monitores são evocadas, o que funciona para contextualizar ou exemplificar a disciplina, mostrando uma verdade que é sempre subjetiva (Lhullier et al., 2018).

Nas narrativas dos monitores, notamos que eles também se cobravam quanto à sua posição de “saber”, como exposto por Mikasa: “Para que confiem em você e te procurem, você tem que ter domínio no que você tá falando, né?”. Nesse sentido, Sasha complementou: “É um receio muito grande, que tenho de, às vezes, não conseguir ajudar, sabe?”. E Wenry ressaltou: “Se eu não soubesse alguma coisa, eu ia perder meu valor como monitora, né?”.

Tais ansiedades expressadas pelas monitoras podem levar apenas à repetição de um outro saber, a partir da submissão ao discurso de um mestre, lugar designado ao professor dentro do mundo acadêmico (Coelho, 2013), que precisa ser revisto. Em acepção semelhante, no viés psicanalítico é necessário que docentes e supervisores tenham recursos para suportar o (não) saber analítico e a ética da psicanálise; incentivar que os alunos façam análise pessoal torna-se importante e precisa ser aspecto lembrado (Ortolan & Sei, 2022).

Somente a partir do reconhecimento de que não há saber completo é possível abrir-se para a própria criação subjetiva (Ortolan & Sei, 2022) e, retomando contribuições de Pichon-Rivière (1983/2000), é plausível abrir-se para o aprendizado que se constrói *na relação*. Assim, esse tipo de narrativa ilustra ser necessário que o monitor aceite, acolha e reconheça que todos os saberes são equivalentes, sem que haja quem saiba “mais”, conforme Diniz e Pereira (2020) salientam.

Discentes e monitores têm habilidades mais ou menos semelhantes e podem trabalhar em conjunto para se aprofundarem nos estudos (Fernandes, Zerbini, Cantares, & Germano, 2015). Na transmissão do saber, que no campo psicanalítico é algo da ordem do que não se sabe, a consciência nunca abarcará o universo que

é o inconsciente e suas manifestações (Figueiredo, 2021), mesmo que estas ocorram nos ambientes universitários de vínculo dos participantes.

As experiências investigadas demonstraram que os saberes dos participantes se viabilizavam a partir da constatação da falta e da tolerância a ela mesma. Nesse sentido, aceitar verdades únicas e confiar que “tudo” seja sabido não seria postura congruente com o pensamento psicanalítico. A aceitação de que esse *status* é inalcançável e indesejável é paulatina, independentemente de posições hierárquicas institucionalmente guiadas, que podem ser ocupadas em sala de aula (Diniz & Pereira, 2020).

Os aprendizados conquistados pelos monitores eram narrados como presentificados na reconexão com os textos, de forma individualizada, e no deparar-se com questionamentos de seus pares, questionamentos esses sanados na aula síncrona, pelo professor ou monitor, que ajudavam, como assinalado por Juvia, a “aprender junto com os alunos”. E ela prosseguiu: “eu acho que eu mais aprendi nessa monitoria do que ajudei, sabe?”.

As perguntas direcionadas aos monitores, registradas de modo síncrono ou assíncrono, desafiavam-nos a transmitirem o que foi anteriormente aprendido, de forma que pudessem enxergar as contribuições e limitações das teorias tradicionais, mas, igualmente, pareciam dar espaço às suas próprias subjetividades, abrindo margens ao cultivo da criatividade. Criatividade essa possibilitada por uma posição privilegiada de escolha pessoal que se encontra fora dos moldes avaliativos, que permite a construção e apropriação singular da teoria, e não sua simples reprodução (Coelho, 2013).

A construção singular da teoria psicanalítica proveniente do processo de monitoria foi descrita por Alphonse: “quando a gente é aluno, a gente sente muita obrigação de estudar [...] de participar e tudo. E como monitor eu senti como se eu pudesse participar do jeito que eu quisesse, da forma que eu quisesse, tinha menos ‘pressão’”. Já para Erza:

Eu acho que eu aprendo muito transmitindo pros outros ou quando me fazem uma pergunta e eu não sei responder, então tenho que pensar em como que eu vou responder isso de uma forma didática, porque às vezes eu entendo, mas como que eu vou passar para o outro, né? Então isso tudo é um trabalho... um trabalho psíquico, é um trabalho de estudo então eu acho que eu aprendi muito, mas também acho que eu consegui ensinar na minha maneira, como eu me apropriei do assunto, como que foi transmitido pra mim e como também tinha coisas que eu ficava na dúvida e eu pensava: deixa eu tentar explicar dessa forma pra ver se fica mais fácil.

A vivência narrada por Erza nos remeteu a pensar nos monitores que tiveram um bom relacionamento com suas respectivas turmas: eles conseguiram perceber melhor proveito estudantil, a partir da monitoria. Assim, era possível notar que o

exercício das monitorias por vias remotas e durante a pandemia geravam a potencialidade de construção de vínculos.

O esforço para ensinar era convertido no reconhecimento do valor que o desempenho do próprio papel de monitor poderia ter: aprendo enquanto ensino, ensino enquanto aprendo, e isso me fortalece comigo e contigo. Nessa acepção de “vincularidades possíveis” de serem estabelecidas na sala de aula “virtualizada”, as narrativas investigadas incluíram a formação e/ou a retomada de vínculos mais aprofundados, envolvidos na atividade de monitorar. Sobre isso, Nezuko relatou: “São duas pessoas que se tornaram minhas amigas, a partir da monitoria, a gente tem o grupo do WhatsApp até hoje”. Juvia, por sua vez, disse de reencontrar uma colega: “Uma dessas pessoas eu não tinha mais contato no momento, porque cada uma tinha ido pra um estágio diferente, foi bom assim, tipo um restabelecimento do vínculo”.

Esse tipo de trabalho calcado em encontros e reencontros constituía o viver em equipe e foi visto como fonte de motivação para a continuidade das atividades de monitoria. Nezuko, por exemplo, seguiu com o mesmo grupo de monitores durante três semestres seguidos, numa mesma disciplina. A equipe de monitores foi vista, ainda, como fonte de apoio por Retsuko: “A gente se ajudava também, quando a turma estava ‘caindo muito em cima’ e a gente ia lá e se ajudava, se apoiava e acho que isso foi bom”. Assim, o trabalho em grupo era vivenciado com maior envolvimento e cumplicidade, o que instigava a capacidade de contribuição e produção em relação às temáticas estudadas e trabalhadas.

Nas narrativas dos participantes, a troca de saberes e não saberes entre os monitores enunciava, assim, nuances situadas no interjogo de transformações subjetivas e intersubjetivas. Afinal, ao passar a própria compreensão da pergunta ao estudante monitorado, o monitor se dava conta de transformações em seu próprio *status* de aprendizagem (Pichon-Rivière, 1983/2000). Nesse sentido, cabe frisar e retomar noções didático-pedagógicas e de experiências que compreendem as pessoas se constituindo a partir das relações que estabelecem com outras (Barbosa & Belchior, 2021; Pichon-Rivière, 1983/2000). Destarte, as relações sociais e educacionais com mediação de TIC pareciam estimular o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos monitores, sob a égide da pandemia.

Foi percebido, ainda, que os relacionamentos descritos a partir de vieses positivos foram provenientes de contatos mais frequentes com a turma monitorada, principalmente de parte dos monitores que tinha disponibilidade para participar de aulas síncronas. Em contrapartida, os dois participantes que não tinham essa disponibilidade (Taiga e Alphonse) relataram ausência de contato com os estudantes: “Eu percebo uma falta de vínculo, sabe? Parece um robô, um Google; pergunta um negócio, você responde e fica por isso mesmo, não tem um contato interativo, realmente, sabe?” (Taiga). “A monitoria foi simples, vazia, não acontecia muita coisa, então não vi muita coisa vindo dela” (Alphonse).

O diálogo e o relacionamento interpessoal são necessários para o desenvolvimento dos potenciais aprendizados inerentes aos processos de monitoria, tal como foi explorado anteriormente. Assim, foi notado que esse “vazio” enunciado por Alphonse parecia dizer de uma falta que não levava a transformações, tanto que ele relatou não perceber nenhum desenvolvimento pessoal a partir da monitoria, apesar de desejar a carreira acadêmica. Já Taiga, mesmo que enviasse, periodicamente, vídeos didáticos e artigos aos estudantes, via WhatsApp, relatou ter tido pouca interação com os pares monitorados e se sentiu desanimada. Então, essa forma que ela encontrou de “tornar-se presente”, calcada no cumprimento de funções, digamos, de natureza mais executiva, não fomentava os aprendizados almejados.

### **MONITORIA PELA INTERNET: TÃO LONGE E TÃO PERTO DE SER PROFESSOR**

Neste eixo temático, centralizaremos os debates que envolveram as formas como os monitores usavam as TIC no desempenho de suas funções.

Sawako e Mikasa, respectivamente, discorreram sobre algo muito recorrente nas narrativas estudadas: eles achavam fundamental que o monitor “ligasse” a câmera de vídeo, durante as aulas síncronas: “É interessante ficar com a câmera aberta, que você interaja um pouco com o pessoal e tal”. “Eu deixava a câmera sempre ligada, pra eles verem meu rostinho e ver que eu estava ali e lembrarem de mim, se por acaso tivessem alguma dificuldade”.

A comunicação via TIC assegura condições de diálogo com intervalos de tempo em diferentes períodos (Cunha et al., 2021). Essa acessibilidade foi percebida como o maior benefício narrado pelos monitores, acerca da monitoria desenvolvida no momento pandêmico. Mikasa disse: “Você conseguir compartilhar mais coisas no online, mais artigos e tudo mais, mas acho que no presencial poderia acontecer também, só acho que ficou mais fácil esse acesso, sabe, essa troca facilitou um pouco”. E acrescentou: “Eu acredito que essa busca pelo monitor online, ela é muito mais prática do que presencialmente, é mais prática de procurar na hora que quiser e puder do ter que marcar um horário de ter uma aula”. Por fim, Akame narrou: “acho que a facilidade em se comunicar com os alunos [...] foi uma das maiores qualidades [...] os alunos me mandavam mensagem no WhatsApp, sempre, ou então tinha facilidade da gente poder se reunir por vídeo, a qualquer momento”. Poder se comunicar sem necessariamente haver os encontros presenciais viabilizava a execução do ofício.

Se, de um lado, os processos de monitoria e as vivências aqui investigados podem ser pensados a partir de vértices positivos, de outro, atividades como postar itens em plataformas digitais, responder a e-mails e o auxílio aos estudantes que apresentaram dificuldades com o mundo virtual foram sentidos como fontes de estresse e sobrecarga, como notado em alguns relatos. Sobre isso, Levi disse: “Acho que isso foi uma grande dificuldade, ter uma turma com muitas pessoas”. Erza complementou: “E ficou com muitas atividades, também, porque como era prático pra fazer muita coisa, dava pra fazer muita coisa, a professora foi arrumando muita

coisinha pra gente fazer". E Retsuko relatou: "Gente mandando mensagem domingo, também, qualquer hora era hora".

Esses participantes falaram do excesso de possíveis afazeres, que pela via remota foi fonte de muito cansaço. Em sentido semelhante, Senna e Marques (2022) notaram algo transversal a essas experiências construídas com a mediação da internet, porque atividades domésticas se associavam ao excesso de estudos, além do que o ambiente domiciliar contemplava muitas distrações.

Além disso, a falta de elementos vinculados à corporalidade e sensorialidade dos encontros online afetou os participantes, de forma negativa, conforme pode ser constatado em narrativas como as seguintes: "Você não olhar pra pessoa pra saber se ela está com um olhar de viajado, de dúvida. Acredito que seja próprio do remoto" (Tanjiro). "Dificuldade de não perceber a expressão das pessoas, porque muitas vezes elas não ligavam as câmeras e às vezes elas interagem nas aulas, e às vezes não; então, eu ficava meio em dúvida: 'será que tá ajudando essa monitoria?'" (Wenry).

Nessa acepção, ao esclarecer uma dúvida ao estudante, a forma remota ficava limitada à possibilidade de saber se a pessoa entendeu ou não, exclusivamente por meio da linguagem verbal. Esse dinamismo era, assim, narrado como restritivo para o desenvolvimento de capacidades interpessoais por parte dos participantes, haja vista as leituras de linguagens não verbais serem importantes ferramentas para se atentar na atuação, tanto para exercício do cargo de monitoria, quanto para o processo de formação enquanto possível futuro clínico.

As narrativas dos participantes sinalizaram, assim, que ser monitor, nas condições dadas pela pandemia, era semelhante ao que poderia ser feito em situação de ensino-aprendizagem presencial: lidar com frustrações era parte inerente ao processo. E, no momento pandêmico e pelas TIC, ser monitor era algo que poderia ser feito de formas novas, assim como era novo o modo de se postar nessa nova sala de aula: "estar ali" e "tornar-se presente" implicava em lidar com a possível indiferença – ou mesmo ausência – de quem estava do outro lado da tela. Destarte, o estudante monitorado poderia até mesmo "desligar" sua forma de estar presente em certa situação de ensino-aprendizagem, mas esse papel não era o que os entrevistados buscaram desempenhar.

As vivências dos monitores demonstraram, assim, que, apesar das eventuais dificuldades e frustrações vividas no desempenho das funções da monitoria, a "presença possível" dos monitores instigava maior sentido pessoal ao que eles próprios se propunham a fazer, ao desenvolverem seus respectivos trabalhos. O encontro, o desencontro e o reencontro pareciam ser facetas da mesma... tela.

A formação de vínculo com os professores foi relatada de forma positiva e unânime por todos os participantes, a despeito de ela ocorrer com a mediação das TIC. As narrativas estudadas indicaram que os vínculos consolidavam aproximações com

a realidade docente sonhada, por meio dos diálogos mais constantes que eram construídos na relação monitor-professor.

Nesse sentido, essa maior proximidade com os respectivos professores favorecia melhores condições de exercitarem a empatia por eles (Costa et al., 2021). Por exemplo, Wenry revelou: “eu me senti mais à vontade, né? E eu acho que me melhorou até enquanto aluna... eu me senti mais à vontade de ligar a câmera, inclusive nas aulas”. E Levi, ao discutir com sua professora sobre as atividades feitas pelos monitorados, percebeu que poderia tornar sua escrita mais clara, preocupando-se com quem iria ler seus textos: “Conversando sobre aquilo ser ou não um erro, entendi melhor como as coisas foram corrigidas. Sinto que a monitoria me preparou bastante nesse ponto de pensar muito no leitor”.

Por esse tipo de razão, o docente da disciplina é peça fundamental para o andamento da monitoria, pois o percurso de formação vivido por ele, assim como seu estilo pessoal, influencia diretamente as atividades acadêmicas (Coelho, 2013). O formador deve se dedicar com constância ao que foi desenvolvido pelo monitor; por conseguinte, é a ele que o monitor recorre e junto a quem busca apoio, o que pareceu tornar os processos de monitoria mais significativos, conforme as narrativas estudadas.

Assim, o sentimento de equipe, a colaboração e os diálogos constantes entre professor e monitor permitem desenvolver estratégias favorecedoras de processos de aprendizagem (Fernandes et al., 2015). Em situação de afastamento físico inculido pela pandemia e com a conseqüente necessidade de as atividades acadêmicas acontecerem com mediação de TIC, as presenças constantes da solidão e da desmotivação (Santos et al., 2021) podiam ser mitigadas pelo trabalho conjunto construído pelo professor e o respectivo monitor.

Considerando que, no momento das entrevistas, todos os participantes se encontravam em suas respectivas residências e que a pandemia de quase dois anos fomentava um estilo de vida pessoal e universitário virtualizado, esses aspectos eram articulados, nas narrativas estudadas, ao “cansaço de tela”, o qual era provocado pela interação contínua dos estudantes com as telas do computador e/ou do *smartphone*. Se em situação pré-pandemia a quantidade de horas que as pessoas, inclusive estudantes, se permitiriam gastar diante de uma tela poderia ser uma escolha, durante a situação pandêmica ela era resultante de um conjunto de medidas sanitárias obrigatórias, exigidas para seguimento da vida em geral, bem como na universidade. No caso da vida universitária, isso implicava estar diante da tela e tomá-la como ponto de apoio para o estabelecimento e desenvolvimento de atividades acadêmicas de modo ininterrupto. Especificamente quanto aos cursos de graduação de Psicologia de turno integral em universidades públicas como as de vínculo dos participantes, esse modo de lidar com as rotinas da universidade se atrelava a formas inéditas de cansaço.

Nesse sentido, cabe assinalar que experiências desse tipo de cansaço foram narradas pela maior parte dos entrevistados. As relações interpessoais construídas

com os demais estudantes e professores, e em alguns casos com outros monitores, novamente parecem ter sido o fator que permitiu aos monitores reconhecerem as atividades de monitoria remota como determinantes de maior proveito.

Além de debater que o fundamento dessas relações era o fator humano, exteriorizado em pessoais “reais” (fator objetivo), cabe assinalar que elas também podem ser compreendidas em sua acepção interiorizada (fator subjetivo). Para além das relações com os demais atores das situações de ensino-aprendizado, as relações com as pessoas “fantasiadas”, com as teorias e com a própria instituição universitária precisam ser objeto de ponderação; embora debatê-las não seja nosso objetivo, mesmo elas requerem investimentos do monitor e instigam graus maiores ou menores de cansaço.

## **O FUTURO COMO PROFISSIONAL CLÍNICO**

Neste último eixo temático, trataremos das narrativas que perpassaram perspectivas profissionais descortinadas pelas vivências dos processos de monitoria.

Experimentar a monitoria de uma forma mais articulada à prática clínica foi a possibilidade de construção mais citada pelos estudantes situados nos períodos mais avançados dos cursos, em geral. Por exemplo, para Sakura: “Acho muito interessante, acho que a monitoria auxiliou muito nisso, em pensar essa como uma das abordagens, a psicanálise, que eu posso seguir”. Além disso, para ela e Alphonse (ambos matriculados no sétimo período), foi permitido (re)pensarem sobre essa prática, que estava por vir no semestre letivo seguinte. Esse desejo pelo exercício da Clínica, usualmente presente desde o início da formação, pode ficar mais forte ao unir o não saber com o desejo de saber sobre si e o outro, o que instiga uma formação mais voltada às vivências analíticas (Coelho, 2013).

Akame, atuante como monitora no último ano do curso, adaptou vivências construídas nas atividades de monitoria às atividades desenvolvidas num Centro de Assistência Psicossocial. Ela assinalou que isso foi favorecido devido aos dois semestres da monitoria. “Eu coordenei grupos de terapia. Tudo bem que era no CAPS e você não pode fazer psicanálise enraizada lá, né? Mas eu usava muito da psicanálise”. Essa narrativa aponta para os efeitos das regras de ocupar outros espaços, que podem limitar as intervenções, não sendo possível nem desejável o uso de uma “psicanálise enraizada”. Ao mesmo tempo, o exposto por Akame demonstrou um movimento de reflexão singular e ampliada (Coelho, 2013). Ao adaptar e incorporar compreensões “próprias” a um novo espaço onde circulavam outros saberes e práticas, ela produziu interlocuções com novas ideias e ações, tanto no caso do CAPS, quanto na própria universidade.

Ainda, Nezuko, desempenhando monitorias do sétimo ao nono período, disse que a psicanálise a ajudou em sua prática clínica, e relatou: “É muito importante a gente ter o amparo da teoria também, então eu acho que, como monitora, rever constantemente esses textos me ajuda muito nisso, na prática clínica”. E Sasha



disse: “Tinham algumas coisas que ela [a professora] passava pros alunos e que dava um estalo: ‘nossa, eu posso usar isso aqui na clínica’, ‘tá fazendo muito sentido no caso de tal paciente’, eu acho que auxiliou bastante”. Cabe assinalar que essa forma de seguir os estudos das teorias permite a instrumentalização para compreender os novos desafios da clínica na atualidade, e um melhor desenrolar do diálogo com pares (Tanis, 2018).

As experiências narradas contribuem para refletirmos que as monitorias acadêmicas não só expandem o repertório de ensino, consolidando a integração da teoria e da prática, e incentivam a posição de docência, como também ajudam no direcionamento da vida profissional do estudante que desenvolve a atividade de monitoria, como clínico em potencial. Ao lançar-se a movimentos eletivos (não obrigatórios) em seu processo de formação acadêmica, o estudante pode constituir-se de modo mais crítico, autônomo, reflexivo e ético nos seus percursos universitário (Costa et al., 2021; Fernandes et al., 2015) e psicanalítico (Diniz & Pereira, 2020; Lhullier et al., 2018; Ortolan & Sei, 2022; Tanis, 2018).

Aspectos que podem estar desintegrados da “formação” podem, por essa via, ser recuperados, o que impele ao vislumbre da vida profissional. O depoimento de Akame ilustra esses aspectos: “Esse papel do monitor, para além de aprender o papel da teoria e da prática [clínica], dá pra gente uma oportunidade da gente se reconhecer, também, como pessoa que é capaz de contribuir”.

O formato de monitoria virtual trouxe novos desafios e possibilidades a quem explorou esse campo, como ilustrado pelas narrativas dos participantes. Em seus momentos iniciais, o modo de trabalho online fez brotar debates e dúvidas sobre “até onde” a formação acadêmica poderia ir, ou mesmo “se” deveria ir. Com o passar dos dois primeiros anos da pandemia – e agora que o desfecho dela se torna progressivamente mais palpável –, esse tipo de questionamento precisou não somente vir à luz e ser detidamente explorado, como também serviu como mola propulsora de inúmeros aprendizados. Ainda que tais aprendizados não cheguem ao fim, dada sua natureza intrínseca, ou que eles sejam vividos com ambivalências emocionais e cognitivas (Pichon-Rivière, 1983/2000), as vivências dos participantes demonstraram que, se o futuro como profissional clínico englobar ser professor, as TIC foram recursos que instigaram um exercício possível.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo apresentou experiências construídas por estudantes de graduação, ao desenvolverem processos de monitoria acadêmica. Isso foi trasladado em situações dinâmicas, que abarcaram vivências erigidas com mediações de TIC, recursos estes requeridos pela imposição do momento pandêmico. Os sentidos abstraídos dessa investigação indicaram vivências estudantis que se relacionam com os valores das instituições psicanalítica e universitária, as quais visam, em seus sentidos mais nobres e ambiciosos, a instigar o questionamento, o olhar crítico e o contextualizar do nosso tempo sociocultural e histórico. De tal forma, a monitoria

especificamente, como relatada pelos participantes, mostrou-se via que permitiu estudar e indagar as literaturas, principalmente em interação com outras pessoas, num momento crítico que envolveu a pandemia e seus desdobramentos para os atores da instituição universitária.

Assim, o diálogo sobre o exercício da monitoria sob as condições pandêmicas e via online permitiu aos discentes expressões de experiências que marcaram sua estadia na universidade, sobretudo como estudantes (re)visitando os fundamentos da psicanálise. Ao fazê-lo, contaram-nos de papéis ativos que puderam ser representados. Ressaltaram colaborações para construções de processos de ensino-aprendizagem de si e dos outros, ao atingirem níveis mais horizontalizados de conhecimento, entre todos os atores envolvidos. Isso parece ter ensejado a existência de novas questões e compreensões sobre o corpo teórico-técnico psicanalítico, um dos aspectos de processos formativos mais abrangentes, como psicólogos clínicos e psicólogos, no país.

A internet, via possível para desempenho das experiências de monitorias investigadas, contemplou ganhos e perdas, potências e frustrações. Ainda que sob as restrições imperativas da pandemia e das TIC, os processos de monitorar disciplinas acadêmicas de inspiração psicanalítica foram narrados como forma de (re)conhecer a psicanálise, explorando novos contatos com a parte do tripé psicanalítico relacionado aos estudos contínuos.

A pesquisa relatada pode ser ampliada ao se realizar investigações sobre as perspectivas dos discentes monitorados e dos professores, e/ou ao abarcar monitores de outras regiões do país e de universidades particulares. Além disso, eventuais interlocuções entre a psicanálise e a universidade, nos âmbitos do ensino, pesquisa ou extensão, precisam ser objeto de estudos contínuos.

Se o intuito dos processos formativos de monitoria é propiciar não somente incrementos aos processos de ensino-aprendizagem, mas também o aparecimento de questões subjetivas, vinculando teorias estudadas e o mundo da prática profissional, isso também pode se articular a políticas de fomento à sensibilidade humana. Estas nem sempre são vistas como meta, propriamente dita, da atividade de monitoria, pois há diversas cobranças para os estudantes monitores e os professores titulares das disciplinas responderem aos requisitos formais e institucionais relativos à prática e à transmissão das teorias, técnicas e metodologias. Menos ainda, a relevância dessas monitorias tem recebido atenção em cenários não universitários de formação de psicanalistas e em veículos editoriais especializados em psicologia e psicanálise. Por outro lado, isso não anula o flerte dessas atividades acadêmicas com processos de formação em psicanálise qualitativamente interessantes e fecundos. Integrar aspectos que podem estar cindidos do mundo universitário e de seus componentes curriculares obrigatórios permanece tarefa instigante.

## REFERÊNCIAS

- Barbosa, J. W. Q., & Belchior, M. H. C. S. (2021). O que buscam os estudantes ao realizar monitoria? Um estudo de caso na área de ensino da Hotelaria. *Rosa dos Ventos – Turismo e Hospitalidade*, 13(4), 1-22. <https://doi.org/10.18226/21789061.v13i4p1173>
- Bonfá-Araújo, B., & Farias, E. S. (2020). Avaliação psicológica: A monitoria como estratégia de ensino-aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-3. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020208998>
- Botelho, L. V., Lourenço, A. E. P., Lacerda, M. G. D. E., & Wollz, L. E. B. (2019). Academic mentorship and professional training in health: An integrative review. *ABCS Health Sciences*, 44(1), 67-74. <https://doi.org/10.7322/abcshs.v44i1.1140>
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988*. Brasília, DF. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Brasil (1996). *Lei nº 9394, de 20 de novembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Calligaris, C. (2008). *Cartas a um jovem terapeuta*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Coelho, M. T. A. D. (2013). Psicanálise e universidade. *Trivium – Estudos Interdisciplinares*, 5(1), 21-29. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-48912013000100004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912013000100004&lng=pt&tlng=pt)
- Costa, N. Y., Penela, A. S., Corrêa, R. L. S., Pantoja, G. X., Brazão, S. S. P., Neves, P. V. T., Araújo, N. de O., Silva, L. M., Gomes, J. A. C., Santos, S. F. D., Duarte, B. A. S., & Lima, J. G. D. (2021). The importance of academic monitoring in the rise to teaching career. *Research, Society and Development*, 10(3), 1-7. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13177>
- Cunha, I. E. E. A., Ramos, F. O., Dias, M. P., Lemes, C. R., & Barja, P. R. (2021). Comunicação e Reflexão: A Psicanálise como tema de um grupo de estudos universitários. *Revista Univap*, 27(54), 1-15. <https://doi.org/10.18066/revistaunivap.v27i54.2596>
- Diniz, M., & Pereira, M. (2020). A presença da psicanálise na universidade: Pesquisa e dispositivos para a formação docente. *Revista da FAEBA*, 29(60), 84-101. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2020.v29.n60.p84-101>
- Fernandes, M. A., Zerbinati, J. P., Cantares, T. S., & Germano, G. S. (2015). Monitoria no ensino das paixões: Acolhimento ao aluno no primeiro contato com a psicopatologia. *Analytica: Revista de Psicanálise*, 4(6), 138-150. Recuperado de <http://www.seer.ufsj.edu.br/analytica/article/view/1170/881>
- Figueiredo, L. C. (2021). *A mente do analista* (2ed.). São Paulo: Escuta.
- Fonteles, C. S. L., Coutinho, D. M. B., & Hoffmann, C. A. (2018). A pesquisa psicanalítica e suas relações com a universidade. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, XXI(1), 138-148. <https://doi.org/10.1590/1809-44142018001013>
- Freud, S. (1976). Sobre o ensino da psicanálise nas universidades. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (Tradução J. Salomão, v. 17, p. 217-220). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1919)
- Gomes, A. K. S., & Reis, M. E. B. T. (2019). A formação do psicoterapeuta-aprendiz em clínica psicanalítica nas universidades do Brasil. *Quaderns de Psicologia*, 21(3), 1-14. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1536>

- Lhullier, L. A., Marsillac, A. L. M., Silva, P. S. A. J., Machado, L. V., & Fantin, A. D. (2018). Psicanálise e universidade: A proposta do LAPCIP. *Revista de Ciências Humanas*, 52, 1-13. <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2018.e39872>
- Ortolan, M. L. M., & Sei, M. B. (2022). A Psicanálise nas instituições: Considerações sobre a clínica psicanalítica em serviços-escola de Psicologia. *Tempo Psicanalítico*, 54(1), 63-88.
- Pichon-Rivière, E. (2000). *O processo grupal* (8ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1983)
- Santos, K. D., Castro, S. B., Valle Junior, S. R., Rodrigues, E. S., & Almeida, P. R. (2021). Ensino online em tempos de pandemia: A opinião de universitários quanto aos desafios encontrados. *Research, Society and Development*, 10(10), 1-9. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18746>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52, 1893-1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Senna, V., & Marques, K. C. D. (2022). Percepções de acadêmicos e professores quanto ao ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. *Research, Society and Development*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.25111>
- Tanis, B. (2018). A formação psicanalítica: Especificidades e transformações. *Jornal de Psicanálise*, 51(95), 29-41. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-58352018000200004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352018000200004&lng=pt&tlng=pt)
- Turato, E. R. (2018). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: Construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas* (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.

## AGRADECIMENTOS


Aos/Às integrantes do Grupo de Pesquisa *Clínica psicanalítica: brincar aprender pensar* e aos/às participantes do estudo.

## CONFLITOS DE INTERESSES


Não há conflitos de interesses.

## SOBRE OS AUTORES


*Anna Laura de Oliveira Kallas* é estudante do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e integrante do Grupo de Pesquisa *Clínica psicanalítica: brincar aprender pensar*: [annalaura715@gmail.com](mailto:annalaura715@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-2733-0061>

*Tales Vilela Santeiro* é Professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e líder do Grupo de Pesquisa *Clínica psicanalítica: brincar aprender pensar*: [talesanteiro@hotmail.com](mailto:talesanteiro@hotmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-1610-0340>

*Glauca Mitsuko Ataka da Rocha* é Professora do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins e vice-líder do Grupo de Pesquisa *Clínica psicanalítica: brincar aprender pensar*: [gmarocha@gmail.com](mailto:gmarocha@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-1452-5786>