

Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA
Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA
Curso de Doutorado em Administração – CDA

POLYANNA TORRES PINHEIRO

***UNDER PRESSURE: OS AFETOS E AS EMOÇÕES NAS PRÁTICAS DOS ESTUDANTES
DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO***

João Pessoa – PB

2022

POLYANNA TORRES PINHEIRO

***UNDER PRESSURE: OS AFETOS E AS EMOÇÕES NAS PRÁTICAS DOS ESTUDANTES
DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Administração. Área de concentração: Administração e Sociedade. Linha de pesquisa: Organizações e Sociedade.

Orientador: Prof. Marcelo de Souza Bispo, Dr.

João Pessoa – PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P654u Pinheiro, Polyanna Torres.

Under pressure : os afetos e as emoções nas práticas dos estudantes da pós-graduação em Administração / Polyanna Torres Pinheiro. - João Pessoa, 2022.
266 f. : il.

Orientação: Marcelo de Souza Bispo.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCSA.

1. Práticas sociais. 2. Afetos. 3. Emoções. 4. Pós-graduação. I. Bispo, Marcelo de Souza. II. Título.

UFPB/BC

CDU 316.47(043)

ATA DE DEFESA DE TESE

Defesa nº 65

Ata da Sessão Pública de Defesa de Tese do(a) Doutorando(a) **Polyanna Torres Pinheiro** como requisito final para obtenção do grau de Doutor em Administração, Área de Concentração em Administração e Sociedade e na Linha de Pesquisa em Organizações e Sociedade.

No dia 24 de fevereiro de 2022, as 14h00 horas, na sala virtual do (colocar nome do aplicativo), por meio do link: (<https://us02web.zoom.us/j/83493746628?pwd=TmJoV3FaSTA1T01TTDd0TEFGWW9qZz09>), reuniu-se a banca examinadora homologada pelo Colegiado do Programa de Pos-Graduação em Administração, composta pelos membros: Prof.^(a) Dr.^(a) Marcelo de Souza Bispo (Orientador(a) – PPGA/UFPB), Prof.^(a) Dr.^(a) Anielson Barbosa da Silva (Examinador(a) Interno(a) – PPGA/UFPB), Prof.^(a) Dr.^(a) Josiane Silva de Oliveira (Examinador(a) Externo(a) – UEM), Prof.^(a) Dr.^(a) Graziela Dias Alperstedt (Examinador(a) Externo(a) - UDESC) e Prof.^(a) Dr.^(a) Maria José Tonelli (Examinador(a) Externo(a) – FGV), com a finalidade de julgar a tese do(a) aluno(a) **Polyanna Torres Pinheiro**, intitulada “**UNDER PRESSURE: OS AFETOS E AS EMOÇÕES NAS PRÁTICAS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**”, para obtenção do grau de Doutor em Administração. O desenvolvimento dos trabalhos seguiu o roteiro de sessão de defesa estabelecido pela coordenação do curso, com abertura, condução e encerramento da sessão solene de defesa realizado pelo(a) presidente Prof.^(a) Dr.^(a) Marcelo de Souza Bispo. Após haver analisado o referido trabalho e arguido o(a) candidato(a), os membros da Banca Examinadora deliberaram por unanimidade e atribuíram o conceito (X) aprovado, () insuficiente, () reprovado.

Observações da Banca:

_A banca ressalta a qualidade e relevância da tese, especialmente relacionada aos achados e o seu potencial e contribuição para as práticas da pós-graduação em administração. Além disso, recomenda que sejam observadas as considerações para ajustes na versão final de depósito.

Proclamados os resultados, o Presidente da Banca Examinadora, Prof.^(a) Dr.^(a) Marcelo de Souza Bispo, encerrou os trabalhos, e para constar, confere e assina a presente ata, juntamente aos membros da Banca Examinadora e o(a) aluno(a).

Prof.^(a) Dr.^(a) Marcelo de Souza Bispo
Orientador(a) – PPGA/UFPB

Prof.^(a) Dr.^(a) Anielson Barbosa da Silva
Examinador(a) Interno(a) – PPGA/UFPB

Documento assinado digitalmente
 Marcelo de Souza Bispo
Data: 25/02/2022 15:09:53-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.^(a) Dr.^(a) Josiane Silva de Oliveira
Examinador(a) Externo(a) – UEM

Documento assinado digitalmente
 Marcelo de Souza Bispo
Data: 25/02/2022 15:11:28-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.^(a) Dr.^(a) Graziela Dias Alperstedt
Examinador(a) Externo(a) - UDESC

Documento assinado digitalmente
 Marcelo de Souza Bispo
Data: 25/02/2022 15:12:44-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.^(a) Dr.^(a) Maria José Tonelli
Examinador(a) Externo(a) – FGV



Polyanna Torres Pinheiro
Doutorando(a)

Emitido em 24/02/2022

ATA N° 2022/2022 - CCSA - PPGA (11.01.13.35)

(N° do Documento: 2022)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 07/03/2022 18:24)

ANIELSON BARBOSA DA SILVA

*PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
2285466*

(Assinado digitalmente em 07/03/2022 11:59)

MARCELO DE SOUZA BISPO

*PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1900093*

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: **2022**, ano: **2022**, documento (espécie): **ATA**, data de emissão: **07/03/2022** e o código de verificação: **3277c650c8**

DEDICATÓRIA

Em toda experiência educacional, penso em honrar as lutas e dificuldades que meus pais enfrentaram ao “pavimentar” esse caminho de possibilidades para mim e meus irmãos.

Mas dedico esta tese a duas pessoas que realizaram esta fase da minha vida comigo:

Meu esposo Rômulo, por tanto apoio e cuidado, o primeiro a ouvir amorosamente sobre cada um dos passos desta pesquisa; e minha filha Laís, que me esperava terminar de escrever no final da noite dormindo no sofá ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

A sensação que me toma ao concluir um processo de doutoramento de 4 anos é de que essa foi uma conquista realizada por muitas mãos. Esse não seria um percurso que conseguiria trilhar sozinha e, definitivamente, não foi. Isso me traz o mais puro sentimento de gratidão àqueles que se fizeram presentes no meu processo de (trans)formação.

Meus pais, Mamede e Uires, são incansáveis ao me oferecerem tanto apoio e ajuda. Trocaram inúmeras vezes sua casa pela minha, para que eu pudesse seguir tranquila no meu propósito. Sempre se despediam dizendo: “É só chamar painho e mainha que estaremos aqui”. O que poderia chamar de sorte, prefiro denominar de bênção ter pais que me projetam com tanto amor para meus objetivos. Obrigada!

Meu esposo Rômulo foi o meu baluarte, meu oásis em meio ao turbilhão de acontecimentos desses últimos anos, sempre buscando tornar tudo mais confortável e menos difícil para mim. Foi no nosso porto seguro que conseguimos continuar seguindo nos nossos propósitos sem hesitar, principalmente nos momentos mais angustiantes. Obrigada!

Minha filha Laís é a minha maior inspiração de vida. Tão pequena, mas me mostrou infinitas vezes a sua generosidade e compreensão, sabendo que o “livro” que eu estava escrevendo era valioso para mim. Não foi fácil me dividir entre as funções maternas e acadêmicas, mas foi ela quem aliviou meus dias com sua risada, sua alegria e seu companheirismo. Obrigada!

Para que eu pudesse me dedicar, precisava saber que minha filha estaria em segurança e bem cuidada nas nossas ausências. Foi com Edileuza que esse sonho também se tornou possível. É no nosso apoio mútuo e afetivo que vamos traçando o nosso cotidiano. Obrigada!

Meus irmãos Pablo e Paula também são minha referência e parte dessa história, afinal, sempre compartilhamos todos os momentos das nossas vidas, dos mais banais aos mais significativos. Obrigada!

Nesse período, perdi duas pessoas que são parte também de quem me tornei. Minha avó Rita (*in memoriam*), minha mais exultante, fiel e amorosa torcedora, sei que suas bênçãos ainda estão a me alcançar. E minha psicóloga Bernadete (*in memoriam*), que, muitas vezes, reavivou as minhas forças e levou consigo as minhas confidências. Suas últimas palavras para mim foram “Há de ser um trabalho exitoso, você é capaz”. Obrigada!

Professor Marcelo, que me ajudou a construir minha identidade como pesquisadora, que muito me ensinou por meio de conversas, provocações e questionamentos que me faziam refletir sempre algo novo e inesperado. Também me ensinava ao não me entregar nada muito pronto, elaborado. Sempre senti o seu desejo genuíno pelo meu crescimento, oferecendo uma atenção sem medida. Deu-me liberdade para expor meus posicionamentos, e nunca me sentia invalidada pelo que estava propondo, pelo contrário, me sentia encorajada a acessar outros ângulos e aspectos menos óbvios. Aprendi a ser mais questionadora, encorajada e destemida como pesquisadora com você. Obrigada por toda orientação, com todas as virtudes que esse significado possui!

Agradeço ao PPGA – UFPB, que foi meu espaço de formação acadêmica por 6 anos. Seus corredores e salas de aula me proporcionaram experiências intensas e encontros inesquecíveis. Obrigada!

Tenho profundo respeito aos professores que atravessaram a minha experiência acadêmica, mas alguns deles foram muito especiais. São poucos os que acompanham o seu processo de evolução acadêmica desde muito cedo, e o professor Anielson foi um deles na minha trajetória. É inspiradora e admirável a forma como toca os seus alunos com o seu propósito de serviço ao outro como professor. É emocionante tê-lo como parte desse momento e da minha história, obrigada! Também fui atravessada de forma sensível por Ana Lúcia, uma professora muito humana e acolhedora, a quem agradeço pelos ensinamentos. Professor Samir, pela condução do nosso aprendizado nos primeiros momentos do doutorado de forma tão precisa e educada, tornou-se muito importante na minha formação. Obrigada!

As entrevistadas e os entrevistados que participaram da pesquisa desta tese me trouxeram inúmeros ensinamentos com suas histórias. Me atravessaram de forma muito sensível enquanto pesquisadora ao entregarem de modo tão disponível momentos tão valiosos de suas vidas. Nosso encontro foi muito especial, muito obrigada a cada um de vocês!

Aos amigos da turma 7 do doutorado, uma turma leve e que me trouxe o frescor dos recomeços. Em especial, ao meu amigo Eufrásio, meu parceiro de vida e de doutorado, nossa tão idealizada conclusão se concretizou. Obrigada!

Aos amigos do grupo de pesquisa, por terem se disposto a discutir os aspectos do meu trabalho e por participarem das minhas apresentações-teste. Agradeço profundamente e especialmente a Elton, pelas correções e sugestões de melhoria desta tese e pela disponibilidade em dividir sua experiência comigo; e a Kathy, pela incessante parceria e encorajamento que me faziam seguir mais confiante.

Fiz boas amizades nesse percurso, a quem agradeço o companheirismo, diversão e força de sempre: Ranielson, Paula, Larissa, Jéssica e Luciene.

Agradeço imensamente às professoras Josiane, Graziela e Maria José, por terem aceitado ser parte da banca de avaliação, oferecendo suas experiências e seus valiosos conhecimentos para a melhoria desta tese. Vocês são verdadeiras referências para mim.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

The most revolutionary thing one can do is always proclaim loudly what is happening.

(Rosa Luxemburgo)

RESUMO

Um intenso e mediatizado debate a respeito da saúde mental dos estudantes de pós-graduação tem acontecido sob uma perspectiva científica, apontando para uma possível crise de saúde mental nesse espaço. Grande parte dos estudos em evidência trata dos aspectos do ambiente da pós-graduação sob a ótica do número de diagnósticos e prevalências de transtornos como ansiedade e depressão entre grupos de discentes, demonstrando uma lacuna sobre os aspectos sociais dessa formação educacional. Nos estudos da área de Administração, e até na própria academia, os afetos e emoções nas práticas dos estudantes de pós-graduação raramente são discutidos abertamente, sobretudo porque noções de objetividade e racionalidade se sobrepõem à importância dos aspectos emocionais como parte da experiência educacional na pós-graduação. O objetivo geral desta tese foi compreender como os afetos e as emoções se constroem nas práticas da pós-graduação em Administração. Para isso, foram realizadas entrevistas on-line do tipo história oral com 32 estudantes de mestrado e doutorado de Administração das regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste do Brasil no período de novembro a dezembro de 2020. O material produzido foi interpretado por meio da análise da narrativa. As práticas identificadas nas narrativas compreenderam o processo seletivo; o curso de disciplinas; o processo de publicação científica; as entregas realizadas aos programas, coordenação, professores e orientadores e pesquisa/qualificação/defesa de dissertações e teses. As relações afetivas nessas práticas acontecem entre discentes e professores, orientadores; produtividade; exigências de performance; demandas acadêmicas e laços familiares. Como efeitos sociais e emocionais, foram relatados sentimentos compartilhados de incapacidade, inferioridade, insuficiência, crises de ansiedade, depressão, reações físicas, além das desigualdades, discriminações e preconceitos enfrentados a partir dessas relações, bem como o orgulho de fazer parte da pós-graduação, felicidade, sensação de crescimento, aprendizagem e amadurecimento tanto pessoal quanto profissional. Fizeram parte das relações afetivas relatadas nas práticas narradas pelos discentes as adaptações iniciais às práticas de pós-graduação, as pressões, expectativas e competitividade desse ambiente, preconceitos regionais e outras desigualdades, sexismo, racismo, maternidade, questões pessoais e financeiras, a pandemia da COVID-19, mas também prazer, felicidade e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Esta tese explica que as emoções não acontecem nos sujeitos de forma isolada, mas que se constroem por meio das relações afetivas estabelecidas nas práticas da pós-graduação. Isso quer dizer que os afetos construídos nas relações oriundas das práticas acadêmicas contribuem para consequências emocionais e sociais experienciadas na pós-graduação.

Palavras-chave: práticas sociais; afetos; emoções; pós-graduação

ABSTRACT

An intense and mediated debate about the mental health of graduate students has been taking place from a scientific perspective, pointing to a possible mental health crisis in this space. Most of the studies in evidence deal with aspects of the graduate environment from the perspective of the number of diagnoses and prevalence of disorders such as anxiety and depression among groups of students, demonstrating a gap in the social aspects of this educational background. In studies in the Administration area, and even in academia, affects and emotions in practices of graduate students are rarely discussed openly, mainly because notions of objectivity and rationality override the importance of emotional aspects as part of the educational experience in graduate studies. The main object of this thesis was to understand how affects and emotions are built in the practices of graduate studies in Administration. For this, online oral history interviews were carried out with 32 master's and doctoral students in Administration from the Northeast, Southeast, South, and Midwest regions of Brazil from november to december 2020. The material produced was interpreted through the narrative analysis. The practices identified in the narratives comprised the selection process; the course of subjects; the scientific publication process; the commitment made to the programs, coordination, teachers, and academic advisors; and the research process and thesis and dissertations examination board. The affective relationships in these practices take place between students and teachers, academic advisors; productivity; performance requirements; academic demands; and family ties. The social and emotional effects relate were the shared feelings of incapacity, inferiority, insufficiency, anxiety attacks, and depression, physics reactions, the inequalities, discrimination, and prejudices faced from these relationships, as well as the pride of being part of the graduate program, happiness, feeling of growth, learning and maturation both personally and professionally. The affective relationships reported in the practices narrated by the students were part of the initial adaptations to graduate practices, the pressures, expectations, and competitiveness of this environment, regional prejudices and other inequalities, sexism, racism, motherhood, personal and financial issues, the COVID-19 pandemic, but also the enjoyment, happiness, and opportunities for students 'personal and professional development. This thesis explains that emotions do not happen in isolation subjects but are built through affective relationships established in graduate practices. This means that the affections built in the relationships arising from academic practices contribute to emotional and social consequences experienced in graduate studies.

Keywords: social practices; affects; emotions; graduate studies

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Manchete Rep01, The Guardian	14
Figura 2 – Manchete Rep 02, Folha de São Paulo.....	14
Figura 3 – Manchete Rep03, Folha de São Paulo.....	15
Figura 4 – Manchete Rep04, ScienceMag.....	15
Figura 5 – Rep05, Business Insider UK	16
Figura 6 – Rep06, Veja São Paulo.....	16
Figura 7 – Rep07, Metropoles	17
Figura 8 – Rep08, The Intercept Brasil	17
Figura 9 – Rep09, COMCIÊNCIA	17
Figura 10 – Capturas de participação em eventos presenciais sobre saúde mental na pós-graduação.....	82
Figura 11 – Capturas de participação em eventos on-line sobre assédio, saúde mental e suicídio na academia.....	82
Figura 12 – Captura de diálogo sobre medicalização em grupo de discentes de pós-graduação.....	83
Figura 13 – Capturas de diálogos no Instagram com estudantes de pós-graduação em Administração sobre medicalização	84
Figura 14 – Card padronizado compartilhado nas redes sociais	85
Figura 15 – Percurso metodológico da tese.....	104
Figura 16 – Imagem 1 Bel ^d	108
Figura 17 – Imagem 1 Igor ^m	111
Figura 18 – Imagem 2 Igor ^m	112
Figura 19 – Imagem 1 Alice ^m	114
Figura 20 – Imagem 1 Caetano ^d	118
Figura 21 – Imagem 1 Maurício ^d	132
Figura 22 – Follow the Leaders.....	133
Figura 23 – Imagem 2 Maurício ^d	135
Figura 24 – Imagem 1 Beatrice ^d	148
Figura 25 – Imagem 1 Calina ^d	155
Figura 26 – Sequência de postagens do perfil Parent in Science no Instagram	161
Figura 27 – Captura de diálogo no Instagram com estudante de pós-graduação sobre maternidade	162
Figura 28 – Imagem 1 Jaqueline ^m	177
Figura 29 – Post no Instagram do perfil @ilove_phd	178
Figura 30 – Imagem 2 Jaqueline ^m	179
Figura 31 – Imagem 1 Gaspar ^m	191
Figura 32 – Imagem 1 Carliane ^d	196
Figura 33 – Imagem 1 Célia ^m	199
Figura 34 – Imagem 1 Naiara ^m	207
Figura 35 – Imagem 1 Eulália ^m	208
Figura 36 – Imagem 2 Eulália ^m	209
Figura 37 – Imagem 1 Graça ^d	221
Figura 38 – Imagem 1 Leda ^d	223
Figura 39 – Síntese dos principais resultados.....	228
Figura 40 – Imagem 1 Polyanna.....	239

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As fases da pesquisa de campo.....	80
Quadro 2 – Relação de participação em eventos.....	81
Quadro 3 – Relação dos(as) pós-graduandos(as) entrevistados(as)	89
Quadro 4 – Uma breve biografia dos(as) entrevistados(as)	97
Quadro 5 – Elementos emergidos dos dados.....	106

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	10
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS	13
1.3 PERCEPÇÕES DA PESQUISADORA QUANTO À DEFINIÇÃO DO TEMA	22
1.4 ESTRUTURA DA TESE.....	26
2 REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 O CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO	27
2.1.1 Características do Modelo Acadêmico da Pós-Graduação.....	31
2.2 A PROBLEMÁTICA DA “SAÚDE MENTAL” NA PÓS-GRADUAÇÃO	37
2.2.1 Relações dos discentes com orientadores acadêmicos	46
2.2.2 Aspectos do Bem-Estar na Pós-Graduação	48
2.3 AFETOS E PRÁTICAS.....	53
2.4 EMOÇÕES	56
2.4.1 Abordagem Prática das Emoções	63
3 PERCURSO METODOLÓGICO	79
3.1 HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA	79
3.2 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	80
3.3 PRODUÇÃO DOS DADOS.....	87
3.3.1 Experiências da Pesquisadora nas Entrevistas de História Oral Temática	92
3.4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	101
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	105
4.1 ADAPTAÇÕES INICIAIS	107
4.2 PRESSÕES, EXPECTATIVAS E COMPETITIVIDADE	116
4.3 PRECONCEITOS REGIONAIS E OUTRAS DESIGUALDADES.....	126
4.4 SEXISMO.....	136
4.5 RACISMO E OUTRAS DESIGUALDADES.....	148
4.6 MATERNIDADE	160
4.7 QUESTÕES PESSOAIS E FINANCEIRAS.....	183
4.8 PANDEMIA DA COVID-19.....	204
4.9 PRAZER, CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL	214
4.10 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	224
5. CONCLUSÕES	233
5.1 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES DE INVESTIGAÇÕES FUTURAS.....	236
REFERÊNCIAS	242

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DA PESQUISA 260**

1 INTRODUÇÃO

Pressure
Pushing down on me
Pushing down on you
No man ask for
 (Under Pressure, Queen e David Bowie)

Este capítulo introdutório é composto pela contextualização da pós-graduação, bem como a problematização do tema a ser trabalhado, a questão de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, o argumento de tese, as contribuições teóricas e práticas que o estudo oferece, a metodologia proposta e, por fim, as minhas percepções enquanto pesquisadora com relação à definição do tema.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A história da pós-graduação no Brasil reflete a compreensão das bases em que o seu ambiente foi constituído ao longo dos anos. A pós-graduação no país originou-se, apoiou-se e sustentou-se a partir de um modelo e vocação não discutidos de forma ampla, gerenciados pela burocracia estatal em consonância com algumas lideranças acadêmicas (LUZ, 2005).

A pressão instaurada pelo cumprimento de metas acadêmicas também desencadeia um desafio para a comunidade científica, sobretudo para os discentes, colaborando para o surgimento de problemas sociais, físicos e mentais (ESTÁCIO *et al.*, 2019). No longo prazo, a aferição quantitativa de produtividade – além de ensejar danos à saúde daqueles que fazem parte desse regime – podem impactar, sobretudo, a fonte principal de todo esse sistema de produção de conhecimento: a criatividade e a inovação do que se propõe produzir (LUZ, 2005).

Existe uma expectativa para que o trabalhador do conhecimento seja polivalente, exercendo várias funções e atividades ao mesmo tempo (MORAES, 2019). Nesse sentido, entendo que a máxima do dito produtivismo (PITA, 2010; ALCADIPANI, 2011; MACHADO; BIANCHETTI, 2011; YAMAMOTO *et al.*, 2012; LEITE, 2017; VORGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017; PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2018; SILVA, 2019; MAURENTE, 2019) não se relacione apenas à quantidade de produção textual, de artigos publicados, mas a toda uma lógica instaurada com relação à carga de trabalho atribuída aos que estão envolvidos na atividade acadêmica. É sob essa pressão que a retórica da excelência acadêmica utilizada na academia vai se aplicando às atividades de ensino, pesquisa e gestão, como forma de recompensar ou punir instituições,

projetos e pesquisadores. Mas isso ainda está longe de qualificar ciência e pesquisadores de qualidade, no sentido de que serve apenas como uma pretensa reivindicação de sucesso comparativo entre pessoas, atividades e instituições (MOORE *et al.*, 2017).

Nesse cenário, a educação se expressa como uma forma de acumulação de atividades e qualidades individuais necessárias à (sobre)vivência em um mundo de extrema competição. Assim, são naturalizadas nas instituições de ensino os processos que tornam o próprio discente a consequência de seu sucesso ou fracasso, às vezes, não restando possibilidades de deslocamento, que ficam bloqueadas, cristalizadas (MAURENTE, 2019). Esse lócus que incide em forma de pressão sobre docentes e discentes da pós-graduação, para que escrevam, publiquem, prosperem e produzam cada vez mais acaba se tornando uma pré-condição para manterem-se ou progredirem na carreira (ZUIN; BIANCHETTI, 2014).

É importante, diria até quase urgente, dar visibilidade às experiências dos estudantes, que normalmente são invisibilizadas pela lógica cotidiana das práticas da pós-graduação. Também é atribuído a um modelo neoliberal as consequências da entrada da lógica econômica utilitarista e meritocrática no cotidiano da produção de conhecimento, a que chama de “delírios avaliatórios” que põem à prova as práticas de liberdade acadêmica (MAURENTE, 2019).

Não é intenção deste trabalho definir que toda e qualquer prática ou trabalho acadêmico e de pesquisa envolvem, necessariamente, inúmeros problemas e sofrimentos, como uma atividade que adoce e reduz quem a realiza a uma vítima sempre indefesa. Mas eles são comuns, podem acontecer em diversos ambientes acadêmicos e acredito que não é dessa forma que a pós-graduação deva ser caracterizada ou reconhecida. Mesmo porque se faz necessário reconhecer os impactos de fatores sociais e econômicos na saúde mental dos pós-graduandos do que somente ter um recorte de análise a partir de uma abordagem individualizada desses problemas.

É só a partir de uma análise sintetizada dos aspectos estruturais das políticas sociais financeiramente restritivas, dos valores individualistas e dos problemas sociais na cultura contemporânea e seus efeitos sobre a atividade científica que se pode ajudar a entender e interpretar a situação em que se encontra o atual contexto acadêmico produtivo (LUZ, 2005).

Não precisamos “demonizar” o sistema como um todo e seus impactos, mas precisamos compreender os seus efeitos ao longo do tempo e desse espaço,

compreendendo que o sistema precisa de uma reformulação a respeito dos modos de fazer a pós-graduação, propondo um avanço na discussão da área.

Características das práticas da pós-graduação, como alta carga de trabalho, limitações com prazos de entregas, dificuldades financeiras, pressão por publicações e entre pares, falta de oportunidades de trabalho, incertezas quanto ao futuro e problemas com orientadores (SCHIMIDT; HANSSON, 2018; HUNTER; DEVINE, 2016) são alguns dos elementos contribuintes para que o sofrimento seja evidenciado como tão presente nesse ambiente. A inserção dos estudantes em dado contexto da pesquisa, por exemplo, sem o devido preparo e com certo exagero e intensificação de tarefas acadêmicas, tem sido responsável pelo surgimento recorrente de sintomas característicos de exaustão emocional, sobretudo pela forma como esse trabalho é organizado (MOTA *et al.*, 2017).

Uma das questões desse aspecto é: como identificar que o sofrimento ou adoecimento têm relação com tais exigências de trabalho? O sujeito já não o traz para esse ambiente acadêmico? Em se tratando da vida acadêmica, essa pergunta inquieta (BORSOI; PEREIRA, 2013). Afinal, esse tipo de trabalho também é fonte de gratificação e prazer (WOOLSTON, 2017), que preserva determinado grau de autonomia profissional, é socialmente reconhecido (por se referir a uma atividade intelectual de excelência) e possibilita intensa busca de conhecimento e relações sociais frequentes com outras pessoas.

Acredito que a falta de preparo para a atividade da pesquisa característica da área de Administração e a pressão imposta pelo próprio sistema de cobranças trazem como resultado um ambiente de intensa ansiedade nos pós-graduandos, bem como sentimentos de incapacidade entre os discentes (MORRISON-SAUNDERS *et al.*, 2010; PINHEIRO; SANTOS, 2019; MORAES, 2019), despertados por não se sentirem dignos ou suficientes para o que estão realizando (HUNTER; DEVINE, 2016). Mas cabe também questionar: existem grupos específicos de pós-graduandos que absorvem mais esses impactos do que outros?

Assim, as diversas responsabilidades que entrelaçam os estudantes de pós-graduação aos aspectos familiares, financeiros, em conjunção com as pressões relacionadas ao cumprimento de prazos, publicações científicas, incertezas com a carreira profissional, estresse, competitividade, problemas interpessoais de ordem diversa refletem nas suas práticas acadêmicas e interferem no desenvolvimento acadêmico e na

saúde dos estudantes (HYUN *et al.*, 2006; CORNWALL *et al.*, 2018; MACKIE; BATES, 2018; SMITH; ULUS, 2019).

Nesse momento, é importante mencionar que essas variadas tarefas e atividades da pós-graduação compõem as suas práticas acadêmicas, e é nessas práticas e nos afetos que emerge o espaço das emoções.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

É nesse intenso contexto que se debate a problemática da saúde mental na pós-graduação. Alguns estudos verificaram que, embora estudantes apresentassem que amavam o que faziam, muitos também sofriam com isso (WOOLSTON, 2017; HUNTER; DEVINE, 2016). Dentre as principais fontes de tensão emocional, são relatadas preocupações diversas com assédios, intimidações, *bullying*, discriminações, precariedade de emprego no início de carreira, ausência de autonomia, problemas com orientadores, sentimentos de incapacidade e vulnerabilidade, desequilíbrio entre vida pessoal e profissional (WOOLSTON, 2019; EVANS *et al.*, 2018; DEVINE; HUNTER, 2017). Isso indica, portanto, uma “crise de saúde mental na pós-graduação” (EVANS *et al.*, 2018), como uma preocupação crescente nesse espaço.

Outros estudos discutem a temática a partir das experiências de mulheres estudantes de pós-graduação e o papel das emoções durante esse período, debatendo as dificuldades que as mulheres enfrentam ao gerenciarem seu tempo com as demandas do dia a dia dos estudos e a vida familiar, com atenção para um maior número de mulheres mais propensas a sofrerem de transtornos relacionados à saúde mental do que os homens (prevalência por gênero) (HYUN *et al.*, 2006; DEVINE; HUNTER, 2017; EVANS *et al.*, 2018; ALLEN *et al.*, 2020). Esses dados apontam, inclusive, para uma espécie de sexismo na academia (STRAUB; BONCORI, 2020).

Também é discutida a prevalência de desenvolvimento do distúrbio psiquiátrico comum, que é maior em estudantes de pós-graduação em comparação à população geral (LEVECQUE *et al.*, 2017), na medida em que os estudantes relatam conhecer ou ter tido algum colega que apresentou problemas emocionais ou relacionados ao estresse no período verificado (HYUN *et al.*, 2006).

Outros debates se debruçam sobre as políticas de pesquisa que têm se preocupado cada vez mais com o potencial impacto das atuais condições de trabalho dos acadêmicos na saúde mental, sobretudo dos estudantes de pós-graduação. Essa preocupação nos últimos anos de pesquisadores e jornalistas têm se intensificado sobre o

relato de testemunhos de depressão, ansiedade, sobrecarga, desgastes e exaustão emocional entre os acadêmicos (LEVECQUE *et al.*, 2017).

Embora pesquisas sobre saúde mental de estudantes de pós-graduação tenham sugerido que seus altos níveis de estresse possam ser causados ou exacerbados por aspectos do ambiente educacional de pós-graduação, os detalhes desse ambiente ainda não foram explorados de maneira consistente o suficiente para fornecer uma maneira clara de conhecimento acerca do tema (MACKIE; BATES, 2018).

As preocupações relativas a essa temática entre pós-graduandos têm ultrapassado os limites dos pesquisadores e vêm ganhando espaço em diversos meios de comunicação (THE GUARDIAN, 2014; FOLHA DE SÃO PAULO, 2017a; FOLHA DE SÃO PAULO, 2017b; SCIENCEMAG, 2017; BUSINESS INSIDER UK, 2017; VEJA SÃO PAULO, 2017; METROPOLES, 2018; THE INTERCEPT BRASIL, 2019; COMCIÊNCIA, 2020) (conforme observado nas respectivas figuras 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8 e 1.9 das manchetes desses portais).

Figura 1– Manchete Rep01, The Guardian



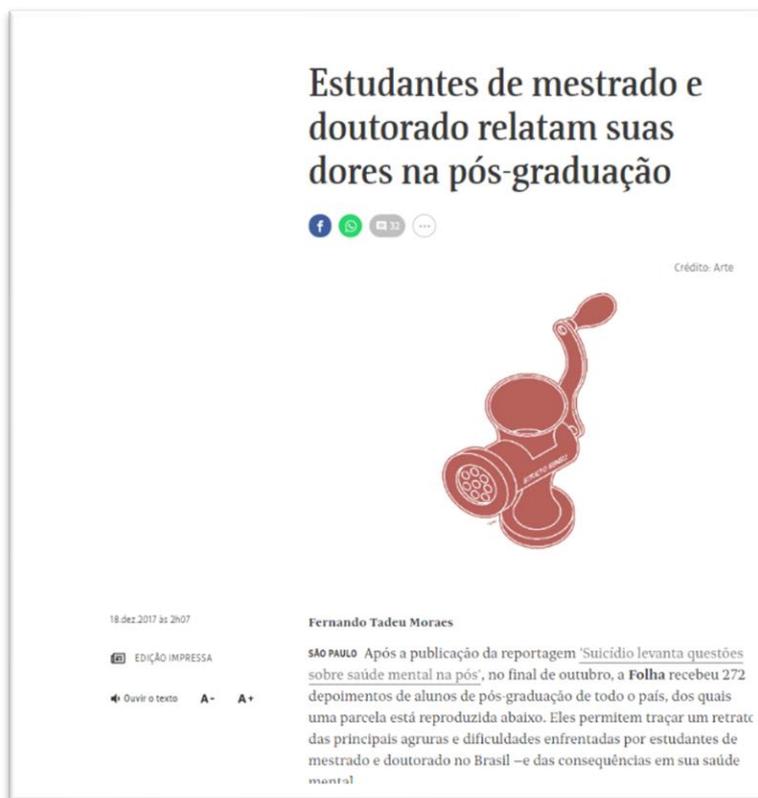
Fonte: Disponível em: <https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2014/mar/01/mental-health-issue-phd-research-university>. Acesso em: maio de 2020.

Figura 2 – Manchete Rep 02, Folha de São Paulo



Fonte: Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/10/1930625-suicidio-de-doutorando-da-usp-levanta-questoes-sobre-saude-mental-na-pos.shtml>. Acesso em: março de 2020.

Figura 3 – Manchete Rep03, Folha de São Paulo



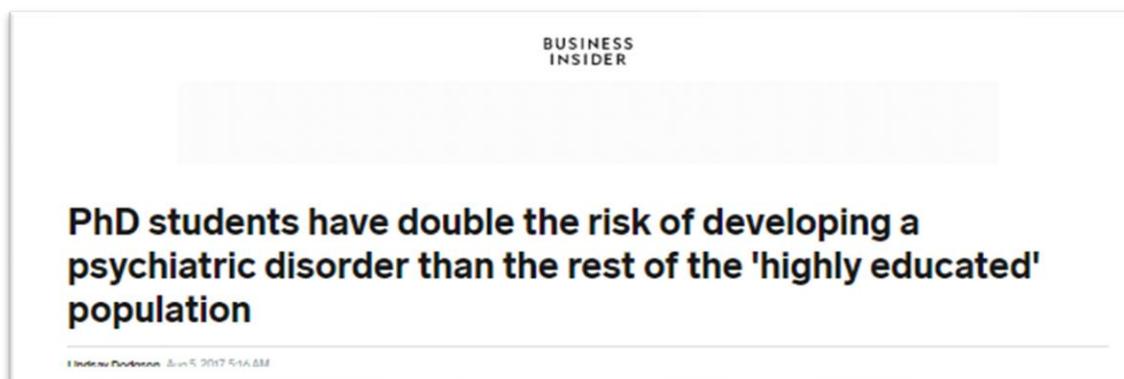
Fonte: Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/12/1943862-estudantes-de-mestrado-e-doutorado-relatam-suas-dores-na-pos-graduacao.shtml>. Acesso em: março de 2020.

Figura 4 – Manchete Rep04, ScienceMag



Fonte: Disponível em: <https://www.sciencemag.org/careers/2017/04/phd-students-face-significant-mental-health-challenges> . Acesso em: março de 2020.

Figura 5 – Rep05, Business Insider UK



A third of students working towards their doctorate could be at risk of developing a psychiatric condition such as depression.

- **PhD students are at a heightened risk of developing mental health problems, according to research.**
- **This is due to a number of factors, including the work load and lack of support from tutors.**
- **Supervisors should be better trained in recognising the signs for depression, anxiety, and suicide.**

Fonte: Disponível em: <https://www.businessinsider.com/phd-students-could-face-significant-mental-health-problems-2017-8> . Acesso em: março de 2020.

Figura 6 – Rep06, Veja São Paulo



Muitos alunos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) enfrentam uma rotina de stress significativo determinado pelas múltiplas formas de pressão relativas ao seu desempenho. Esse stress resulta em diferentes formas de adoecimento, estando a depressão entre as mais comuns.

Fonte: Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/terapia/perdi-sentido-vida-graduacao-depressao/> . Acesso em: maio de 2020.

Figura 7 – Rep07, Metropoles



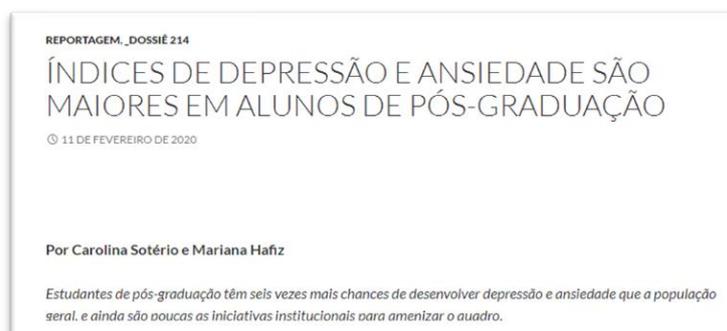
Fonte: Disponível em <https://www.metropoles.com/saude/um-terco-dos-alunos-de-pos-graduacao-tem-depressao-ou-ansiedade>. Acesso em: maio de 2020.

Figura 8 – Rep08, The Intercept Brasil



Fonte: Disponível em <https://theintercept.com/2019/10/14/guerra-universidades-piora-saude-mental/>. Acesso em: maio de 2020.

Figura 9 – Rep09, COMCIÊNCIA



Fonte: Disponível em: <http://www.comciencia.br/indices-de-depressao-e-ansiedade-sao-maiores-em-alunos-de-pos-graduacao/>. Acesso em: maio de 2020.

As reportagens ressaltam uma evidente dissonância entre o discurso do sofrimento naturalizado dentro da academia com a própria realidade, tornando-se um alerta para que esse tema seja, de fato, mais explorado, de modo a compreender essa problemática de forma mais abrangente.

Existe uma crise emocional no ambiente acadêmico, o que traz a necessidade de entender esses fenômenos emocionais como válidos. Aliás, existe não só uma crise aparente, mas compartilhada de que fazer parte de um programa de pós-graduação implica uma fase majoritariamente sofrida, complexa, carregada de obstáculos e dificuldades. A escassez de estudos em Administração sobre as emoções pode demonstrar que tanto a academia quanto organizações ainda tendem a separar o ser intelectual do ser emocional (REATTO; BRUNSTEIN, 2019).

Na verdade, governos e instituições acadêmicas estão pautados pela máxima da eficiência e produtividade, favorecendo aquilo que pode ser contabilizado, como resultados de pesquisas, conclusões e competências, e pouco se dedicam aos aspectos mais subjetivos da experiência, como as emoções (AITCHISON; MOWBRAY, 2013; KIRIAKOS; TIENARI, 2018). É como se o trabalho fosse “asséptico” de emoções e sofrimentos. Apesar da literatura emergente, os aspectos emocionais da educação da pós-graduação raramente são discutidos abertamente na academia (AITCHISON; MOWBRAY, 2013). Há um tabu em debater sobre saúde mental em instituições acadêmicas, visto que existem discursos e atmosferas bastante hostis nesse contexto que (ainda) não suportam a vulnerabilidade e a incerteza (SMITH; ULUS, 2019).

Na reportagem da Figura 8 (THE INTERCEPT BRASIL, 2019), Rosana Pinheiro-Machado, ao discutir sobre os diversos aspectos acerca da saúde mental nas universidades, destaca que atitudes como atendimentos médicos, indicações de medicações, práticas de yoga e relaxamento são incentivadas, e os departamentos começam a estender os prazos dos discentes (como medidas exatas que funcionam para todos). Mas isso seria uma forma de “enxugar gelo”. Ela diz que

trata-se de um problema estrutural, que exige políticas públicas de intervenção na área da educação e saúde pública. Mas nós podemos atuar na “redução de danos”. O primeiro passo é encará-lo e falar sobre ele. **Precisamos deixar claro que é um fato social, não individual e que não se trata de fragilidade de quem “não segura o tranco”** (THE INTERCEPT BRASIL, 2019, grifo nosso).

A cultura de pesquisa no ensino superior está enraizada em noções que favorecem a objetividade e a racionalidade ao “rejeitarem” as emoções. Considera-se, *a priori*, que as emoções contaminam a compreensão, sendo associadas à irracionalidade e vistas como um impedimento ao pensamento intelectual (AITCHISON; MOWBRAY, 2013; KIRIAKOS; TIENARI, 2018). Na verdade, o olhar sobre as emoções traz à tona uma forma oculta de trabalho (HOCHSCHILD, 1983) e mostra como elas podem comunicar e aprimorar a experiência da pós-graduação.

Nesta tese, assumi uma abordagem de análise das práticas sociais (SCHATZKI, 2001; GHERARDI, 2009) do ambiente em questão, e os seus significados e efeitos emocionais e sociais construídos por seus atores por meio dos afetos (GHERARDI, 2017; *et al.*, 2018; 2019; VON SCHEVE; SLABY, 2019; SLABY; MÜLHOFF; WÜSCHNER, 2019). Afinal, compreender as emoções significa estudar a natureza social das emoções e considerar a natureza das emoções dessa realidade. O principal interesse dessa visão é o de buscar entender a natureza emocional da vida social, a estrutura das emoções e a dinâmica presente nos fenômenos sociais e imbricados nas práticas que são o objeto de estudo (BERICAT, 2015).

Aqui, as emoções conformam um sistema comunicativo, integrado por elementos expressivos, fisiológicos, comportamentais e cognitivos, construído culturalmente. Portanto, consideramos que a sua construção também considera a interseção de múltiplas variáveis sociais (gênero, sexualidade, raça, classe, etc.) e condições espaço-temporais que explicam essas experiências (AHMED, 2015).

Com efeito, defendo a necessidade de expandir a compreensão sobre as experiências e sofrimentos na pós-graduação e ir além da discussão sobre saúde mental, ao tentar focar em quais são as fontes de dificuldades dos acadêmicos. Cabe ressaltar que há sofrimentos e sofrimentos: aqueles próprios do processo que envolvem a angústia da criação acadêmica, da dúvida, e aqueles provocados pela precariedade, pelo desamparo, pelas inúmeras vulnerabilidades desse espaço acadêmico. É pertinente que não questionemos o que é esta ou aquela emoção em determinados espaços organizacionais, mas em quais processos dessa organização social as emoções são produzidas, reproduzidas e modificadas nas relações de afeto (OLIVEIRA, 2016).

Inclusive o próprio termo, “saúde mental”, dentro desse debate, suscita algo estático, limitante ao discutir sintomas, reforçando o dualismo do binômio corpo/mente (SMITH; ULUS, 2019). Por vezes, a discussão acerca de saúde mental parece corresponder a mais um jargão a serviço de uma lógica produtivista, que deve nos orientar

sobre como devemos nos colocar emocionalmente diante de cada situação, como uma espécie de receita pronta para as nossas experiências do cotidiano.

Smith e Ulus (2019) atentam para uma perspectiva diferente sobre os aspectos da saúde mental, sobretudo entre os estudantes de pós-graduação. Na verdade, os autores dizem que utilizam o termo “saúde mental” com uma certa relutância em seu estudo e o fazem mais para se conectar, se aproximar aos relatórios e publicações sobre o sofrimento que aplica o termo. Eles defendem que é importante compreender as mais variadas formas pelas quais as pessoas se referem ao discutir essas “lutas” emocionais, que podem variar entre dores sociais, saúde emocional e bem-estar, apresentadas como o próprio significado da temática de saúde mental.

Compreendo que esses rótulos atribuídos ao tema possam ser capazes de ampliar o debate sob a perspectiva social, independentemente de como são referenciados pelas pessoas. Também saliento e sublinho que a ideia de “transtorno” já estigmatiza o sofrimento sob uma perspectiva de doença e, enquanto doença, precisa ser medicalizada e curada. Devemos compreender que as experiências de sofrimento na pós-graduação também podem não ser da ordem do adoecimento, implicando uma culpabilidade sobre aquele que sofre e que, portanto, deva ele ser o tratado. Nesse sentido, é cabível adotar termos como “sofrimentos” em suas diversas variações, mas que conduzam ao próprio significado da temática.

Chamam atenção no estudo de Allen *et al.* (2020), ao avaliarem o uso de substâncias (como álcool e drogas prescritas ou não) e problemas com relação à saúde mental na pós-graduação (analisando a prevalência de fatores em grupos de estudantes), as diversas atividades acadêmicas que contribuem para altos níveis de estresse, ansiedade, isolamento social e insegurança, revelando uma maior prevalência desses sintomas entre estudantes da área de negócios e humanidades.

Com base nessas problematizações teóricas e empíricas, o problema de pesquisa que orienta esse estudo é: **de que maneira os afetos e as emoções se constroem nas práticas da pós-graduação em Administração?**

Para responder a esse questionamento, o meu objetivo nesta tese consiste em compreender como os afetos e as emoções se constroem nas práticas que envolvem a pós-graduação em Administração.

Desse modo, os objetivos específicos estão destinados a: (i) identificar as práticas acadêmicas que configuram o contexto da pós-graduação em Administração nas narrativas dos estudantes; (ii) verificar como as relações afetivas se constroem nas

práticas acadêmicas; (iii) caracterizar os efeitos sociais das emoções nas práticas da pós-graduação.

Assim, propõe-se o seguinte argumento de tese: **os afetos construídos nas relações oriundas das práticas acadêmicas contribuem para as consequências emocionais e sociais experienciadas na pós-graduação.**

Enquanto contribuições práticas, a partir do identificado e compreendido, o estudo orienta como a gestão da pós-graduação pode ser mais sensível aos aspectos afetivos e emocionais no processo formativo; também trouxe à luz situações problemáticas do cotidiano da pós-graduação em Administração e que são aparentemente veladas, de modo a refletir alternativas de discuti-las e amenizá-las nesses espaços.

Propor a contextualização dos afetos e das emoções no processo formativo da pós-graduação mostra-se capaz de sugerir modificações educacionais, de modo que se integrem e se percebam as emoções como faceta-chave de propostas educativas. Afinal, as emoções podem ser moldadas socialmente por estruturas socioculturais e nas práticas em que elas acontecem, possuindo o potencial de alterar papéis sociais, mudar e democratizar instituições ou subverter determinados sistemas de regras (LIVELY, 2015).

Esse estudo também contribui teoricamente para as teorias das práticas sociais ao discutir o papel dos afetos e emoções em seus estudos, que, na literatura, é tratada de forma lateral (SCHEER, 2012; COTTIGHAM; ERICKSON, 2019). Esta pesquisa também oferece contribuições teóricas para a educação, ao discutir os aspectos emocionais no ambiente educacional da pós-graduação.

Além disso, adotar a perspectiva de uma análise dos afetos e emoções nas práticas oferece uma visão distinta sobre as experiências vivenciadas na pós-graduação, indo além da discussão dominante da identificação de níveis de sintomas e correlações. Os estudos que adotam a abordagem socioculturalista no campo da sociologia das emoções, por exemplo, são limitados e/ou escassos (sobretudo na Administração), e o seu foco se encontra no exame do social e da influência da cultura nas emoções (REATTO; BRUNSTEIN, 2019).

Isso é explicado porque, mesmo hoje, são diversas as áreas sobre as quais imperam os estudos das emoções que adotam o paradigma biossocial dominante, condicionando as emoções somente ao lado do binômio corpo/mente, ou mesmo razão/emoção, o que contribui para que as emoções humanas sejam consideradas reações irracionais do corpo como reflexo instintivo de origem unicamente biológica (BERNARDO, 2016; REATTO; BRUNSTEIN, 2019), em uma dinâmica limitada de

estímulo-resposta, ou mesmo ao considerar a emoção como algo estático que deve ser mensurado ou capturado por métodos de pesquisa quantitativos. Desfazer esses binômios contribui para que a área de Administração seja pensada para além da racionalidade, de modo a compreender que os afetos e as emoções são parte das práticas sociais.

Metodologicamente, o estudo contribuiu ao buscar analisar os traços afetivos deixados na minha relação enquanto pesquisadora com a pesquisa sobre emoções na pós-graduação. Esses traços deixados pelo afeto na pesquisa podem estar, segundo Gherardi *et al.* (2018), no papel, nos sons, nas imagens, na memória, nos corpos, nos discursos. A metodologia do trabalho baseia-se nas práticas acadêmicas a partir dos afetos.

Bispo e Gherardi (2019) explicam que o raciocínio acontece junto com sentimentos, percepções e afetos, sendo uma condição incorporada. Desse modo, ainda segundo os autores, a pesquisa baseada na prática incorporada é uma postura metodológica para gerar e interpretar dados qualitativos. Afetos são interações, são o ato de afetar e ser afetado por algo ou alguém. E é a partir das práticas e das relações dos afetos que as emoções emergem.

Para compreender as experiências dos afetos e das emoções nas práticas da pós-graduação, foram utilizadas entrevistas on-line do tipo história oral temática e a utilização de imagens (fotos) significativas das trajetórias de discentes de mestrado e doutorado em Administração de várias partes do Brasil. A decisão de acessar apenas as narrativas dos estudantes deu-se a fim de aprofundar as experiências dos discentes nas práticas da pós-graduação, utilizando de sua perspectiva para compreender como os afetos e emoções se constroem nesse processo. Essa escolha também se justifica pelos estudos e reportagens expostos nesta introdução destacarem a prevalência do desenvolvimento de quadros como ansiedade e depressão, que são maiores em estudantes de pós-graduação em comparação à população geral (LEVECQUE *et al.*, 2017). Transversalmente, eu, enquanto pesquisadora, construo também uma ideia dos afetos no processo de pesquisa, explorando como ocorre o processo de afetar e ser afetado por esta pesquisa.

1.3 PERCEPÇÕES DA PESQUISADORA QUANTO À DEFINIÇÃO DO TEMA

Nesse tópico, busco discorrer de forma breve minhas reflexões (utilizando, por vezes, o tom pessoal e informal de escrita) acerca do meu processo de escolha do tema desta tese. Sem reflexões teóricas, apresento alguns acontecimentos que se deram desde a minha admissão do curso de doutorado e que me afetaram de forma significativa, explicitando a quem lê este trabalho um pouco dessas experiências na pós-graduação.

Sabe-se que o processo de definição e construção de uma tese perpassa um caminho, de certa forma, longo, angustiante e transformador. Sim, transformador, pois acredito que o relacionamento com o tema surge a partir de observações, discussões, inquietações e, sobretudo, inspirações. O meu processo, especificamente, começou no dia em que decidi aceitar e experimentar todas as emoções que o processo de doutoramento pudesse me proporcionar. Aliás, neguei que deveria ser um caminho tortuoso, ele deveria ser vivido com humor, leveza, serenidade, muita concentração e dedicação, afinal, aquilo me era muito caro. Eu escolhi, ou melhor, acolhi as dores que seriam apenas necessárias no meu processo. E, de fato, não há como se envolver com o objeto sem levar para o campo as percepções do próprio pesquisador.

Meu orientador, professor Marcelo Bispo, com sua forte característica libertária de estimular seus orientandos a descobrirem e construir o seu caminho próprio, logo de início me ofereceu as alternativas de trabalhar na área de turismo ou de educação. Com mais um detalhe: sua abordagem social, das práticas, do coletivo confrontava com meu viés individual, psicológico, marcado por toda minha trajetória profissional e acadêmica. Foi o meu primeiro convite a uma desconstrução. Eu deveria sair do nível de análise do micro para um nível macro, da influência do “fora” para “dentro”.

Essa desconstrução é sufocante e desafiadora, porque gera um debate interno das suas antigas e sólidas compreensões com os novos entendimentos. Lembro de, algumas vezes, o meu orientador me provocar com “nossas emoções não são nossas, elas não nos pertencem”. Eu ficava paralisada, com um frio na espinha, pensando “nem as emoções são nossas?”. Ali eu sabia que minha jornada seria para compreender como isso, de fato, poderia ocorrer. Foi quando ele mencionou a temática da Sociologia das Emoções, tão pouco discutida e abordada na Administração, e da própria possibilidade de compreender as emoções na área das práticas sociais. Outra construção necessária foi a do meu entendimento enquanto pesquisadora com orientações epistemológicas interpretativistas, sempre tão forte em mim, mas que, até então, não havia sido descoberto como algo tão latente enquanto pesquisadora (alô, professor Samir!).

Terminei meu mestrado em 2012 e iniciei o meu doutorado em 2018, com uma avalanche de entendimentos, afirmações e convicções de diversas opiniões de que a pós-graduação é (ou, pelo menos, deveria ser) um inferno. Vale salientar que, entre esses anos, me tornei mãe e relutei em retornar para a pós-graduação com uma filha pequena. Um colega uma vez me disse que não sabia se me dava os parabéns ou os pêsames (eu morri?) porque havia passado no doutorado. Fiquei assustada com aquilo, não poderia ser

verdade, ou, pelo menos, não deveria ser “normal” um processo de aprendizagem ser visto pelos aprendizes como algo tão massacrante e devastador.

Mas, ao mesmo tempo em que insistia viver esse período como uma fase cheia de satisfação, via ao meu redor o desgaste de colegas, as crises e os transtornos recorrentes de ansiedade, o fenômeno da despersonalização, problemas depressivos, e em como isso pode ser um processo também bastante nebuloso e nocivo. Além disso, sempre me foram incômodos os discursos de que isso é natural desse ambiente, sempre foi assim, todo mundo tem que sofrer mesmo (sofrimentos, sobretudo, provocados), de que pós-graduando não dorme, não tem tempo de cuidar da saúde, não se alimenta direito e faz uso de substâncias (drogas prescritas ou não, cafeína, estimulantes) para conseguir lidar com suas demandas (visões extremamente contraproducentes, inclusive).

Para mim, foi uma máxima não reproduzir ou mesmo aceitar discursos ou posturas sobre os quais eu não concordo na academia, mesmo porque isso acaba resultando em uma forma de perpetuar práticas e experiências negativas e contrárias ao processo educativo e formativo da pós-graduação. Como é importante reconhecer o que são violências e o que não lhe cabe nesses espaços. Creio que romper com esse silêncio é fundamental, pois tais problemas ainda são considerados um “tabu” na academia, em que o sofrimento é quase poético e que a figura do intelectual sofrendo é, por vezes, romantizada. Acredito ser possível reverter esse ciclo vicioso dessa natureza reprodutiva do mal-estar, do isolamento, e construir redes mais horizontais, solidárias e humanas de apoio na academia.

Lembro que, em um dia de aula em uma disciplina, uma colega de sala estava tendo uma crise depressiva (relatado pela mesma como tal), em que chorava e tremia muito, tinha as mãos geladas, um olhar fragilizado, de desespero. Além da posição de vulnerabilidade dela, o que mais me chamou atenção foi a falta de percepção, a frieza daqueles ao redor, e que ninguém naquele contexto se incomodou ou se interessou com aquela situação. Afinal, o ambiente acadêmico é “neutro”, “frio”, não deveria caber esse tipo de “fraqueza”, não é mesmo? Fiquei ao lado da colega, segurando sua mão, me dispus a escutá-la e me disponibilizei em acompanhá-la na busca por algum apoio psicológico, ou mesmo de compreensão do que ela estava sentindo. Ali eu entendi a latência da problemática, de um tema tão comum na pós-graduação, mas que recebe tão pouca atenção, com a justificativa de que “é assim mesmo e pronto”.

Conversei também com professores e outros colegas sobre a potencialidade do tema, participei de debates e algumas palestras sobre saúde mental na pós-graduação,

passei a participar de grupos on-line de debates sobre os problemas enfrentados por estudantes nesse ambiente como uma forma de ir me aproximando do tema. Ainda hoje, colegas compartilham e me enviam constantemente notícias, relatos, depoimentos de pós-graduandos em suas experiências nos seus cursos, isso porque me associam diretamente ao tema. Era isso, meu campo de pesquisa havia me escolhido.

Também como uma forma de “testar” como o tema poderia se desdobrar, decidi experimentá-lo na forma de um artigo empírico sobre as emoções na pós-graduação e suas implicações na aprendizagem. Eu e minha parceira de pesquisa entrevistamos discentes de mestrado e doutorado em uma pesquisa qualitativa, com o intuito de compreender as emoções vivenciadas na pós-graduação, situações vivenciadas que permitiram o surgimento dessas emoções e como elas interferiram no seu processo de aprendizagem. Tive o prazer de apresentá-lo no evento SEMEAD/USP em 2019, com um *feedback* bastante positivo da audiência, que se interessou e fomentou um debate bastante promissor para o tema.

Vejo a urgência enquanto pesquisadora sobre a necessidade de estudar sobre um ambiente tão cheio de conflitos velados, de bastante competitividade, com tantos casos de problemas relacionados à saúde mental (ou dores sociais), permeado por emoções diversas e, ao mesmo tempo, de aprendizagem, de crescimento, de formação. Por que falar disso? O que isso tem a ver com Administração? Não seria esse um tema de outra área? Eu penso que tomar conhecimento de uma problemática dessa magnitude envolve, diretamente, a relação que a Administração pretende desenvolver com a Sociedade, e de como essa área pode oferecer práticas adequadas de gestão na pós-graduação. Mesmo porque a relação que se estabelece dos estudantes com a pós-graduação é, por vezes, uma relação próxima à laboral. Além disso, a pós-graduação não está deslocada da sociedade a que pertence e a qual serve.

Devo mencionar também o quão reconfortante é encontrar pesquisadores que estão escrevendo sobre aquilo que se compreende e vivencia. Mas, ao mesmo tempo, devo dizer que, em muitos momentos, me peguei tomada pelo pensamento de que muitos acadêmicos poderiam ler este trabalho achando que discutir afetos e emoções na pós-graduação seria um debate irrelevante. E sentia vergonha. Fiquei imaginando “e quem passa por tantas situações conflitantes e ambíguas na pós-graduação, como devem se sentir?”. No entanto, à medida que ia me aprofundando nas leituras e, principalmente, com mais contato com relatos dos estudantes, mais eu considerava a necessidade de insistir no tema e reconhecer a sua potencialidade teórica e prática.

Arriscaria dizer que promover a aproximação do tema dos afetos e emoções no contexto acadêmico é possível justamente por eu ser acadêmica, pois, ao mesmo tempo em que vivencio os momentos e toda a experiência das emoções na pós-graduação, escrevo sobre elas. Eu vivo o próprio fenômeno, com todas as suas nuances e peculiaridades, embora não tenha vivido nenhuma situação constrangedora, conflitante ou problemática na minha experiência. Sinto-me afortunada por isso, ao pensar que tive essa “sorte”. Mas a oportunidade de uma boa formação, de qualidade, com uma orientação respeitosa não deveria ser questão de sorte, mas de direito e necessidade.

Portanto, minhas percepções e vivências me acompanharam no decorrer da pesquisa e fizeram parte do resultado deste trabalho. Assumo que meu posicionamento de pesquisadora enquanto ainda estudante vinculada a um programa de pós-graduação me move para uma perspectiva ou visão do discente, mas percebo que todos os níveis da estrutura acadêmica estão submetidos a pressões diversas, por isso é tão importante entender todo o sistema social e estrutural acadêmico para que esta pesquisa traga algumas compreensões de como essas condições podem ser amenizadas e para que as pessoas possam, um dia, se beneficiar dessa visão.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

Após esta introdução, apresento o referencial teórico que sustenta esta tese, composto pelas bases teóricas relativas ao contexto da pós-graduação, à problemática da saúde mental na pós-graduação, aos afetos e práticas e, por fim, às emoções. Em sequência, descrevo o percurso metodológico que me conduziu aos resultados. Em seguida, realizo a apresentação e a discussão dos resultados obtidos, finalizando com o capítulo de conclusão. Referências e apêndice encerram o documento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta o arcabouço teórico no qual se sustenta a tese, formado por tópicos que discutem (i) o contexto da pós-graduação em Administração e as características do seu modelo acadêmico; (ii) a problemática da saúde mental na pós-graduação e (iii) a conceituação dos afetos e emoções na perspectiva das práticas.

2.1 O CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Eu acho que o ambiente acadêmico pressiona muito a gente. Eu acho que tá muito relacionado com as pessoas que a gente convive lá dentro. Num clima que é muito competitivo, acho que pesa mais pra gente. Num lugar que é mais leve assim, que o pessoal trabalha em equipe, apesar das publicações, é mais leve (S17, estudante) (MORAES, 2019, p. 275).

Para conhecimento sobre o contexto do lócus desta pesquisa, contabiliza-se que a área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, no início de 2019, é composta de 198 programas de pós-graduação, sendo 117 acadêmicos e 81 na modalidade profissional. Nesses cursos, o número de discentes matriculados no final de 2018 nos mestrados e doutorados acadêmicos e mestrados profissionais nessa área de avaliação no país compreendia um total de 10.739 estudantes (CAPES, 2018).

Ao longo da última década, a área manteve seu crescimento, passando de 101 programas em 2010 para 198 em 2019, evidenciando uma aparente expansão dos cursos oferecidos. No primeiro semestre de 2019, abrigava 194 cursos de Mestrado (113 acadêmicos e 81 profissionais), bem como foram computados 70 cursos de Doutorado (66 acadêmicos e 4 profissionais). Os cursos de Administração Pública e Administração de Empresas, especificamente, totalizam 155 cursos de mestrados e doutorados acadêmicos e profissional (CAPES, 2019).

Resgatando a essência do estudo da Administração, ela tradicionalmente representa uma ciência das práticas (por isso, aplicada), interdisciplinar, que se constrói nos espaços públicos diversos, nas organizações, nas políticas públicas, nas redes, processo esse que institui e transforma realidades sociais. Nesse sentido, existe um impacto social considerável na pesquisa em Administração, de modo que é necessário estabelecer a própria prática de pesquisa na área (ALPERSTEDT; ANDION, 2017). Voltar-se a uma contribuição efetiva para a sociedade é uma necessidade efetiva da lógica da pós-graduação em Administração, implicando a definição adequada de onde e como

os discentes devam aprender a ensinar e no protagonismo dos docentes da pós-graduação, em termos de pesquisa (BISPO, 2020).

Desse modo, a pesquisa de qualidade, para que gere o impacto desejado à sociedade a que se destina, depende do ensino efetivo para que ela aconteça, depende do tempo de “maturação” das ideias e propostas, não somente de uma lógica de cobranças por aumento de publicações que deve ser seguida, pois ela não resulta nessa mudança. Se pudermos comparar, o aumento quantitativo de publicações na área de saúde pública não irá refletir em melhoras na saúde das populações, por exemplo.

Aliás, e não só de forma restrita à Administração, as atividades de pesquisas compreendem a invenção, fruto da criatividade individual ou coletiva, pela produção de proposições verificáveis por experiência controlada (ciência) e pela capacidade de intervir e transformar a ordem da vida ou da natureza (tecnologia) que possam recorrer a essas proposições (LUZ, 2005), o que demanda um tempo de qualidade dedicado a essa tarefa tão minuciosa que é a pesquisa.

Como os fatores externos na Administração ainda detêm um peso maior na construção e na mudança do conhecimento na área, por não possuir uma tradição no ensino, muitas pesquisas são balizadas e organizadas com base no lançamento de editais de financiamento de pesquisa por organizações públicas federais e estaduais por meio de suas fundações, visto que são pesquisas que geram publicações e, por consequência, que influenciam os conteúdos das disciplinas e currículos, de um modo geral. Assim, os sistemas educacionais acabam por produzir padrões socialmente legítimos de professores, alunos, temas, atividades (WAIANDT; FISHER, 2013).

É necessário que os programas de pós-graduação em Administração definam a quem eles servem, como e com que finalidade. Se pensarmos, essencialmente, que os programas da nossa área coexistem como um meio de servir à sociedade, para que isso aconteça efetivamente, a preparação – a formação – dos pós-graduandos nesses cursos é que deve ser uma prioridade. Existe uma necessidade para entender e buscar um conjunto amplo de metas que sirva à sociedade por meio da pós-graduação com o treinamento da mais alta qualidade possível em Administração (AACSB, 2013).

No entanto, ainda existe uma tendência de que as pesquisas em Administração acabem por ter um fim em si mesmas, e os acadêmicos, por consequência, produzam-nas para fins próprios, com foco em pontuações e resultados, distanciando-se dos reais problemas da sociedade da qual ela faz parte (ALPERSTEDT; ANDION, 2017).

Com o também progressivo distanciamento entre ensino e pesquisa, continua a adoção de uma prática de ensino predominantemente reduzida a números (PATRUS; LIMA, 2014). O risco que se corre é o de desperdiçar o momento da formação do discente de pós-graduação com uma produção de artigos inúteis e inconsistentes (ALCADIPANI, 2011) e, acrescentaria, com uma lista de atividades sem um direcionamento específico com um intuito mais formativo.

Existe, portanto, uma falta de clareza no que tange à pós-graduação em Administração, sobretudo porque existe uma desatenção generalizada dos programas com relação à formação para o ensino, em contrapartida ao excesso de foco concedido para a pesquisa (BISPO, 2020), sendo que a própria comunidade universitária se divide quanto à dicotomia ensino/pesquisa (LUZ, 2005).

É praticamente apenas na pós-graduação em Administração que as universidades encontram espaço mais amplo para a pesquisa nessa área (BISPO, 2020), existindo uma relação excessiva entre pesquisa e a pós-graduação na grande maioria das instituições universitárias em virtude dos modelos avaliatórios (GATTI, 2001). Como alternativa, poderia se ter uma difusão das atividades de pesquisas em toda trajetória acadêmica, descentralizando a pós-graduação como o único lócus de investigações científicas a serem realizadas.

Na pós-graduação *stricto sensu*, o binômio ensino/pesquisa é discutido, posto que a finalidade dos programas está voltada para a pesquisa, o que consiste em uma das razões para o “especialismo” dos doutores em linhas de pesquisa. Além disso, em termos de política educacional, quanto mais se concentra a prática da investigação no cume educacional da pós-graduação, quanto mais se elitiza a atividade de pesquisa em detrimento da qualidade do ensino superior, menos capacidade teremos de criar uma sociedade sustentável em termos de produção, de consumo, de políticas públicas e de convivência social, visto que a base educacional se desvanece, perdendo conteúdo de integração e inserção social e econômica (LUZ, 2005).

Por definição, os cursos de doutorado fazem referência direta à formação de pesquisadores para o trabalho científico, voltando-se para a expansão do conhecimento e geração de novos saberes, enquanto os de mestrado não detêm a mesma clareza, pois se dedicam de forma mais ampla para a formação de professores para o magistério, a formação para a pesquisa e a preparação de profissionais para atuarem no mercado de trabalho (IKEDA; CAMPOMAR; VELUDO-DE-OLIVEIRA, 2005), não especificando, na prática, que tipo de produto desejam fornecer, seja ele uma formação mais teórica ou

conteúdos mais próximos da realidade empresarial. Em suma, que a pós-graduação é um ambiente que deve ser destinado ao ensino da pesquisa, não o único espaço para desenvolvimento de pesquisas em si (BISPO, 2020).

O tópico da avaliação da Capes talvez mais subvalorizado é com relação ao processo de formação. A formação tem sua avaliação executada de forma indireta pela publicação dos resultados dos trabalhos finais sob a forma de artigos, livros ou da produção mediata de egressos dos programas. Dentre outros problemas dessa desvalorização, os programas diminuíram carga horária de atividades relevantes formativas, resultando na titulação de novos pesquisadores, sem, necessariamente, autonomia e liderança intelectual desejadas, visto que estudantes acabam por se limitar mais a aspectos técnicos da reprodução e resultados de pesquisas (BARATA, 2019).

Essa reprodução de pesquisas reflete a ausência de estratégias de ensino mais adequadas para o desenvolvimento de pesquisas, sem a obrigação da publicação (BISPO, 2020). Isso implica dizer que a avaliação da Capes não reconhece (ou contabiliza) ações voltadas para esse tipo de formação e valorização do docente que a executa, principalmente porque a atividade de ensino parece atrapalhar a pesquisa (PATRUS; LIMA, 2014). As avaliações precisam considerar a formação dos sujeitos, em termos de docência, pesquisa e profissão em sua plenitude, não se restringindo apenas aos produtos científicos ou tecnológicos (BARATA, 2019). Formação sugere construção, inclusive mestrandos e doutorandos estão no gerúndio, o que implica dizer que estamos nos fazendo, não chegamos prontos.

Dentre as principais contradições da pós-graduação brasileira, sobretudo em Administração, está justamente o dualismo entre ensino e pesquisa, que impacta tanto os programas de pós-graduação na área quanto na construção da carreira docente no país (BISPO, 2020).

Com relação à construção da carreira – formação – docente, vale salientar o seguinte: a elitização da pós-graduação produziu, ao invés de uma acentuada valorização, a própria desvalorização econômica do título de doutor, visto que não se absorvem os novos doutores no ensino da já saturada pós-graduação, ao mesmo tempo em que há uma incapacidade de o sistema do ensino privado – mercantilizado e sem espaço para pesquisa – absorver a mão de obra qualificada. Há, de fato, um crescimento constante de doutores desempregados no sistema, por serem *overqualified* também para funções disponíveis no mercado de trabalho brasileiro (LUZ, 2005), o que gera um impasse. Forma-se pesquisadores que não atuam, efetivamente, no mercado a que se destinam – o que, com

relação à formação, poderíamos questionar sobre a importância de oferecer também uma formação mais abrangente, para além apenas da operacionalização de pesquisas.

Como outras possibilidades, forma-se um “especialista” em uma linha de pesquisa, que não sabe ou não tem vontade de ensinar – seja dar aulas, orientar – estando (ou não) interessado em sua carreira de pesquisador. Nesse formato institucional, portanto,

desaparece o formador daqueles recursos humanos que um país de economia periférica realmente necessita para superar o grande desafio do desenvolvimento: o da reprodução não apenas do produtor de novos produtos (tecnológicos ou outros), mas de formas de pensar inovadoras, de criadores que modifiquem a linguagem da pesquisa e sua forma de criar produtos (tecnológicos, intelectuais) no sentido de vencer o fosso socioeconômico que nos separa do centro do dinamismo capitalista (LUZ, p. 50, 2005).

É fato que os sucessivos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) instituíram uma preocupação progressiva com a formação mais voltada à pesquisa, no intuito de desenvolver a autonomia científica do país. No entanto, a formação para a docência não foi abandonada como objetivo da pós-graduação. Isso corresponde dizer que, quando as competências no campo da pesquisa foram mais valorizadas pelo sistema, conseqüentemente, a avaliação acompanhou tal mudança, e as áreas de conhecimento acabaram gerando indicadores importantes e objetivos satisfatórios nesse domínio, o que não foi enfatizado para a docência (BASTOS *et al.*, 2011). Aliás, como dizem Patrus e Lima (2014), a formação para a docência e, sobretudo, o amadurecimento emocional e profissional ficam relegados aos cuidados dos próprios docentes e de iniciativas isoladas de poucos programas de pós-graduação.

As ditas contradições com relação ao ensino e pesquisa na pós-graduação têm implicações na postura de quem aceita as regras sem compreender essas distorções, gerando uma replicação de práticas que desencadeiam o produtivismo, o assédio, a falta do pensamento crítico nesse espaço. Mesmo porque, sem uma estrutura voltada para o ensino da docência, ou mesmo com foco excessivo em produções de pesquisas, determina-se que quem ainda está no processo de aprendizagem seja posto à prova sem uma formação que a sustente para uma escrita de qualquer coisa (BISPO, 2020), pois não se tem uma base prévia que a direcione para uma produção, efetivamente, de qualidade.

2.1.1 Características do Modelo Acadêmico da Pós-Graduação

É inevitável caracterizar a pós-graduação sem mencionar a ideia de campo científico de Bourdieu (2013), que significa um campo de forças dotado de uma estrutura e um espaço de conflitos pela manutenção ou transformação desse campo de forças. Aqui, esse campo é tomado como um espaço de conflitos, como campo de ação socialmente construído, em que os agentes dotados de diferentes recursos se defrontam para conservar ou transformar as relações de forças vigentes. Ou seja, é um campo relacional, expressado por forças simbólicas entre os agentes, que estão sujeitos às pressões do próprio campo (BOURDIEU, 2013).

Existe uma compreensão compartilhada de que o modelo acadêmico da pós-graduação funciona de tal forma que o sujeito escolhe fazer parte desse modelo e é de sua responsabilidade atender ou não às regras que lhes são impostas. É como se houvesse apenas um modelo de pós-graduação e, para se beneficiar dele, é preciso estar incluído no sistema, além de estar submetido às regras que propiciam pouca margem de flexibilidade, ou mesmo de resistência (BIANCHETTI; MACHADO, 2009).

Aqui a discussão segue com relação a uma certa liberdade de escolha. Mas não é uma escolha daquele que se insere na pós-graduação fazer parte desse cenário? Maurente (2019) fala sobre as escolhas dos pós-graduandos, pois se justifica que estes são aparentemente livres para optar por outros cenários. Ou seja, como a moral produtivista ou mesmo gerencialista (pois pode se constituir como um valor moral) dispensa o controle externo, ela põe o indivíduo numa posição como o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

Tais supostas escolhas feitas pelos pós-graduandos, além do conhecimento obtido com suas pesquisas, podem indicar um desejo de pertencimento a espaços acadêmicos de reconhecimento, junto com o medo de cair na lista dos improdutivos. Maurente (2019), em sua pesquisa com pós-graduandos, identificou, em suas narrativas, algumas experiências, por exemplo, como a culpa por não estar escrevendo nos finais de semana e que poderiam indicar uma suposição implícita de que se deveria usar todo o seu tempo para produzir. Aqui, tem-se a ideia de que o tempo “livre” deve ser utilizado sempre em favor do que se produz.

A competitividade encontra raízes na dinâmica de funcionamento das instituições de ensino superior, sobretudo na pós-graduação, visto que o atendimento às exigências e critérios avaliativos repercutem em um crescente individualismo, resultante da disputa por publicações, bolsas, maiores notas e de mais financiamento. E isso se torna um problema quando há um comprometimento da qualidade e das condições de

desenvolvimento de trabalhos dos pesquisadores. Isso reflete na intensificação e na precarização do trabalho dos envolvidos, como no enfraquecimento do sentimento de pertença a um coletivo.

A cultura da competitividade e do medo – medo despertado pela pressão de que as tarefas devam ser executadas em um tempo reduzido, mas efetivo – é importante fator no processo de adoecimento (PITA, 2010). Isso é refletido por um modelo adotado a partir das regras de mercado que geram uma atmosfera de intensa disputa e indiferença entre os pares, e acredito que isso deva atingir a todos os envolvidos na vida acadêmica.

A seguir, apresento uma fala de uma estudante de pós-graduação entrevistada por Moares (2019), extraída de sua tese sobre suicídio, em que a autora se dedica, em uma parte dela, a discutir sobre a pós-graduação e o modelo produtivista. Nesse momento, é expresso o discurso daquilo que lhe é imposto e aceito, dentro de uma lógica que pressiona:

Eu acho que o ambiente acadêmico pressiona muito a gente. Eu acho que tá muito relacionado com as pessoas que a gente convive lá dentro. Num clima que é muito competitivo, acho que pesa mais pra gente. Num lugar que é mais leve assim, que o pessoal trabalha em equipe, apesar das publicações, é mais leve (S17, estudante) (MORAES, p. 275, 2019).

A convivência desejada é a de cooperação, não de competição, conforme a fala da entrevistada, representada pela antítese daquilo que é leve (compartilhado) e daquilo que pesa (individualmente). Como o processo é vivenciado, muitas vezes, “isoladamente”, o problema parece ser solucionado também sozinho pelo estudante. Antes disso, a autora ainda apresenta uma fala da mesma entrevistada, que diz que essa situação (de pressão) é “completamente aceitável, assim, porque tem bolsa, então a gente tem que aguentar as consequências” (S17, estudante) (MOARES, p. 274, 2019).

O medo do trabalhador de perder o emprego é traduzido aqui pela bolsa de pesquisa, que, em muitos casos, representa o único meio para reprodução da existência destes estudantes, levando-os a serem complacentes diante das pressões e cobranças que lhes são solicitadas por docentes, pelos programas (MORAES, 2019). A competitividade e o individualismo são valores próprios do sistema capitalista como um todo, aqui expresso pela lógica do “capitalismo acadêmico” (LUZ, 2005).

Existe, portanto, um risco do esvaziamento da carreira de cientista, visto que as pressões e os sofrimentos que incidem sobre esses profissionais são uma realidade, pagando-se um preço individual e coletivo muito alto em termos de sofrimento ao buscar adequação às exigências (BIANCHETTI; MACHADO, 2009). Nesse sentido, o

movimento competitivo incide, conseqüentemente, sobre a individualização e a diminuição das ações coletivas, nas quais a solidariedade se enfraquece (BOURDIEU, 2004).

Tal padrão, portanto, institui uma gama de mão de obra “docilizada” por meio da precarização pela ameaça constante de não fazer mais parte daquele contexto, como observado nas falas da entrevistada por Moraes (2019). O movimento deveria ser, justamente o contrário, o de colaboração em processos de produção coletiva do conhecimento, atividade essencial para o desenvolvimento da ciência. Projetos coletivos, seja entre pares ou diferentes, arrefecem-se em um campo marcado pela valorização do desempenho individual, como a política de distribuição de bolsas, a classificação de estudantes por publicações ou por atribuição de notas, o que estimula e reforça cada vez mais a competição entre pares desde a formação (MAURENTE, 2019).

Um ponto debatido em Pita (2010), ao apresentar as falas da médica entrevistada para o artigo, Margarida Barreto (professora pesquisadora da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da PUC-SP), é com relação ao assédio moral. Essa realidade acadêmica até então discutida faz parte de um processo maior, de modo que os casos de assédio moral, bem observados na academia – sejam eles de professores para estudantes, orientadores para orientandos, ou mesmo entre pares – devem ser compreendidos como implicações da opção mercadológica na educação brasileira e, portanto, de natureza estrutural.

A médica explica que, mesmo quando os casos de assédio moral são identificados, o indivíduo que o pratica pode não ser o único responsável pela prática. Isso porque uma lógica anterior tem, em sua essência, a verdadeira causa, que é a lógica de resultados, da quantidade em detrimento da qualidade, por exemplo. Margarida ainda esclarece que, muitas vezes, o par não percebe que é cúmplice e que, de fato, pratica o assédio moral, visto que já preexiste a internalização de uma lógica que ele crê que isso é o melhor para a universidade, uma crença de que o indivíduo está dando o melhor de si, mostrando serviço. Isso não ocorre, por vezes, de forma consciente, é algo que se torna intenso e negativamente internalizado (PITA, 2010).

De fato, creio que a prática do assédio moral em forma de cobranças e pressões sem precedentes possa ser “chancelada” com a justificada por uma intensificação do desenvolvimento de atividades e um aumento de produtividade. No entanto, isso pode ser extremamente contraproducente, em virtude dos impactos gerados pelos atos que, por vezes, são tolerados. Essa tolerância a casos de assédio moral pode ser bem grave, diz

Margarida em Pita (2010), visto que sinaliza para a comunidade acadêmica de que esta é uma prática aceitável naquele campo, sendo, portanto, naturalizada e aceita como parte desse ambiente. Também pode refletir em uma convivência em demais professores, imperando uma cultura do medo, de também sofrer retaliações, sanções ou da perda de discentes, por exemplo.

Outro fator a respeito desse tema é com relação ao silêncio dos gestores diante dos casos, o que ajuda na perpetuação de uma lógica adoecedora e perversa. Talvez pelo receio de prejudicar o professor que pratica o assédio moral ou pelo risco de “perdê-lo” e, conseqüentemente, impactar na avaliação do programa, sendo, portanto, o caminho mais curto para a resolução do problema ‘encobertar’ os fatos ocorridos e perpetuar um certo tipo de velamento do que ocorre, ou, então, na melhor das hipóteses, uma maior vigilância para que não volte a acontecer.

As experiências das pessoas, dessa forma, podem ser agravadas por uma espécie de rede de violência institucional dentro de um modelo acadêmico neoliberal, que tende a evitar a reflexão e a responsabilidade internas coletivas (SMITH; ULUS, 2019). Esse modelo de políticas neoliberais foi adotado entre 1995 e 2002, atingindo a educação pelo receituário liberal-economicista, com o campo sofrendo com a precarização do trabalho docente e com o sucateamento das instituições, processo esse ainda não revertido (PEGINO, 2014).

Existem alguns fatos importantes no processo de produção científica dos acadêmicos. Primeiro, diz que a perversidade da moral acadêmica produtivista desperta processos sobre os quais pesquisadores multiplicam sua carga de trabalho a fim de atingir níveis supostamente adequados de resultados, como uma vontade própria. Muitas vezes, o tempo dedicado à escrita de trabalhos científicos é furtado de momentos de descanso, por exemplo, que não fazem parte da carga horária semanal (MAURENTE, 2019).

Outro fato importante destacado no trabalho é com relação à medicalização, como uma forma de cultivo de si. No dito contexto neoliberal, o uso de medicamentos para otimizar o funcionamento do corpo visa a “garantir” que os níveis de produtividade se mantenham satisfatórios. Constata-se um uso mais frequente de medicamentos para dormir, para manter-se acordado, para concentração, para controle da ansiedade ou depressão (MAURENTE, 2019; ALLEN *et al.*, 2020).

Ou seja, os acadêmicos acabam se valendo da medicalização como uma prática em si para otimizar a elaboração dos seus trabalhos, o que envolve uma transformação ativa da funcionalidade do corpo, de modo a silenciar tanto o sofrimento psíquico –

causado pelo excesso de trabalho, muitas vezes – quanto necessidades fisiológicas, como o sono, por exemplo, que precisa ser induzido ou evitado. Trata-se de um corpo produtivo condicionado pelo próprio sujeito para melhorar sua funcionalidade (MAURENTE, 2019).

Nesse sentido, Smith e Ulus (2019) diz que os indivíduos tentam assumir o controle de sua saúde sozinhos (sem ajuda médica profissional), fazem autodiagnóstico, automedicam-se e decidem que esse é o melhor curso de ação, pois não devem pedir ajuda (que é uma forma de assumir a fraqueza que tanto “evitam”) até que a situação se torne insustentável. Isso resulta nas dificuldades e lutas emocionais que surgem da incapacidade de gerir o trabalho de forma mais responsável e eficiente. Um dos estudantes entrevistados por Moraes (2019) pode exemplificar esse tópico, quando fala que

Passei a tomar refrigerante em excesso. Tinha enxaqueca direto. Tomava remédio que podia ser vendido chamado “calma”, porque eu só apresentava se tomasse.

Calman?¹

Isso. Nome do remédio. Era um calmante. Parecido com maracujina (S13) (p. 292).

Entendo, a partir desse cenário, que existe uma necessidade aparente em recorrer a recursos externos nesse processo, de modo a potencializar uma performatividade que, naturalmente, o corpo não é capaz de produzir, seja para ser mais produtivo, mais ativo ou ficar mais calmo, induzir o sono. Essa questão da “potencialidade” da relação do corpo com a produtividade é questão primordial quando se trata das emoções, visto que os acadêmicos podem se lançar, muitas vezes, de estratégias que envolvem o consumo de substâncias para “otimizar” o seu desempenho (sejam eles energético, cafeína, medicamentos), o que reflete essa autocobrança por resultados efetivos e imediatos.

Em um momento em que se discute mais amplamente a saúde mental de estudantes de pós-graduação, geralmente atentam que somente aqueles que desenvolvem depressão, ansiedade, outros transtornos ou até mesmo tentativas de suicídio sejam tomados como vulneráveis, enquanto outros, que mantêm seus níveis satisfatórios de produtividade, são reconhecidos como casos de sucesso (MAURENTE, 2019). O que pode se tornar problemático é que, quando se dá atenção a esses problemas apenas quando

¹ Calman (*passiflora incarnata L., crataegus oxyacantha L., salix alba L.*) é um medicamento indicado para o tratamento da ansiedade, distúrbios comportamentais, hipertensões leves, insônias e irritabilidade (CALMAN).

ocorre o processo de sofrimento, de adoecimento, perde-se a oportunidade de se trabalhar em uma perspectiva mais preventiva e acolhedora.

O ambiente acadêmico é um espaço de aprendizagem e de crescimento tanto profissional quanto pessoal, em que, a partir da descoberta e da compreensão de conteúdos aplicados à sua área de conhecimento, da aprendizagem a respeito da docência e da pesquisa, descubramo-nos também a nós mesmos, nossos limites, nossas emoções, a saber lidar com elas, e para onde canalizamos nossos prazeres e nossas dores.

2.2 A PROBLEMÁTICA DA “SAÚDE MENTAL” NA PÓS-GRADUAÇÃO

Determinantes sociais críticos que afetam a saúde mental das pessoas, tais como violência, discriminação, pobreza, exclusão, isolamento, insegurança no emprego ou desemprego, falta de acesso à moradia, a redes de segurança social e serviços de saúde, frequentemente negligenciados ou excluídos dos conceitos e práticas de saúde mental. O foco predominante dos cuidados em muitos contextos continua a ser o diagnóstico, a medicação e a redução dos sintomas (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021).

A “saúde mental” é reconhecida como uma categoria ampla, que varia de experiências comuns de saúde a condições severas e de doenças em longo prazo. Aqui, a partir do termo com aspas, compreendemos que ela pode ter diversos significados e diferentes formas de refleti-la. Pensar sobre “saúde mental” suscita algo estático, localizado apenas na mente e que pode ser mensurado em índices, ou se refere às experiências de trocas sociais e de cuidado? Quando se adota o binômio mente/corpo, isso pode ser problemático para sua compreensão, além de desrespeitoso à plenitude das emoções e experiências (SMITH; ULUS, 2019).

O termo “saúde mental”, por sua vez, pode ser limitante e reforçar esse dualismo (SMITH; ULUS, 2019), sendo que compreender a saúde mental apenas pela perspectiva da individualidade pode ser restritivo, no sentido de que existem questões de ordem social que são individualizadas (e esse lugar pode não ser potente). Com efeito, o corpo e a mente não são espécies distintas e dicotomizadas, mas se encontram entrelaçados (GHERARDI *et al.*, 2018).

Talvez falar sobre saúde mental seja, portanto, também discutir as experiências cotidianas nos contextos de vivências, sendo muito mais do que um saber específico e único sobre as pessoas (mas um saber que pode não dizer muito sobre elas). No entanto, comumente o termo se refere à proposição de discutir sintomas ou mesmo comportamentos manifestos em situações de adoecimentos psicossociais apresentados, o que o leva a ser utilizado de modo equivocado pelo senso comum.

A visão psicológica positivista (como sendo a mais comum no estudo psicológico das emoções) enfatiza a descoberta das causas emocionais do comportamento apresentado (LUTZ; WHITE, 1986). O estresse, por exemplo, é um rótulo popularizado e homogêneo, mas um termo potencialmente perigoso ao limitar a compreensão do enfrentamento emocional, sobretudo, quando as organizações realizam iniciativas de gerenciamento do estresse, que podem acabar desviando a responsabilidade de volta para o indivíduo, mascarando problemas estruturais e lutas incorporadas. Na verdade, o movimento do “bem-estar” nas organizações cresceu nas últimas décadas, estruturando-se em torno de interesses econômicos, ideológicos e organizacionais, escondendo relações de poder entre gerência e funcionários (SMITH; ULUS, 2019).

Embora seja reconhecida a importância das diferentes definições para tentar entender a plenitude da experiência humana, a intensidade das experiências com a depressão e a ansiedade podem ser “varridas” para termos populares como “bem-estar” ou “saúde mental”. Além disso, eles destacam que não há uma métrica precisa para a dor, raiva, tristeza ou alegria (SMITH; ULUS, 2019), o que pode gerar problemas de interpretação, determinando o que conta como problema ou como é construído na experiência dos atores (LUTZ; WHITE, 1986).

Nesse panorama, faz-se necessário entender algumas compreensões importantes acerca de saúde mental, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS). O primeiro é o de saúde, definida pela OMS (2002) como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, não somente uma ausência de doença ou enfermidade. O segundo é o entendimento de saúde mental, que se refere ao estado de bem-estar, no qual cada indivíduo realiza o seu próprio potencial, pode lidar com o estresse normal da vida, pode trabalhar de maneira produtiva e é capaz de contribuir com a sua comunidade (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013). Esses são conceitos “dados”, que podem limitar a compreensão sobre saúde mental, sobretudo em sua dimensão social.

Algumas das reportagens veiculadas na mídia sobre saúde mental na pós-graduação (THE GUARDIAN, 2014; FOLHA DE SÃO PAULO, 2017a; FOLHA DE SÃO PAULO, 2017b; SCIENCEMAG, 2017; BUSINESS INSIDER UK, 2017; VEJA SÃO PAULO, 2017; METROPOLES, 2018; THE INTERCEPT BRASIL, 2019; COMCIÊNCIA, 2020) tem como base estudos realizados pela revista científica interdisciplinar britânica *Nature*, classificada como a revista científica mais citada no mundo, que, além de publicar as melhores pesquisas revisadas por pares, também fornece

notícias e interpretações rápidas sobre tendências atuais e futuras que afetam a ciência, cientistas e público em geral (NATURE, 2020).

Entende-se que esses e outros estudos sobre a temática têm uma tradição da recorrente identificação de níveis e prevalências de problemas com ansiedade, depressão, exaustão emocional, ou outros sofrimentos na pós-graduação. A perspectiva de trazê-los nesta tese é justamente reconhecer o que a literatura tem debatido sobre isso enquanto objeto de estudo, inclusive para propor uma nova forma de pensar sobre essa temática na pós-graduação a partir de suas estruturas sociais.

Um estudo com 5.700 estudantes de pós-graduação de diversas partes do mundo mostra que, embora os estudantes relatassem que amavam o que faziam, muitos também sofriam com isso. É possível que o que tenha levantado mais preocupações para estudos posteriores e tenha chamado mais atenção dos meios de comunicação foi o fato de que mais de um quarto dos respondentes disseram ter procurado ajuda para ansiedade ou depressão causados durante seu curso. Muitos disseram achar o trabalho estressante, preocupar-se com o futuro e duvidar se seus esforços seriam recompensados por uma carreira bem remunerada (WOOLSTON, 2017).

Um bom relacionamento de orientação foi o principal fator de satisfação, assim como o reconhecimento do orientador para o orientando, considerando-se a maioria feliz com seus orientadores, mas quase um quarto disseram que trocariam de orientação se pudessem. Outro ponto relevante do estudo foi a carência de uma maior busca por apoio entre os estudantes que se encontravam com dificuldades. Aponta-se que a saúde da próxima geração de pesquisadores precisa de mudanças sistêmicas nas culturas de pesquisa, acrescentando que, sem essa mudança estrutural nessas culturas, a saúde mental dos estudantes de pós-graduação tende a piorar (WOOLSTON, 2017).

Woolston (2019) realiza outro estudo publicado pela *Nature*, apresentando a relação da recompensa pessoal e resiliência com um cenário de estresse, incertezas e lutas com depressão e ansiedade na pós-graduação, demonstrando os sentimentos diversos de medo e alegria, contentamento e angústia desse processo. A pesquisa foi feita com mais de 6.300 pesquisadores entrevistados de diferentes partes do mundo, onde são relatadas preocupações de naturezas diversas, como intimidações, assédios, incidentes de *bullying*, discriminações, precariedade de empregos no início de carreira, ausência de autonomia, problemas com orientadores, sentimentos de incapacidade e vulnerabilidade, desequilíbrio entre vida profissional e pessoal, apresentadas como principais fontes de tensão emocional.

Um dos entrevistados dessa pesquisa, Yang, por exemplo, relatou a seguinte experiência: “eu pensava que tudo o que eu precisaria me preocupar era a ciência. Mas descobri que você tem que se preocupar em se dar bem com outras pessoas e comunicar a sua ciência com outras pessoas. Há muito mais do que apenas fazer o seu estudo” (WOOLSTON, p. 406, 2019, tradução nossa). Conforme outra entrevistada descreve, “eu testemunhei e fui alvo de *bullying* e intimidação por um orientador. A absoluta impunidade do topo dos acadêmicos é surpreendente, e é a maior ameaça para jovens pesquisadores” (WOOLSTON, p. 406, 2019, tradução nossa).

Apesar de identificar que a maioria dos estudantes está satisfeita com seus programas, as queixas e frustrações merecem atenção, visto que as instituições têm muito o que aprender. Uma das entrevistadas, que é assistente de mentoria e aprendizado em uma universidade, diz que pesquisas que investigam os detalhes da vida dos estudantes de pós-graduação revelam muito mais do que as medidas convencionais gerais e, além disso, salienta que não se pode mais executar programas como há 20 anos. As pessoas mudaram, a tecnologia mudou, o mercado de trabalho mudou, e, portanto, é necessário evoluir constantemente (WOOLSTON, 2019).

O estudo de Evans *et al.* (2018), também publicado pela *Nature*, discutiu o que intitularam de “crise de saúde mental na pós-graduação”, como uma preocupação crescente na educação desse espaço. O equilíbrio entre vida pessoal e profissional foi pauta do estudo, que se encontra associado com o bem-estar mental entre os acadêmicos, significando que mais da metade dos estudantes concordaram em não haver um bom equilíbrio. Identificou-se que a relação do orientador com os discentes de pós-graduação afeta a qualidade da aprendizagem na educação da pós-graduação.

Os dados indicavam que relacionamentos positivos de orientação entre estudantes de pós-graduação e seus orientadores se correlacionavam significativamente com menos ansiedade e depressão. Segundo os autores, muitos acadêmicos falavam sobre os seus transtornos e o estigma enfrentados dentro da comunidade acadêmica, pelo medo do julgamento como um dos maiores problemas de enfrentamento. Assim, existe uma urgência de uma mudança de cultura dentro da academia, de modo a garantir que os estudantes não se esquivem em se comunicar de forma aberta com seus orientadores, bem como da necessidade de estudos adicionais que investiguem estratégias de intervenção que abordem a crise na saúde mental na população dos estudantes de pós-graduação (EVANS *et al.*, 2018).

Há também uma prevalência considerável de estudantes de pós-graduação com ansiedade e depressão (prevalência geral), com atenção para um maior número de mulheres mais propensas a sofrerem de transtornos relacionados à saúde mental que os homens (prevalência por gênero) (EVANS *et al.*, 2018; DEVINE; HUNTER, 2017; APPEL; DAHLGREN, 2003; HYUN *et al.*, 2006; ALLEN *et al.*, 2020). Observando esses apontamentos, saliento a importância de não estigmatizar esse grupo, mas de tentar compreender o porquê de esses números serem mais significativos nessas populações do que nas mais “privilegiadas”. De fato, as mulheres estão posicionadas de maneira desigual no mundo dos estudos da pós-graduação, em que o contexto é convencionalmente masculino (DEVINE; HUNTER, 2017).

Em um estudo que trata das experiências de mulheres estudantes de pós-graduação e o papel das emoções durante esse período, debate-se acerca das dificuldades que as mulheres enfrentam ao gerenciarem seu tempo com as demandas do dia a dia dos estudos e a vida familiar, a partir das principais dimensões emocionais das experiências nas histórias das mulheres, bem como a forma como essas emoções eram gerenciadas por elas. Poucas estudantes demonstravam os sentimentos abertamente nas orientações, bem como a busca pelo equilíbrio dos estudos com as relações familiares, que geravam emoções poderosas e conflitantes, variando entre os sentimentos de orgulho e satisfação acadêmica e sentimentos de frustração e ansiedade com a “negligência” (conforme as entrevistadas relatavam) com sua família (AITCHISON; MOWBRAY, 2013).

Mais que os colegas homens, as estudantes mulheres e mães da pós-graduação apontam como um importante fator estressor a necessidade de desempenhar várias funções e responsabilidades, em que múltiplos papéis podem competir pelos recursos limitados de tempo e energia emocional de uma pessoa. Esses múltiplos papéis envolvem preocupações com filhos, pais idosos, relações com parceiros, com as finanças, com o trabalho, além das suas próprias funções acadêmicas (HAYNES *et al.*, 2012).

As mulheres não são impedidas (formalmente) de fazer parte da academia, mas o próprio ambiente acadêmico da pós-graduação é muito pouco agregador e amistoso para mulheres e mães. Importante destacar que, no Brasil, por exemplo, a lei que regulamenta a licença maternidade na pós-graduação com garantias de bolsa (em caso de maternidade ou adoção), a Lei n. 13.536, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), é considerada muito recente em termos de integração das mulheres no espaço da pós-graduação. Anteriormente, a Capes já havia lançado uma portaria com relação aos prazos de prorrogação e ampliação do prazo de vigência de bolsas (BRASIL, 2011), no entanto,

enquanto lei, essa oficialização ocorreu apenas em 2017, garantindo que a bolsista tenha suas atividades acadêmicas suspensas, mas continua recebendo a bolsa de pesquisa.

Uma outra desigualdade experienciada pelas acadêmicas se refere às oportunidades de trabalho, conforme uma recente reportagem publicada na Folha de São Paulo (um importante veículo brasileiro de comunicação), intitulada “*Na pós-graduação, mulheres são maioria entre estudantes, mas minoria entre docentes – Pesquisadoras chamam a atenção para vieses implícitos que barram a contratação feminina*” (FOLHA DE SÃO PAULO a, 2021). No cenário brasileiro, as mulheres são maioria quando ingressam na carreira acadêmica, mas sua participação diminui à medida que a carreira progride, e vários fatores contribuem para isso: maternidade, trabalho doméstico, cuidado com crianças e idosos e a própria discriminação por gênero (OLIVEIRA *et al.*, 2021; MACHADO *et al.*, 2019).

A reportagem revela que, embora as mulheres sejam a maioria entre os estudantes de pós-graduação, a proporção do número de mulheres contratadas segue desigual e praticamente estagnada entre docentes. Essa disparidade perpassa pelo viés implícito dos estereótipos de gênero. Ou seja, na prática, as mulheres podem ser prejudicadas nos processos de seleção para docentes, especialmente se tiverem filhos. Isso porque, na disputa pela vaga, a “pausa” ocorrida pela gestação e licença-maternidade pode interferir na produtividade da mulher.

Existe toda uma carga implícita sob responsabilidade da mulher/mãe que vai muito além do que está prescrito por lei: não temos “licenças” nos momentos em que precisamos ter a nossa produtividade comparada. Felizmente, existem avanços significativos, como a recente possibilidade de inserção da licença-maternidade no currículo *lattes* (sistema nacional de currículos acadêmicos no Brasil), justificando os hiatos descontextualizados na formação e produção acadêmica de mães cientistas (FOLHA DE SÃO PAULO b, 2021).

É possível reconhecer a exclusão das mulheres no mundo acadêmico, apesar da suposta igualdade formal (KYRILLOS; STOLZ, 2018). No caso de as mulheres serem maioria entre estudantes de pós-graduação e minorias em termos de representação docente, a explicação que se utiliza para justificar essa lacuna se funda na afirmação de que elas não estariam cumprindo os requisitos formais para ascenderem profissionalmente (ŚLIWA; JOHANSSON, 2014).

Esse processo de marginalização das mulheres parte de um fenômeno chamado “teto de vidro”, que são as barreiras invisíveis existentes na construção da sua carreira na

ciência. É o resultado e a consequência de muitos e disseminados obstáculos, demonstrando as dificuldades do se estar no feminino. As dificuldades não refletem apenas a ascensão na carreira científica, mas também nos modos de atuação nesse meio, sendo considerada, além de um teto de vidro, um labirinto de cristal (KYRILLOS; STOLZ, 2018), visto que essas barreiras podem ser verticais, mas também horizontais. E todas essas diferenças vivenciadas por mulheres e mães na academia acabam por afetá-las, também, em termos de saúde mental (EVANS *et al.*, 2018; DEVINE; HUNTER, 2017).

Outro aspecto no tocante a uma maior probabilidade também no desenvolvimento de problemas relacionados à saúde mental na pós-graduação é com relação às taxas crescentes de estudantes universitários com idade entre 18 e 24 anos já com problemas diagnosticados, dando um apontamento de que alguns já iniciam a suas carreiras acadêmicas com transtornos de humor, de alimentação e ansiedade, sugerindo que estudantes de pós-graduação possam ser mais vulneráveis ao desenvolvimento de depressão. A prevalência de ter ou desenvolver um distúrbio psiquiátrico comum foi maior em estudantes de pós-graduação em comparação à população geral, bem como em comparação a funcionários altamente qualificados e estudantes de ensino superior, e isso pode ser crítico em termos do sofrimento individual, dos custos organizacionais e sociais (LEVECQUE *et al.*, 2017).

Existem políticas de pesquisa que têm se preocupado cada vez mais com o potencial impacto das atuais condições de trabalho dos acadêmicos na saúde mental, sobretudo dos estudantes de pós-graduação. Afinal, há uma maior preocupação nos últimos anos de pesquisadores e jornalistas que têm se intensificado sobre o relato de testemunhos de depressão, ansiedade, *Burnout*, sobrecarga, desgastes e exaustão emocional entre os acadêmicos (LEVECQUE *et al.*, 2017).

O uso de substâncias com relação a problemas com saúde mental entre estudantes de pós-graduação também é avaliado, ao se analisar a prevalência de fatores em alguns grupos de estudantes. A idade de jovens adultos é um estágio de pico para o desenvolvimento de comportamentos de problemas de saúde relacionados à ansiedade generalizada, depressão, bem como o uso de álcool e maconha. Muitos estudantes de pós-graduação enfrentam desafios interpessoais relacionados a sua autoeficácia de alcançar posições tradicionais na sociedade, de modo que se assuma uma infinidade de atividades acadêmicas que possam contribuir para altos níveis de estresse, ansiedade, isolamento

social e insegurança. Vale salientar também que esses sintomas são mais prevalentes entre estudantes das áreas de negócios e humanidades (ALLEN *et al.*, 2020).

Em suma, em uma amostra de 2.683 estudantes de pós-graduação, 21% dos estudantes relataram ter sido diagnosticados com ansiedade durante a vida; 20% relataram ter sido diagnosticados com depressão durante a vida; quase 23% relataram sintomas de ansiedade moderada ou grave, e 13% relataram níveis moderados ou graves de sintomas de depressão. Quanto ao uso de drogas prescritas, o tipo mais comum de medicamento foi o estimulante (4% dos participantes), seguido de tranquilizantes (3%), analgésicos (2%) e sedativos (2%) (ALLEN *et al.*, 2020).

Os altos níveis de estresse e a prevalência de ansiedade e depressão nesta amostra destacam a necessidade das lideranças acadêmicas em universidades de abordar a questão da saúde mental nos programas de pós-graduação e garantir que estudantes de pós-graduação estejam cientes dos recursos de saúde mental disponíveis. Um maior monitoramento e prevenção prática também ajudariam a entender melhor as necessidades do serviço entre os estudantes de pós-graduação, de modo a alcançar um equilíbrio sustentável de vida-trabalho durante esse período (ALLEN *et al.*, 2020).

No Brasil, uma pesquisa realizada em janeiro de 2018, com a participação de 637 estudantes de pós-graduação da Universidade de Brasília, identificou vários aspectos relativos ao sofrimento mental na pós-graduação (OLIVEIRA; CONCEIÇÃO, 2018). De modo geral, as autoras identificaram que a taxa de estudantes que pensa em suicídio com frequência diária e uma vez por semana foi de 9,83%, sendo 143 vezes maior do que a média de suicídios no Brasil. Dentre os sintomas apresentados durante o curso considerados relacionados de alguma forma à Universidade, foram mais frequentes nas respostas ansiedade, desânimo, irritabilidade, energia, desejo e motivação reduzidos, tristeza, sonolência, raiva, frustração, sensação de incapacidade, entre outros. Importantes fatores de desmotivação se deram por posicionamentos e relações com professores, orientadores, coordenadores, falta de bolsa, estrutura e investimentos.

Outros importantes aspectos também foram ressaltados: solidão, intensa burocracia, colegas e ambientes de competição, abuso ou dependência de substâncias, como álcool e outras drogas (iniciados ou aumentados com o ingresso à universidades), estigma associado à procura de cuidados (para trancamento de disciplina por motivo de saúde mental, é necessário aval psiquiátrico, estigmatizando o estudante como “fraco” ou “não resistente”), ideia de que trabalho é igual a sofrer, cobranças excessivas, pouco estímulo para ideias e formação de grupos, prazos desnecessários, ambiente tóxico e

pouco acolhedor, falta de clareza e detalhamento de regras que regem a relação professor-orientador e estudante-orientando. O estudo também apresenta alguns comentários (impactantes) dos estudantes, descrevendo suas experiências nesse período, bem como sugestões para a melhoria desses aspectos (OLIVEIRA; CONCEIÇÃO, 2018).

Hyun *et al.* (2006) também abordam a questão da saúde mental em estudantes de pós-graduação, na medida em que quase metade dos seus entrevistados relatou ter tido ou conhecido algum colega que apresentou problemas emocionais ou relacionados ao estresse no período verificado. O conhecimento de fontes sistemáticas de angústia pode permitir estudantes de pós-graduação a lidarem de forma mais eficaz com isso, de desenvolver academicamente e contribuir de modo relevante para a pesquisa.

Embora pesquisas sobre saúde mental de estudantes de pós-graduação sugiram que seus altos níveis de estresse possam ser causados ou exacerbados por aspectos do ambiente educacional de pós-graduação, os detalhes desse ambiente ainda não foram explorados de maneira consistente o suficiente para fornecer uma maneira clara de conhecimento acerca do tema. Aspectos da educação da pós-graduação relacionados a insegurança financeira, conflito de papéis, carga de trabalho excessiva, incertezas nas perspectivas de carreira, orientação inadequada e falta de transparência nos processos universitários estão relacionados ao contexto de todo ambiente de pesquisa da universidade. Embora as pesquisas sejam permeadas por muitas incertezas sobre o tema, tomar conhecimento desses fatores estressores e problemáticos na pós-graduação oferece caminhos potencialmente proveitosos de investigação, apontando uma necessidade de pesquisas mais completas e consistentes sobre os efeitos do ambiente educacional de pós-graduação sobre a saúde mental dos seus estudantes (MACKIE; BATES, 2018).

Os antecedentes do bem-estar emocional dos estudantes de pós-graduação e as suas intenções de deixar a academia também foram estudados em busca de uma melhor compreensão dos fatores negativos que contribuem para os maus resultados na educação da pós-graduação, com maior foco na exaustão emocional como componente do esgotamento (*Burnout*). Também foi considerada a análise do suporte percebido pelo programa ou universidade como uma das dimensões que afetam o bem-estar e intenções de deixar a academia. Na verdade, a ausência do suporte social é recorrentemente relacionada aos índices de ansiedade e depressão (HUNTER; DEVINE, 2016).

Ou seja, existe uma sensação de que o bem-estar dos estudantes está desconectado dos acadêmicos, talvez uma consequência de uma estrutura neoliberalista que prioriza alunos como consumidores, em que estudantes e outros atores envolvidos

com a pós-graduação estivessem em lados opostos, com pouca interconexão de sentimentos. Se a raiz dos problemas do bem-estar emocional é uma espécie de “doença” do sistema em ensino superior, todos serão afetados de maneiras interconectadas (SMITH; ULUS, 2019), no entanto, creio que alguns grupos acabam se tornando mais suscetíveis que outros.

Paralelamente, há um entendimento crescente nas culturas acadêmicas de que o sofrimento é “normal”, até mesmo uma expectativa. Esses discursos e abordagens sobrecarregam, implicitamente, os indivíduos como responsáveis pelo sofrimento e pela vergonha, ao invés de se dedicarem a construir novas estruturas mais “saudáveis”, ou mais justas mesmo. Nesse sentido, ao invés de abordar a saúde mental, emocional e bem-estar dos acadêmicos, a saúde mental nas universidades é tratada como uma experiência individual, isolada e pessoal, mas não como uma problemática nas estruturas das universidades contemporâneas e como uma problemática de cunho social, coletivo. Essa abordagem é o que patologiza as experiências, as emoções e sentimentos dos indivíduos, tomando-os como inadequados em detrimento dos valores de mercado daqueles que são produtivos e desejáveis. Por mais acadêmicos que nos tornemos, somos sempre humanos (SMITH; ULUS, 2019), e o que nos identifica como tal são, justamente, as emoções.

2.2.1 Relações dos discentes com orientadores acadêmicos

Um ponto bastante importante nessa discussão é com relação à fonte institucional de apoio nas relações dos discentes de pós-graduação com os seus orientadores acadêmicos, com intenso significado para o bem-estar dos estudantes (HYUN *et al.*, 2006). A qualidade do relacionamento entre orientador e orientandos desempenha um papel importante no desenvolvimento da pós-graduação, de modo que essa é uma das influências mais poderosas desse âmbito. Os relatos do estudo variaram entre experiências positivas e negativas, alternando entre “meu orientador me disse ‘eu acredito em você, você pode fazer isso’, eu precisava desse apoio e incentivo para continuar” (HUNTER; DEVINE, p. 50, 2016, tradução nossa), ou:

[...] o assédio que experimentei é difícil de caracterizar, especialmente em um formulário de pesquisa. Levei muito tempo para entender o que estava acontecendo porque seu estilo era tão insidioso, me informando que, para sobreviver nesse meio, era preciso dormir 4 horas por noite, dando 12 horas por dia para o trabalho (HUNTER; DEVINE, 2016, p. 51, tradução nossa).

É importante proporcionar aos discentes de pós-graduação um ambiente favorável e um orientador que esteja disposto e capaz de promover o desenvolvimento de um relacionamento de intercâmbio de alta qualidade com os orientandos que supervisiona. Embora os professores sejam altamente treinados e qualificados em pesquisas, poucos recebem uma formação mais evidente na área de orientação e supervisão, responsabilidade central para relacionamentos de alta qualidade (HUNTER; DEVINE, 2016). Acrescento que, desse modo, é provável que o modelo de orientação que o professor “adota” pode ser muito parecido e ter mais influência de como ele já foi supervisionado anteriormente. Sendo o modelo problemático, ele acaba se replicando.

Assim, as universidades deveriam considerar a implementação de um programa de treinamento e desenvolvimento de mentoria para professores que atendem como orientadores de pós-graduação. Além disso, essas políticas deveriam ser estruturadas para promover a supervisão de alta qualidade, bem como é sugerido o desenvolvimento de um código de ética, que estabeleça os padrões profissionais para supervisão e orientação. E, caso a relação de orientação não funcione no melhor interesse das partes (orientando ou orientador), é necessária uma comunicação mais clara sobre uma possível mudança (HUNTER; DEVINE, 2016).

Devine e Hunter (2017) novamente desenvolvem um estudo sobre exaustão emocional dos estudantes de pós-graduação, aprofundando o papel de apoio dos orientadores. As autoras advogam que um dos elementos que podem mitigar a exaustão emocional é o apoio da orientação, que ocorre quando os orientadores empregam um estilo de apoio ao estudante, promovem o *feedback* (sobretudo, positivo), manifestam preocupações, se importam com as preocupações e sentimentos, incentivam a criatividade e facilitam o desenvolvimento de habilidades. Inclusive, é equiparada a supervisão no local de trabalho com a supervisão na pós-graduação, de modo que, em um ambiente acadêmico, é possível que resultados organizacionais semelhantes ao de uma exaustão emocional possam prevalecer quando orientadores não apoiam os seus estudantes ou mesmo apresentam ações e críticas injustas.

Em seus achados, Devine e Hunter (2017) perceberam que muitos estudantes compreendiam a necessidade de agir de maneiras que não eram autênticas, não refletindo o verdadeiro modo como eles estavam se sentindo, pela necessidade da convivência com o orientador. Os entrevistados reconheceram o diferencial de poder existente na relação e, muitas vezes, concordavam com o orientador para poder concluir seu curso e obter oportunidades de carreira no futuro. Ou seja, reconheceram o poder que o orientador teria

sobre a sua carreira e a convivência na pós-graduação. As autoras exemplificam com as seguintes falas de entrevistados:

houve um tempo que meu orientador estava descontente com meu trabalho, me disse que se não mudasse, as coisas ficariam muito difíceis para mim no programa. Eu respondi exatamente como eu pensava que ele queria que eu fosse, pois ele seria responsável por cartas de referência e oportunidades de trabalho (DEVINE; HUNTER, 2017, p. 340, tradução nossa).

meu orientador precisa fazer um projeto em particular porque precisa de dados para uma conferência. Embora possa não ser uma área de interesse para mim, talvez precise fazê-lo. É claro que, neste mundo, tudo depende do seu orientador e você precisa das referências para alcançar o próximo nível da carreira (DEVINE; HUNTER, 2017, p. 341, tradução nossa).

Os orientadores precisam ser capazes de capacitar os estudantes para trabalhar de forma crítica e conceitual, em um nível mais criativo, utilizando um estilo de supervisão mais adequado a cada fase específica dos alunos na pós-graduação. Além disso, as autoras indicam que conceber a orientação como apoio e a capacidade dos discentes de “serem eles mesmos” podem reduzir comportamentos de exaustão emocional, levando a melhores resultados para os estudantes (DEVINE; HUNTER, 2017). No entanto, devo mencionar que nem as maneiras como essas melhorias poderiam ser realizadas, nem até que ponto os orientadores devem intervir ou terem responsabilidade por tais implicações (exaustão emocional) nos estudantes receberam atenção suficiente.

Orientadores também se encontram como grupo de alto risco de desenvolver problemas de saúde mental (acadêmicos, de modo geral), sendo ainda desconhecido sobre como esses problemas com saúde mental ocorrem sistematicamente (MACKIE; BATES, 2018). É importante ressaltar que, embora mensurem a exaustão emocional entre os estudantes de pós-graduação e suas correlações com os diversos fatores estudados pelas autoras (tanto em 2016 quanto em 2017), as pesquisas explicam muito pouco as origens do problema que apresentam. A categorização é importante, mas a análise ainda é limitada.

2.2.2 Aspectos do Bem-Estar na Pós-Graduação

Existe uma ênfase nos estudos sobre saúde mental em pós-graduação sob a perspectiva dos aspectos negativos, desagradáveis da experiência, principalmente por ser comum relacionar o tema da “saúde mental” a questões emocionais. No entanto, a temática do bem-estar busca evidências e estudos sobre aspectos positivos dessa

experiência, salientando que os aspectos negativos não devam ser negados ou mesmo negligenciados. Essa perspectiva sugere auxiliar a construção de experiências mais prazerosas, engajadas e com mais sentido. Mesmo porque devemos assumir que a pós-graduação é permeada por emoções diversas e distintas entre si (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, 2014).

O bem-estar, nesse sentido, independente da saúde e da doença, pode ser experimentado espacialmente, temporalmente, de modo interpessoal, corporal e em termos da experiencial pessoal. O bem-estar é mais complexo que a saúde, não se limitando a qualquer configuração, sendo o conceito de bem-estar acadêmico relativo à experiência de bem-estar dos estudantes de pós-graduação em uma dada comunidade acadêmica (SCHMIDT; HANSSON, 2018).

De modo geral, estudos apontam que os principais preditores de bem-estar dos estudantes de pós-graduação são: perspectivas de carreira, estado de saúde em geral, condições de vida, engajamento e participação acadêmica, suporte social, confiança financeira, progresso e preparação acadêmica, qualidade do sono, sentir-se valorizado e incluído na comunidade acadêmica, e, por fim, mentoria e assessoria dos orientadores. Outros fatores demográficos, dos programas de pós-graduação, do campo de estudo e local de residência também se mostraram relevantes no estudo (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, 2014).

Eu acrescentaria que grande parte do que se promove nas pesquisas a respeito dessa temática dos elementos do bem-estar acadêmico não considera os fatores sociais para que isso ocorra. Ora, entendo que grupos mais “privilegiados” possam ter mais acessos a esses preditores de bem-estar do que aqueles mais vulneráveis. Em um contexto mais amplo, os determinantes sociais críticos que afetam a saúde mental das pessoas, como a violência, discriminação, pobreza, exclusão, isolamento, insegurança no trabalho ou desemprego, e tantas outras vulnerabilidades sociais e financeiras, não são incluídos no discurso e na prática da promoção à saúde-mental (WHO, 2021).

Experimentar o trabalho, de fato, como algo significativo, valioso e importante para si é um componente-chave do engajamento no trabalho, demonstrando “prevenir” emoções desagradáveis e o esgotamento emocional que levam a problemas de saúde, demonstrando que o processo de criação de significado pode ser um regulador de bem-estar e conhecimento acadêmico (STUBB; PYHÄLTO; LONKA, 2012), desde que a pessoa tenha condições para tanto.

Uma das principais conclusões do estudo do relatório é que promover a conscientização sobre hábitos saudáveis ou de bem-estar são recursos necessários, mas não estão sendo suficientes para melhorar o bem-estar dos estudantes de pós-graduação. Os resultados da pesquisa, por exemplo, confirmaram a importância do sono para o alívio de sintomas depressivos, visto que ele é um dos principais preditores de depressão nesse grupo de estudantes. No entanto, mesmo estando os estudantes cientes da importância do sono e do desejo de dormir, os dados demonstraram que eles não estavam realizando adequadamente essa necessidade. Para fomentar melhores hábitos, a universidade e a comunidade acadêmica devem ir além da simples conscientização e ajudar a permitir comportamentos que sejam benéficos, e não o contrário (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, 2014).

A experiência formativa da pós-graduação não deveria ocorrer em um contexto de pessoas deprimidas, mas a pesquisa identificou que muitos estudantes se encontravam deprimidos. Ao renovar seu foco no bem-estar, a universidade pode não apenas melhorar a vida dos estudantes de pós-graduação, mas também se unir a um crescente esforço mundial para elevar o bem-estar na definição de políticas públicas (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, 2014).

Existe, de fato, uma escassez de informações sobre o ambiente da pós-graduação, que limita o desenvolvimento de políticas públicas estudantis. Tais discussões sobre especificações, perturbações e motivações no ambiente da pós-graduação têm despertado a atenção de pesquisadores cada vez mais preocupados com o produtivismo acadêmico e a eficácia da relação-ensino aprendizagem (MEURER *et al.*, 2020).

Experiências que promovam o bem-estar dessa fase devem ser uma questão importante ao favorecer os acadêmicos ao longo de suas carreiras, e a sua “manutenção” durante esse período deve ser crucial para a educação do ensino superior (SCHMIDT; HANSSON, 2018). Mas cabe questionar: seria isso possível e acessível a todos os estudantes?

A maioria dos artigos encontrados na revisão de Schmidt e Hansson (2018) foram publicados após 2010, oriundos de várias áreas, como educação ou pesquisa educacional, psicologia, medicina, gestão, ciências sociais e da informação, ressaltando o quão recente é essa temática, sobretudo porque o modo de pensar sobre essa temática na pós-graduação se deu com maior frequência a partir da identificação de sintomas psíquicos, seus danos e prejuízos.

Os estudantes de pós-graduação são caracterizados por constantes e diversas pressões, como avaliações frequentes, baixo *status*, alta carga horária de trabalho, prazos de entrega, dificuldades financeiras, pressão por publicação e por pares, falta de oportunidades de trabalho e futuro incerto, sentimentos de incerteza e problemas na relação com orientadores (SCHIMIDT; HANSSON, 2018; HUNTER; DEVINE, 2016). Assim, temos um impasse na promoção do bem-estar dos acadêmicos com a estrutura social que lhes é oferecida.

À luz dos números de estressores em potencial nesse campo e a complexa situação de trabalho de pesquisas, é um desafio manter um equilíbrio saudável entre trabalho e vida pessoal. Na verdade, a temática do bem-estar nesse campo é mais frequentemente estudada em concentração na sua falta, como estresse, problemas de sono e *Burnout*, sobretudo, a predominância de estudos quantitativos e de mensuração, que verificam suas correlações, causas e consequências (SCHIMIDT; HANSSON, 2018). Os estudos focam, em grande parte, na mensuração das emoções e em formas de enfrentamento das experiências da pós-graduação, de modo a se manterem vinculados ao curso. No entanto, não se debruçam sobre como as relações se constroem nessas práticas acadêmicas.

Vale salientar que, na revisão realizada por Schmidt e Hansson (2018), o bem-estar dos estudantes de pós-graduação foi, em grande parte dos estudos, considerado em uma perspectiva individual, de alternativas que os acadêmicos poderiam tomar para o autocuidado, recaindo novamente para o questionamento inicial a respeito da individualização da problemática da saúde mental.

Além disso, é importante apontar que, como a saúde mental é complexa e multidimensional, composta de comparações de taxas de prevalência avaliadas por diferentes medidas, as análises devem ser executadas com cautela, visto que a validade entre medidas de saúde mental nem sempre é alta (LEVECQUE *et al.*, 2017). Ao não considerar fatores sociais nos conceitos e práticas de saúde mental, leva-se a um diagnóstico exagerado do sofrimento psíquico humano e a uma elevada prescrição de drogas psicotrópicas (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021).

O apoio social positivo dos discentes inclui os suportes emocional, prático e profissional de grupos sociais de amigos acadêmicos, familiares e docentes. Já o suporte social negativo refere-se aos comportamentos de seus sistemas de apoio social que foram prejudiciais na trajetória do aluno, demonstrando a natureza contraditória do apoio social de amigos acadêmicos, familiares e docentes. Dentre os aspectos que dificultavam o

progresso acadêmico, estavam a competição entre colegas acadêmicos, a falta de compreensão da família, a comunicação inadequada do corpo docente, falta de professores profissionalmente ativos (JAIRAN; KAHL, 2012).

As relações interpessoais no âmbito de pós-graduação, portanto, relacionam-se com a percepção de bem-estar acadêmico. Ou seja, a satisfação com a pós-graduação perpassa os limites de conteúdo e formação profissional, em que os vínculos sociais estabelecidos nesse ambiente interferem no bem-estar dos discentes e no seu comportamento. As oportunidades oferecidas aos estudantes e os recursos financeiros disponibilizados também se mostram essenciais para que haja percepções positivas sobre a pós-graduação. A insegurança financeira justifica-se por ser um dos principais elementos que podem comprometer o término do curso, sendo necessária a manutenção das fontes de apoio e fomento estudantil no decorrer da pós-graduação (MEURER *et al.*, 2020).

Smith e Ulus (2019), em seu texto dilacerante sobre o bem-estar emocional dos acadêmicos, questionam: **quem se importa (ou, pelo menos, deveria se importar) com tais questões senão os próprios acadêmicos?** Os próprios acadêmicos continuam a falar abertamente e, muitas vezes, de forma anônima e velada, sobre suas emoções vividas e da própria saúde mental. As crenças sobre o bem-estar emocional dos acadêmicos estão ligadas a discursos sociais mais amplos da academia que influenciam o modo como pensamos e como sentimos que devemos pensar sobre ela. Discursos esses que podem ser explicados a partir de perspectivas emocionais não reinantes, desconhecidas, inexploradas ou consideradas como não relevantes.

São eles alguns dos sinais, sintomas ou mesmo comportamentos relativos a problemas emocionais com a saúde mental: depressão, ansiedade, automutilação, uso e overdose de drogas, pensamentos de morte, baixa autoestima, estresse, tremor, dormência, palpitações, ataques de pânico, incapacidade de apreciar qualquer coisa, desesperança, problemas de sono, culpa, tristeza, vergonha, dores físicas, constante preocupação, agressividade, ganho ou perda de peso, dificuldades com a memória e concentração, tontura, agitação, isolamento, suicídio (SMITH; ULUS, 2019).

É importante observar que essas são muitas variáveis, que podem estar relacionadas a situações e sofrimentos diversos, por isso, a necessidade de um maior incentivo e busca dos serviços de apoio à saúde mental nos espaços acadêmicos. No entanto, existe uma tendência de que estudantes de pós-graduação não busquem atendimento médico ou psicológico disponível (HYUN *et al.*, 2006). Na verdade, existe

uma barreira para o reconhecimento dos sintomas e busca de suporte, pois esse contexto de apoio é muito pouco incentivado ainda nos programas, ficando o estudante como o único responsável pela resolução desses problemas individualmente.

De fato, o espaço dedicado a falar sobre emoções na literatura do ensino superior geralmente se concentra na vida emocional dos estudantes, a quem os acadêmicos devem buscar cuidar, ao invés de ser considerado quem também poderia cuidar dos acadêmicos. Há uma necessidade, portanto, de estudos que explorem como as relações de afeto estão sendo construídas nesses espaços acadêmicos.

2.3 AFETOS E PRÁTICAS

*O conhecimento é o mais potente dos afetos
(Spinoza)*

Os afetos e as emoções passaram a dominar o discurso sobre questões sociais e políticas no início do século XXI, de modo que essa “reflexidade” emocional e afetiva – como uma tendência para entender e retratar o mundo social em termos de sentimentos e emoções – não se limita às esferas públicas, mas foi precedida por uma “virada” do afeto em diferentes disciplinas acadêmicas. Pesquisas das ciências comportamentais, sociais e culturais sugerem que afeto e emoção estão tão intrincados e são essencialmente humanos, formando uma base fundamental do ser e da socialidade. Desse modo, tais estudos desenvolveram continuamente teorias que explicam o papel do afeto e da emoção na vida social tanto em termos de teoria social e cultural quanto em termos de compreensão de sua importância para sociedades histórica e culturalmente distintas (VON SCHEVE; SLABY, 2019).

A principal distinção entre afetos e emoções é que os afetos carregam uma conotação corporal de forma mais evidenciada, enfatizando o papel dos artefatos materiais na relação de corpos que encontram corpos outros e outras materialidades detectadas pelo toque, audição, olfato, visão e paladar, ativando o processo de produção de conhecimento sensível. Os afetos oferecem uma maneira de pensar sobre sentimentos, emoções que são tomadas por interioridade e subjetividade, destacando o seu papel de atividade e movimentos dentro de uma prática situada. O conceito de transmissão de afeto, por exemplo, compreende um processo de circulação de origem social, mas biológico e físico em seus efeitos (GHERARDI *et al.*, 2018).

Afetos geralmente podem remeter à ideia do senso comum de sentimentos de carinho, de relações afetivas amorosas, mas a compreensão, sobretudo de Spinoza (1677/1985), nos ajuda a ter um outro entendimento. O ponto principal desse filósofo é o de que os afetos são fenômenos relacionais que se desdobram dinamicamente e efetivamente entre entidades humanas e não humanas. Os aspectos do pensamento de Spinoza acerca dos afetos envolvem a dinâmica da eficácia do mútuo impactos das relações, manifestando a ideia das relações de “afetar” e “ser afetado”, onde corpo e mente se fundem (VON SCHEVE; SLABY, 2019).

Nessa perspectiva spinozista, o afeto é interpretado como dinâmico, relacional e, principalmente, transpessoal, em oposição a algo que se passa no interior de um tema individual. Afeto, que Spinoza constrói como essas relações de afetar e ser afetado, é aquilo que se desdobra entre corpos interagentes, cujas potencialidades e tendências são, portanto, continuamente modeladas em interações mútuas. Afetos são diferentes das emoções, porque as emoções são a sequência recorrente dessas interações afetivas, e que passaram a ser codificadas culturalmente, como regras comuns de sentimentos (SLABY; MÜLHOFF; WÜSCHNER, 2019), ou por rótulos emocionais (KOURY, 2004; BODDICE, 2017; VON SCHEVE; SLABY, 2019).

Assim como a literatura das práticas, a literatura sobre afetos cresceu rapidamente e em diversas posições. Sobre os afetos, enfatiza-se que eles possuem várias características em comum com as práticas, como o vocabulário semelhante, em termos de agência, mas, sobretudo, no interesse da busca por uma pós-epistemologia que descentralize o sujeito humano, vinculando o social e o natural, a mente e o corpo, e o cognitivo e o afetivo (GHERARDI, 2017).

Os afetos correspondem não a termos de estados mentais individuais, mas à constituição de dinâmicas interativas entre vários atores e atuantes nas configurações sociais; é nos locais e nas configurações da vida social que eles se desdobram (SLABY; MÜLHOFF; WÜSCHNER, 2019). Afinal, afetos são ação (SPINOZA, 2009); são emaranhados dinâmicos de relações afetivas, que ligam todos os componentes e agentes participantes de uma prática, formando “arranjos” afetivos que estão sempre em atividade (SLABY; MÜLHOFF; WÜSCHNER, 2019).

Toda prática social envolve uma estruturação de artefatos no espaço de análise, e os afetos são frequentemente direcionados a artefatos / objetos e são estruturados pelos espaços que esses artefatos / objetos formam. Todas as práticas sociais são afetivas porque toda prática humana é incorporada (WIESSE, 2019). Além disso, a linguagem do afeto

aponta para o sensível, para o conhecimento estético que os praticantes desenvolvem por meio dos seus sentidos enquanto trabalham e se tornam profissionais competentes (GHERARDI, 2017). Os afetos são performativos, capazes de se expandir no ambiente, estendendo o alcance de entidades e agências participantes nas práticas, e são quase onipresentes na vida social (SLABY; MÜLHOFF; WÜSCHNER, 2019).

O conceito “prática afetiva” aborda como a afetividade é produzida de forma colaborativa. Essa produção pode abranger fenômenos afetivos específicos, bem como processos corporais mais gerais do processo de afetar e ser afetado. Crucialmente, a perspectiva prática sobre afetos envolve as maneiras pelas quais os participantes de uma prática referem-se e interpretam um fenômeno específico e, com essa interpretação (sempre inacabada e aberta à revisão), é realizado como parte da prática em si (WIESSE, 2019).

Conceitos das teorias das práticas, como agência, performatividade, campo, *habitus* etc., são úteis para a compreensão dos arranjos afetivos, ao mapear suas características mais evidentes (SLABY; MÜLHOFF; WÜSCHNER, 2019). O conceito de texturas de práticas também auxilia o entendimento de como esses arranjos afetivos são constituídos nas práticas. A textura de práticas se refere ao espaço em que essas interações dos atores sociais ocorrem, não como uma definição de espaço geográfico ou como sinônimo de instituições específicas, mas de onde emergem as práticas de um grupo. Afinal, a ideia de textura permite compreender como indivíduos, artefatos e instituições se interrelacionam nas práticas (GHERARDI, 2006).

Os afetos são remanescentes do ato “afetar” e “ser afetado”, sugerindo conexões entre um corpo e outros objetos ou entre diferentes órgãos que são cruciais para induzir certas excitações corporais, como ansiedade, alegria, irritação, tristeza, etc. No entanto, “afetar” não deve ser entendido de uma maneira unilateral determinística como uma resposta corporal a um estímulo externo (RECKWITZ, 2002). A afetividade situada enfatiza, portanto, a relacionalidade, a dinâmica e a performatividade (SLABY; MÜLHOFF; WÜSCHNER, 2019), modulando os afetos de maneira recorrente na produção das práticas observadas.

Desse modo, ao mesmo tempo, a capacidade afetiva de um indivíduo também é uma capacidade receptiva, pois o afeto é sempre ativo e receptivo (SLABY; MÜLHOFF; WÜSCHNER, 2019). Gherardi (2017; *et al.*, 2018; 2019) dá um exemplo recorrente em seus trabalhos do filósofo Merleau-Ponty (2002), de uma mão que toca o mel e que, simultaneamente, é tocada por ele, retratando um protótipo de conhecimento sensível.

O mel (enquanto elemento não humano) tem fluidez, é consistente, viscoso e, sempre que tocado, ele “toca” o sujeito de volta, demonstrando certa autonomia na relação com o ser humano, provocando algumas sensações. A linguagem do afeto, portanto, é particularmente poderosa na tradução dos sentidos e do conhecimento sensorial que se passa com eles e, de alguma forma, pertencem ao indivíduo (como sentidos da visão, tato, paladar, etc.), e em conceitos mais coletivos, sensíveis e situados, como vibrações, energia, contágio, sentimentos, sensações e atmosferas (GHERARDI, 2017).

2.4 EMOÇÕES

*Tudo que você ouvir, esteja certo que estarei vivendo
Veja o brilho nos meus olhos e o tremor nas minhas mãos
E o meu corpo tão suado, transbordando toda raça e emoção
(Sangrando, Gonzaguinha)*

A definição de emoção tende a aparentar um fenômeno que nos parece óbvio e simplista, mesmo porque esse termo é utilizado no cotidiano com certa frequência por todos nós. Entendimentos como “essa experiência foi emocionante”, “esse filme me emocionou”, “sou tão emotiva”, “com emoção, ou sem emoção?” são exemplos de como utilizamos cotidianamente o termo. Em muitas vezes, inclusive, a emoção possui conotações negativas ou que devam ser evitadas, representada por expressões como “desculpem a emoção”, “controle as suas emoções” ou, até mesmo, “não segurei a emoção”, como ela devesse ser sempre algo a ser contido, evitado, por ser considerada um equívoco. Quando somos induzidos a apenas “gerenciar” nossas emoções, seja reprimindo, mascarando ou fingindo que elas não fazem parte do que somos, pode-se perder a relevância social dos processos emocionais incorporados, não intencionais e dinâmicos, que permanecem subexaminados (COTTINGHAM; ERIKSON, 2019). É essencial para o avanço da compreensão das emoções resistir à suposição de que já sabemos o que elas são, de fato (BODDICE, 2017).

Embora ainda existam maneiras distintas de compreender o conceito de emoção – mesmo que ainda se tenha um desacordo quanto à sua elaboração teórica – um consenso mínimo pode ser identificado em sua definição. O termo emoção é derivado da expressão em latim *emovere* (sair ou agitar), que se refere, de uma maneira geral, às “agitações” afetivas das experiências que são direcionadas a eventos ou objetos no mundo e que, muitas vezes, nos levam a agir de maneiras específicas em face a esses eventos ou objetos

(embora essa tradução literal e histórica do termo possa levar a sua simplificação) (VON SCHEVE; SLABY, 2019).

Desde a antiguidade, tais episódios têm sido marcados por rótulos, como vergonha, raiva, medo, alegria, constrangimento ou desgosto, e caracterizados por configurações específicas de experiências com o fenômeno, mudanças corporais, expressões e tendências de ação (VON SCHEVE; SLABY, 2019). Compreende-se a constituição das emoções como manifestações corporais da importância que um evento no mundo natural ou social tem para o sujeito, sendo uma consciência corporal que sinaliza e indica essa importância, regulando as relações que um sujeito específico tem com o mundo social (BERICAT, 2015).

Em sua teoria estrutural das emoções, Ahmed (2015) explica sobre o seu circuito reprodutivo, ou seja, como estas são geradas socialmente, como se reproduzem e como se distribuem por meio dos afetos. Emoções não são estados psicológicos, se não práticas culturais que se estruturam socialmente mediante os circuitos afetivos. Portanto, o que uma pessoa sente é um problema social e coletivo. Isso acontece porque as emoções não residem nos sujeitos ou nos objetos, sem que se construam nas interações entre os corpos, nas relações entre as pessoas (AHMED, 2015).

As emoções são adaptativas, na medida em que são propositais e significativas para os sujeitos a cada contexto e refletem um compromisso avaliativo com o ambiente que os ajuda a preparar-se para ações específicas, cumprindo sua função de comunicação por meio das expressões, sendo essenciais para a interação social. Assim, o consenso do seu significado pode se constituir pela concepção das emoções concebidas como comportamentos afetivos direcionadas a objetos ou situações, e que são classificadas em categorias ou rótulos linguísticos, como medo, raiva, felicidade, tristeza, inveja, orgulho, vergonha, culpa, sendo consideradas categorias relacionais (VON SCHEVE; SLABY, 2019).

No entanto, um mesmo vocábulo ou rótulo emocional pode designar experiências afetivas distintas em contextos históricos ou socioculturais diferentes e, além disso, as emoções podem sofrer mutações ou mesmo desaparecerem ao longo do tempo (BJERG, 2019). É por esse motivo que não deve haver a ilusão de que estamos lidando apenas com diferentes palavras sobre “emoções”, mas com experiências afetivas inteiramente diferentes. Traduzir *cholos* como “raiva”, *elpis* como “esperança”, ou mesmo *eleos* como “piedade” traz uma longa digressão sobre a dissimilaridade dos

receios de pensar que sabemos o que queremos dizer com esses rótulos (BODDICE, 2017).

Como não existe consenso quanto ao modelo teórico que explica o funcionamento emocional, não existe uma definição de quantas e quais são as emoções básicas (MIGUEL, 2015), como alegria, medo, surpresas, tristeza, raiva. A tentação para a universalidade dos fenômenos emocionais pode nos levar à compreensão superficial de que amor é amor, raiva é raiva, medo é medo, e assim por diante, e de que apenas precisamos tomar consciência das mudanças nos contextos de expressão a esses universais biológicos humanos (BODDICE, 2017).

As emoções podem se configurar pela necessidade de estabelecer rótulos de sentimentos que precisam ser “nomeados” para serem diferenciados entre si, de acordo com o contexto em que ela ocorre. Conforme explica Koury (2004), o conceito de emoção pode, por outro lado, variar segundo as expressões socialmente aceitas em um tempo e lugar de uma sociabilidade exercitada, fazendo parte de um conteúdo cultural determinado e presente nos indivíduos sociais que compartilhem essa mesma rede de relações.

As emoções não apenas levam à ação, mas são uma forma de agência em si (VON SCHEVE; SLABY, 2019). Scheer (2012), inclusive, fala que, ao invés de colocar os sujeitos como os principais criadores de mudanças, sugere-se pensar em capacidades corporais – como emoções – como as próprias capacidades agênticas que surgem de uma prática. As situações acabam por tornarem-se situações emocionais porque emoções coconstroem situações por meio de uma série de comportamentos, de posturas corporais a expressões faciais, entonações vocais e gestos (VON SCHEVE; SLABY, 2019).

A questão central que atravessa as divergências a respeito do estudo das emoções se refere à ênfase dadas às origens biológicas ou socioculturais das emoções. Torres (2009) explica que os autores que assumem a determinação biológica afirmam que as emoções possuem caráter universal, tomando-as como uma variável explicativa dos fenômenos e processos sociais, sintetizadas a elementos fundamentais quantificáveis (assim, previsíveis) e com uma abordagem, de preferência, a partir de conexões com a macroestrutura.

Em contrapartida, a autora explica que aqueles que adotam a perspectiva sociocultural sobre a biológica compreendem que as emoções são socialmente construídas e, desse modo, devem ser entendidas nos (micro) contextos interacionais, utilizando-se métodos qualitativos de análise. Esse debate central no campo do estudo

das emoções opõe a universalidade (de base natural, biológica, evolucionária, inatista, da espécie) e construção social (ou cultural, particular, variável) das emoções (TORRES, 2009).

Esse polo universalista defende uma posição científicista (modelo natural), sobrepondo o substrato biológico sobre os fatores sociais. Já no século XX, tanto a neurociência quanto a ciência cognitiva deram à emoção um tratamento um tanto quanto “frio”, pois havia uma expectativa de que as ciências do cérebro em expansão pusessem as emoções em sua agenda de pesquisa, e esse desenvolvimento acabou não acontecendo, como se as emoções não fossem um fenômeno confiável para estudo em laboratórios, por serem subjetivas, ilusórias ou mesmo vagas (DAMASIO, 1999).

Ou seja, a emoção não era algo considerado racional ou mesmo estudá-la também não seria racional. Instituiu-se, portanto, uma exploração da falsa polaridade entre a razão e a emoção, ao passo que defende que emoções e pensamentos fazem parte do debate acadêmico e do próprio processo de pesquisa. Essa polarização contribui para a noção de que levar a sério as dimensões afetivas é colocar em risco a validade ou o valor do conhecimento gerado, o que é um ledor engano (MCLAUGHLIN, 2003).

Uma ressalva importante a ser feita sobre esse aspecto é com relação ao lugar concedido às emoções nas pesquisas acadêmicas. As emoções podem ser percebidas como ilegítimas ou irrelevantes para o debate acadêmico por causa de uma posição acadêmica predominantemente masculina, em que nas dicotomias corpo / mente, cultura / natureza, razão / emoção, a parte “inferior” desses atributos é assumida como feminina e, portanto, excluída da investigação teórica ao longo dos anos. Isso não quer dizer que devemos rotular as emoções como uma abordagem feminista, mas que é possível que as emoções tenham sido excluídas no debate acadêmico por tanto tempo por esse motivo (WIDDOWFIELD, 2000; KIRIAKOS; TIENARI, 2018).

A emoção foi considerada inferior às faculdades do pensamento e da razão. Ser emotiva parece dizer que o próprio juízo está afetado, pois significa ser reativa e não ativa, dependente, ao invés de autônoma. As emoções estão ligadas às mulheres, que são representadas como mais próximas da natureza e governadas pelos desejos. A história da evolução é narrada não só como a história do triunfo da razão, mas da capacidade de controlar as emoções e experimentar aquelas que são apropriadas em diferentes momentos e lugares (AHMED, 2015).

Nos estudos organizacionais, por exemplo, Oliveira (2014) discorre que as emoções são discutidas sobretudo com relação ao tema de relações de gênero, pois o

feminino se produziu na sociedade a partir de pressupostos de atuações emocionais, constituindo um saber sob o comportamento social das mulheres. Desse modo, é a partir desses pontos de articulações de forças – emoção, gênero, feminino, mulheres – que, justamente, devemos empreender as análises ao buscar a atuação das emoções na vida cotidiana, sobretudo ao questionar sob quais condições sociais foram possíveis essas forças atuarem (OLIVEIRA, 2014).

Os proponentes da construção sociocultural buscam recuperar o sentido de uma emoção como fenômeno social, relacionando as emoções com o contexto situacional das interações humanas, incluindo interações face a face, presenciais, entre indivíduos reais, ou também não presenciais, assim como entre grupos e organizações. Nas abordagens socioculturalista ou construcionista das emoções, não se buscam universalidades ou certezas, mesmo porque o próprio dado não oferece garantias, pois também é construído e interpretado (TORRES, 2009).

Entender o papel emocional na vida social se desenvolveu em resposta a vários fatores, dentre eles, à insatisfação com a visão cognitiva dominante dos seres humanos como processadores mecânicos de informação, despertando a atenção sobre a perspectiva da experiência sociocultural (LUTZ; WHITE, 1986). Emoções são modos de ser socialmente construídos e representados pessoalmente, que emergem da consciência e / ou de julgamentos inconscientes em relação aos sucessos percebidos para atingir metas, manter padrões ou crenças durante transações como parte de contextos sócio-históricos (SCHUTZ *et al.*, 2006).

As emoções que um sujeito sente nunca devem ser consideradas simples respostas mecânicas ou fisiológicas às variações produzidas no ambiente (inclusive estaríamos isentando o sujeito da atribuição de significado) (BERICAT, 2015). Mesmo porque, o caráter constitutivo atribuído às emoções sugere que elas não resultem simplesmente da representação passiva do processamento das informações do ambiente, mas são justamente um resultado da interação dinâmica incorporada entre os atores e seus respectivos ambientes (VON SCHEVE; SLABY, 2019). As emoções são processos eminentemente sociais, não cabendo sequer a questão teórica de que não sejam socialmente construídas. Ou seja: não se compreende que a emoção possa ser um estado interno do sujeito, tampouco que seja puramente um produto das suas próprias ações individuais (KOURY, 2004).

Aqui, será dada uma maior ênfase à perspectiva das práticas sociais para a compreensão dos afetos e emoções. Isso implica dizer, por exemplo, que, quando ocorre

a investigação das emoções, devemos nos debruçar de forma mais cuidadosa não só sobre o rótulo atribuído à emoção em si (raiva, ansiedade, alegria), mas sobre a análise da descrição da situação posta em pauta e o significado da experiência para o sujeito que a relata, juntamente com a análise apurada dos aspectos e dimensões do seu ambiente.

É importante atentar para o risco de negligenciar o papel da cultura e da socialidade, reduzindo as emoções às suas qualidades afetivas e corporais. As emoções são muito mais do que o suor nas palmas das mãos, os corações acelerados ou bochechas ruborizadas. São conceituações e classificações específicas da situação e da cultura dessas reações corporais, direcionadas avaliativamente a objetos específicos, incluindo normas, valores e expectativas sociais historicamente contingentes com os quais estão relacionados (VON SCHEVE; SLABY, 2019).

Vale salientar que os estudos que adotam a abordagem socioculturalista no campo da Sociologia das Emoções são limitados e/ou escassos (sobretudo na Administração), e o seu foco se encontra no exame do social e da influência da cultura nas emoções (REATTO; BRUNSTEIN, 2019). É bem comum, por exemplo, observar estudos sobre o “gerenciamento” individual das emoções, ao passo que menos atenção é dedicada à forma como os indivíduos moldam dentro de estruturas sociais maiores, para quem e como as emoções devem ser gerenciadas (COTTIGHAM; ERICKSON, 2019).

Em outras palavras, sugerir, por exemplo, que um funcionário gerencie as suas emoções em um ambiente de trabalho adverso, limitante, pode impedir que os fatores sociais que levem os sujeitos àquelas situações conflitantes sejam negligenciados e continuem não solucionados. Isso implicaria dizer que há um esforço maior exigido dos trabalhadores para alinharem as suas emoções com as expectativas ocupacionais, fazendo com que os fatores sociais envolvidos sejam despercebidos ou mesmo desvalorizados (COTTIGHAM; ERICKSON, 2019).

Ao descrever que um estudante se sente isolado, por exemplo, existe uma tendência maior de direcionar a atenção para o indivíduo em questão, ao invés de se colocar uma lente no conjunto complexo de circunstâncias estruturais que possam gerar sentimentos de isolamento nos alunos (BROWN, 2018). As experiências emocionais singulares, sentidas e vividas por um ator social específico, são produtos relacionais entre os indivíduos, a cultura e sociedade e a sua fundamentação analítica, indo além do que um ator social sente em certas circunstâncias ou com relação às histórias de vida estritamente pessoal (KOURY, 2004).

Na maioria das vezes, as emoções não podem ser dissociadas dos significados socioculturais em que são vivenciadas e expressas. Ou seja, as emoções são, na verdade, mais bem entendidas como objetos de investigação dentro do domínio das formas e significados culturais (McCARTHY, 2017). Essa tendência defende que um mesmo conjunto de estímulos fisiológicos pode estar associado a diferentes tipos de emoções. Sensações corporais, a exemplo do suor frio, batimentos cardíacos acelerados, voz trêmula, ao invés de serem estabelecidas como próprias, exclusivas de uma única emoção, podem se fazer presentes em emoções tão distintas quanto a ansiedade ou raiva diante de algum desafio. Por isso, é tão importante reconhecer o seu significado pelo sujeito, como também compreender o contexto em que elas ocorrem (TORRES, 2009).

Essa função social do sentido das emoções surge, portanto, da utilização da categoria analítica da emoção como objeto de investigação social, sendo a emoção como uma categoria de entendimento capaz de apreender a noção de humano e de sociedade como um todo (KOURY, 2004).

A ciência social clássica, embora ciente dos fenômenos das emoções ou afetos, ainda compreendia as emoções como traços individuais não adequados à generalização social e/ou como estruturas naturais ou impulsos biológicos, sendo estranhos à racionalidade, à regularidade e à calculabilidade prometidas pela ordem normativa (RECKWITZ, 2002). Mesmo que a temática das emoções estivesse presente nas análises dos autores clássicos, foi nas últimas décadas do século XX que as emoções passaram a ter um tratamento mais específico nas análises dos sociólogos (TORRES, 2009). Nesse período, a Sociologia começou a problematizar os sentimentos mediante uma abordagem superadora do binômio indivíduo-sociedade, o que não implicou a perda do domínio da análise fisiológica e psicológica das emoções (BJERG, 2019).

Muito embora tenha ocorrido uma chegada tardia dos estudos das emoções no campo da ciência, o seu desenvolvimento, nos últimos 15 anos, tem experimentado um crescimento acelerado e alcançado um grau notável de institucionalização (BJERG, 2019). Emoções e afetos passaram a dominar o discurso sobre a vida social e política desde o início desse século (VON SCHEVE; SLABY, 2019). Não só o pessoal é político, também o emocional é político. As emoções são públicas e se organizam socialmente. As emoções não são privadas, tomadas como uma manifestação da psiquê de cada pessoa, mas elas se constroem e se significam por meio de um imaginário coletivo e de uma determinada interação social (AHMED, 2015).

Esse discurso se faz presente seja na política, com referência às suas qualidades emocionalizadoras e afetivamente polarizadas (muito perceptíveis atualmente no Brasil), nos conflitos religiosos em todo o mundo representados pelas lentes afetivas (destacando-se a raiva, a ofensa e indignações que geram conflitos prolongados), seja pela compreensão cada vez mais ascendente sobre as economias capitalistas que exploram as capacidades cognitivas e corporais das pessoas, seus sentimentos e emoções, até as práticas das mídias sociais, que oscilam entre demonstrações intensas de afeto até abordagens negativas de grupos ou indivíduos de maneira hostil ou mesmo violenta. Portanto, as emoções acabam permeando as relações entre pessoas, grupos, instituições, levando a uma espécie de percepção/reflexividade emocional, compreendendo-se e retratando-se o mundo social em termos dos sentimentos e emoções (VON SCHEVE; SLABY, 2019).

Desde o seu surgimento, essa perspectiva social das emoções vem se desenvolvendo de forma progressiva, mas, mesmo considerando que a interação social e as emoções estão intimamente interligadas, esse campo acabou por emergir muito tardiamente. Os trabalhos dos sociólogos clássicos e demais pensadores da área do século XXI revelam que os primeiros cientistas sociais incorporaram as emoções nos seus trabalhos de forma espontânea e natural, mas, com o avanço gradual da cultura moderna, a legitimidade exclusiva e excludente que o paradigma positivista começou a adquirir nas ciências sociais, junto com a hegemonia alcançada pelo cognitivismo nos meados do século XX, resultou na diminuição do interesse pelas emoções tanto na pesquisa quanto na teoria social. Somente com a mudança social e a cultura pós-moderna é que a porta se abriu para novas abordagens, facilitando o encontro das ciências sociais com as emoções (BERICAT, 2015).

2.4.1 Abordagem Prática das Emoções

Uma dessas abordagens mais atuais é a de emoções sob a perspectiva da prática social, que vem ganhando espaço no estudo histórico da compreensão das emoções, sobretudo porque as emoções são intrinsecamente um fenômeno social (BERICAT, 2015). Compreender a emoção como parte de prática, componente de ação, significa reconhecer que ela está sempre incorporada, que uma emoção sem um meio de experiência não pode ser descrita como uma (SCHEER, 2012).

Há um vínculo estreito entre os dois componentes sociológicos emoções e ação, na medida em que as emoções impulsionam as pessoas a atuarem de determinada

maneira. As emoções são a própria ação, como movimento permanente. Porém, as emoções também geram uma inação (que também é uma maneira específica de trabalhar), ou, às vezes, não se observam resultados sociais diretos a partir de um determinado atuar emocional (AHMED, 2015).

As teorias das práticas, com impacto significativo na sociologia, antropologia, psicologia, história cultural, gestão e estudos organizacionais, começaram a fornecer uma estrutura para pensar em emoções (SCHEER, 2012; COTTIGHAM; ERICKSON, 2019; BROWN, 2018).

Não há uma dualidade entre as práticas cotidianas e as práticas emocionais, mas é possível tomar as práticas emocionais como uma unidade de análise de estudo (OLIVEIRA, 2016). Estrutura surge como um dos modelos de interpretação da experiência humana que convergem o social e o emocional, o ambiental e o econômico, o biológico e o psicológico (BJERG, 2019).

Práticas, no sentido das teorias das práticas sociais, são um tipo de comportamento rotineiro que consiste em vários elementos conectados entre si, como as formas de atividades, formas de atividades mentais, as “coisas” e o seu uso, um conhecimento prévio na forma de entendimento, *know-how*, conhecimento motivacional e estados de emoção (RECKWITZ, 2002). Elas são teorizadas como “blocos” de construção da realidade social, cujos indivíduos agem como condutores de padrões de comportamento corporal e rotinas de conhecimento (FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011).

O “fazer” é uma dimensão fundamental do conceito de práticas, mas há mais implicações. O campo das práticas é o nexos total de práticas humanas interconectadas, concebendo-as como matrizes corporificadas e materialmente mediadas da atividade humana, organizadas centralmente em torno do entendimento prático compartilhado (SCHATZKI, 2001). Práticas são reconhecidas como padrões de atividades (SCHEER, 2012).

Práticas evocam os objetos de conhecimento que são construídos, e não apenas passivamente registrados, e o princípio dessa construção se dá pelo sistema de disposições estruturadas e estruturantes que se constitui na prática. Nesse sentido, esse mundo que se constitui na relação com o *habitus* como um sistema de regras de estruturas cognitivas e motivadoras é um mundo de fins já realizados, modos de atividade ou movimentos a serem seguidos que corresponde ao posicionamento social (BOURDIEU, 2009). As

práticas, sob perspectiva, sugerem repetição, reiteração e detalhes delas que se tornam invisíveis e normalizadas (TROWLER, 2014).

O indivíduo, como agente corporal e mental – age como um “portador” de uma prática e de muitas práticas diferentes que não precisam ser coordenadas entre si. Uma prática é, portanto, uma maneira rotineira pela qual os corpos são movidos, os objetos são manipulados, os assuntos são tratados, as coisas são descritas e o mundo é compreendido (RECKWITZ, 2002), indicando o observador a reconhecer a exibição da emoção de uma pessoa, por exemplo. As emoções, nesse caso, são como elementos da realidade social, tidas como *social things* (coisas sociais) (McCARTHY 2017) e são incorporadas e influenciadas pelos contextos sociais em que emergem (COTTIGHAM; ERICKSON, 2019).

Ao invés de tentar definir o que são emoções, o pesquisador deve se concentrar no que fazem, sobretudo para compreender como elas e o contexto social interagem, modificando-se mutuamente. Assim, emoções não deveriam ser consideradas apenas como estados psicológicos, mas sim como práticas sociais e culturais (HEKKALA; HELLENS; NEWMAN, 2017; AHMED, 2015). Com esse entendimento, diferentes práticas não apenas produzem as emoções, mas elas próprias podem ser vistas como um envolvimento prático com o mundo social. Por exemplo, diferentes emoções podem residir no ato de chorar, como felicidade ou tristeza, dependendo da circunstância. Assim, quando se leva em consideração as circunstâncias, as situações em que elas acontecem, as emoções se tornam uma dimensão adicional das práticas (BROWN, 2018).

O processo de contextualização considera que as formas de compreensão e conhecimento do mundo se dão a partir das práticas sociais, produtoras da sociedade (OLIVEIRA, 2019). Nesse sentido, enquanto forças do cotidiano,

as emoções movimentam o instituído nas práticas, pois são mecanismos de agenciamento das maneiras de fazer e operar o espaço social. Na produção do cotidiano, a mobilização das emoções se forja como processos de espacialidade social, pois elas também podem ampliar, restringir ou inibir ações cotidianas. As emoções, ao produzirem efeitos transversais na sociedade, são forças mobilizadoras no âmbito social (OLIVEIRA, p. 1349, 2019).

É dessa forma que a utilização do termo “práticas emocionais” se estabelece. O termo “práticas emocionais” pode ser traduzido como aquilo que as pessoas fazem e que resultam em emoções (“fazer” emoções em um sentido performativo), ou seja, as emoções são algo que não apenas temos, mas que fazemos por meio das relações. Como

visto anteriormente, as emoções têm certa dificuldade para ser definidas, mas concordamos, de um modo geral, que são algo que as pessoas experienciam e algo que elas fazem, pois temos e manifestamos emoções (SCHEER, 2012).

Por exemplo, a alegria é uma emoção sentida no corpo, mas também pode se expressar na maneira como uma determinada pessoa age (BROWN, 2018). Nos estudos organizacionais, não se observam pesquisas com essa perspectiva de análise que considerem as emoções nas práticas, ou mesmo como fenômenos que constituem processos organizativos ou espaço organizacional (o desenvolvimento da sua tese, portanto, considerou as práticas emocionais em termos organizacionais) (OLIVEIRA, 2014).

Essa dificuldade em termos de definição vem da visão tradicional que dicotomiza essas duas atividades como distintas, pois algumas tradições se concentram no lado “interno” das emoções – nas experiências – e outras, no “exterior” – apenas como uma expressão ou manifestação corporal (LUTZ; WHITE, 1986; SCHEER, 2012). É justo esse dualismo entre o social e o individual/biológico, bem como o pressuposto de que a modernidade se baseia no princípio da neutralidade do afeto, responsáveis pelas lacunas conceituais que cegam a afetividade e a emotividade (RECKWITZ, 2002).

Não precisamos pensar experiência e atividade como fenômenos separados, pois a própria experiência é algo que fazemos, e com todo o nosso corpo, não apenas com o cérebro, ou seja, o corpo social e ambientalmente contextualizado pensa junto com o cérebro (SCHEER, 2012). Uma visão social baseada na prática dissolve (ao invés de resolver) certas dicotomias deixadas pelas tradições, sobretudo pela tendência de descrever o mundo em termos de dualismos irreduzíveis como corpo/mente, ator/sistema, material/social (NICOLINI, 2013).

Brown (2018) relaciona as dimensões de análise da prática como pessoas, atividades, objetos materiais, fenômeno emocional, ambiente, discursos e a situação ou o tempo que ela ocorre. Dessa forma, tomar as emoções sob a perspectiva das práticas significa entendê-las como emergentes em disposições corporais, condicionadas por um contexto social que sempre tem uma especificidade cultural e histórica, envolvendo fatores como o sujeito (corpo e mente), linguagem, artefatos materiais, ambiente e outras pessoas (SCHEER, 2012).

Isso significa investigar os fatores sociais, culturais e psicológicos que encontram expressão em sentimentos e emoções particulares (KOURY, 2004), compreendendo como esses sentimentos e emoções (aqui, utilizaremos os dois termos de

forma intercambiável, pois se admite que podem ser tomados como sinônimos (BJERG, 2019; HERMAN, 2010) interatuam e se encontram relacionados com o desenvolvimento de repertórios culturais distintivos nas diferentes sociedades.

Brown (2018) traz como um exemplo explicativo o sentimento de ansiedade de um estudante ao apresentar uma determinada pesquisa. Se, no passado, essa pessoa recebeu um *feedback* não construtivo em algum seminário, ou ele observou o comportamento semelhante em relação a outros alunos, ele pode ser mais suscetível a sentir ansiedade diante da audiência ao apresentar seu estudo. A ansiedade acaba se registrando em seu corpo enquanto sensações físicas e se manifesta, em seu comportamento, como movimentos nervosos, por exemplo. Cada vez que o discente está prestes a se apresentar a uma audiência, ele pode experimentar os mesmos sentimentos e exibir os mesmos comportamentos que ocorrem em circunstâncias semelhantes, começando a formar-se um padrão.

Do ponto de vista da prática social, a ansiedade do discente está ancorada no relacionamento percebido com o público e nas circunstâncias que implicam de se apresentar a ele. Assim, esse estudante cria o sentido de suas experiências corporais, perceptivas e instintivas, atribuindo um significado social às emoções que sente em determinadas circunstâncias. Ele chega a equiparar, portanto, apresentar-se em público com ansiedade, e sua prática adquire uma dimensão emocional reconhecível em outras situações (BROWN, 2018).

Como as pessoas repetem suas práticas emocionais, elas se habituem a criar padrões regulares de comportamento que fazem suas emoções inteligíveis, também compreensíveis a outros sujeitos (SCHATZKI, 2012). Além disso, as emoções possuem uma função social, como vergonha, culpa, ou medo, e esses servem para evitar conflitos, silenciar corpos e privatizar problemas que se colocam como psíquicos, quando, na realidade, são claramente sociais e culturais (AHMED, 2015).

Scheer (2012) utiliza uma passagem do filósofo Alva Noë, para quem o cérebro não pensa, não sente nem percebe por si próprio, pois a consciência requer a atividade conjunta entre o cérebro, o corpo e o mundo. Ao invés de assumir a dicotomia corpo e mente, a abordagem prática das emoções centra o corpo consciente, que é, simultaneamente, um artefato físico e simbólico, ambos natural e culturalmente produzidos e ancorados em um momento histórico em particular (COTTIGHAM; ERIKSON, 2019).

As práticas sociais consistem em certas atividades corporais e certas atividades mentais. Se alguém realiza uma prática, os padrões corporais e mentais que a constituem devem ser compreendidos e, portanto, sua ordem social. Além disso, toda prática contém emocionalidade específica, ou seja, desejos e emoções que são pertencentes às próprias práticas (RECKWITZ, 2002). As emoções representam uma dimensão dinâmica dos relacionamentos que formam nossos hábitos, portanto, elas dependem de nossas práticas relacionais e estão ligadas às circunstâncias em que estas ocorrem (SCHEER, 2012).

Os seres humanos não são meros “sacos” de DNA, encontrando passivamente o mundo ao seu redor e experimentando objetiva e materialmente o que está fora dele. Tudo o que experimentamos enquanto humanos é filtrado por meio do contexto, dos costumes, e *scripts* culturais e tabus, antes de ser verificado o que sabemos do passado. A fusão da cultura com a biologia muda o registro de possibilidades para o estudo das emoções, pois nos faz observar o que é consciente, bem como o que não é (BODDICE, 2017). Assim, reconhece-se a influência do contexto sociocultural para a identificação e a nomeação das emoções, de modo a regular a sua função social de como são promulgadas e observadas (AITCHISON; MOWBRAY, 2013).

Ao se compreender que a emoção está ligada à cognição, não é preciso assumir que a cognição está confinada em uma mente cartesiana separada do corpo, mas essa cognição é sempre incorporada, fundamentada e distribuída. Os processos emocionais não são independentes dos estados cognitivos, além de ser culturalmente específicos, transformando-se, ou mesmo podendo desaparecer ao longo do tempo (BJERG, 2019).

Uma abordagem situada da emoção define emoções como projetadas para funcionarem em um contexto social, ou seja, as emoções devem ter necessariamente uma história, pois cada uma delas vincula o processamento cognitivo emocional a elementos que estão sujeitos a mudanças históricas e especificidades culturais, como contexto social, habilidades, repertório e ambiente (SCHEER, 2012).

Nesse sentido, a perspectiva de Bourdieu (2009) contribui para a compreensão das emoções nas práticas, no sentido em que elabora a interseção do corpo físico com a estrutura social, as quais participam da produção da experiência emocional. Por exemplo, Bourdieu discute sentimentos ou sensações como o meio com os quais o *habitus* faz conexão com o mundo. Essa perspectiva sobre emoções reflete diferentes práticas da emoção, que são ancoradas pelo *habitus* (BOURDIEU, 2009).

O *habitus*, como produto do passado, produz as práticas individuais e coletivas no presente e no futuro, conforme os esquemas engendrados pela história, tornando

possível a produção livre de todos os pensamentos, percepções e ações inscritas das condições particulares de sua produção. Ele inclui o corpo físico socialmente condicionado com seus gestos e posturas, de modo que *habitus* e corpo se fundem junto com a temporalidade da sociedade, ao passo que o corpo não pode ser “atemporal”, pois contém histórico em vários níveis (BOURDIEU, 2009).

As emoções, portanto, seguem essa lógica prática embutida nas relações sociais. O *habitus* especifica o que é sensível a um ambiente em específico, orienta a mente/corpo em uma determinada direção, sem tornar o resultado totalmente previsível. Assim, as emoções podem ser vistas como atos executados por um corpo atento, como práticas culturais (SCHEER, 2012).

Essas práticas estão interconectadas com outras práticas que manipulam e ativam o corpo, porque, conforme Bourdieu (2009, p. 65) aponta, “os corpos, como os atores sociais sabem, são origem a estados de espírito”, sendo que esses “estados de espíritos” a que o autor se refere são a manifestação das emoções por meio do corpo. Assim, pensar nas emoções como práticas implica integrar a história do sentimento no estudo das subjetividades produzidas socialmente. A compreensão das emoções como práticas ou atos também fornece uma maneira de contrabalancear a linguagem dominante das emoções como sempre e essencialmente traduzidas em reações ou respostas (SCHEER, 2012).

Desse modo, as semelhanças e diferenças de circunstâncias específicas das experiências emocionais nas práticas da pós-graduação podem nos auxiliar a entender uma espécie de *habitus* emocional acadêmico, ao considerarmos as suas práticas. Isso pode ser potencialmente relevante do ponto de vista da compreensão de como as emoções permeiam as práticas das atividades da pós-graduação. É possível, inclusive, classificarmos a atividade de pesquisa na pós-graduação como um “labor” emocional (COTTINGHAM; ERICKSON, 2019; MILLER, 2014), na medida em que se tenha a capacidade de capturar os processos emocionais em sua complexidade por meio da interação do contexto e do sujeito na formação desse ambiente/cenário de ocupação e pertencimento.

Diferentemente da pesquisa organizacional convencional, em que a percepção e as condições afetivas do pesquisador geralmente não são consideradas um recurso relevante na condução de pesquisas (ou mesmo na interpretação de dados), existe um entendimento de que o raciocínio não é um estado separado dos sentidos, sentimentos, percepções e afetos, mas uma condição incorporada. Raciocinar sobre quaisquer

fenômenos sociais é atribuir sentido a eles, e, portanto, não há raciocínio racional que não seja mediado pela percepção, emoção e afeto (BISPO; GHERARDI, 2019). Isso significa a capacidade de afetar e ser afetado pelo campo de pesquisa, o que nos leva a buscar uma compreensão acerca do entendimento dos afetos nas práticas sociais.

2.4.2 As Práticas e as Emoções na Pós-Graduação

O conhecimento científico é intrinsecamente social, o que deve ser entendido e estudado como um conjunto de práticas sociais historicamente situadas. É possível que a ciência seja vista como uma cultura tanto quanto outra forma de conhecimento e, como tal, está sujeita a implicações do controle social e de interesses (GHERARDI, 2009). Desse modo, o padrão de atividades oriundo do modelo de representação da pós-graduação obtido por seus sistemas de avaliação faz com que diversas práticas sejam relativas a um programa dessa natureza.

Dentre as práticas da pós-graduação e os aspectos emocionais que a permeiam, busca-se compreender o seu *habitus* emocional acadêmico. As práticas de rotina, desse modo, dependem de combinações entre atmosferas e sensibilidades, semelhantes aos ajustes ideais entre *habitus* e campo, de modo que o *habitus* corresponde à lógica de um campo (BOURDIEU, 2013). Assim, pode-se detectar um *habitus* afetivo ou emocional, que se repete nos mesmos espaços e atmosfera (RECKWITZ, 2002).

As práticas acadêmicas de um programa de pós-graduação em Administração (nosso caso) podem envolver atividades como os processos de leitura, de escrita, da relação e das reuniões de discussão com orientador, dos encontros dos grupos de pesquisa, do curso de disciplinas, do trabalho de campo da pesquisa e o seu desenvolvimento, do ritual de conclusão, apresentação e busca pela comunicação dessa pesquisa (que são as publicações), assim como das relações financeiras obtidas pelo financiamento de pesquisas pelos órgãos de fomento, como os bolsistas, estabelecendo uma relação financeira com a instituição, entre outras atividades.

Desse modo, compartilhamos a compreensão sobre o ambiente acadêmico, os trabalhos realizados na pós-graduação e as atividades comuns que formam um padrão reconhecido como práticas científicas. Essas práticas são profundamente sociais e são uma ação coletiva com conhecimento, tornando-se, por meio da sua reprodução, um sistema aceito e de condução da maneira de fazer e se apresentar (GHERARDI, 2009).

Assim, o trabalho acadêmico e as noções do que significa ser acadêmico são constituídos por uma textura de práticas situadas, nas quais está junto um número de

atores, com suas diferentes lógicas e maneiras de fazer e ver as coisas. Os acadêmicos são responsabilizados por normas específicas do contexto, sendo essencial que estudantes de pós-graduação não apenas lidem com seus orientadores, mas compreendam quais são as normas e valores relacionados à pesquisa dentro de uma comunidade em particular (KATILA *et al.*, 2019).

As atividades que formam as práticas científicas estão interconectadas e ocorrem como padrões de atividades repetidas nas universidades do mundo todo (BROWN, 2018). Um estudante de doutorado em Administração do Rio Grande do Sul, por exemplo, certamente reconhece as práticas de pesquisa de um outro estudante da mesma área na Paraíba, o que permite inclusive, uma intercambialidade dos estudos em diferentes partes do mundo. Brown (2018) diz que o tempo também separa diferentes estudos ocorridos em épocas distintas e em lugares distintos, mas essas práticas realizadas ainda são reconhecidas por pessoas que integram ou já integraram essa realidade, o que as torna simultaneamente contemporâneas e históricas. Assim, aprender, conhecer e tornar-se (acadêmico) são atividades inerentemente sociais (KATILA *et al.*, 2019), de modo que aprendemos e nos tornamos, embora participemos na prática (GHERARDI, 2009).

Dessa forma, tomar as emoções sob a perspectiva das práticas acadêmicas significa entendê-las como emergentes em disposições corporais, condicionadas por um contexto social, envolvendo fatores como o sujeito (corpo e mente), linguagem, artefatos materiais, ambiente e outras pessoas (SCHEER, 2012). Além disso, para compreender o campo científico, é preciso compreender também a posição dos seus participantes (os agentes) do campo (BOURDIEU, 2004). É importante ressaltar que as emoções adquirem significado social porque as pessoas passam a reconhecer padrões em suas respostas emocionais a relacionamentos particulares (BERICAT, 2015; BURKITT, 2002).

Brown (2018) explica que os estudantes podem compreender e experimentar de formas diferentes cada um desses fatores em sua prática acadêmica, tornando-se mais significativo para ele dentro de um conjunto de circunstâncias. Por exemplo, o ambiente do qual o discente faz parte e no qual escreve, os recursos e materiais à sua disposição para desenvolver o seu estudo e o seu estado corporal e emocional para desenvolver essa atividade são dimensões mediadas pelas circunstâncias da atividade.

As emoções, como comportamentos experimentados, aprendidos e compreendidos por meio dos processos, mudam de acordo com a história, o contexto social e político em que são produzidas, experienciadas e expressadas. Dessa forma, em uma perspectiva educacional, reconhece-se que a aprendizagem tenha uma ampla carga

emocional, sendo um processo situado no qual as emoções não são posicionadas apenas como “efeitos colaterais”, mas são parte integrante da aprendizagem (COTTERALL, 2013).

Assim, tomamos as emoções como fundamentalmente relacionais e influenciadas pelos contextos sócio-históricos em que ocorrem, componentes esses de considerável importância da experiência educacional dos estudantes (SCHUTZ *et al.*, 2006). Se reconhecidas, as emoções podem inspirar, orientar e aprimorar as práticas e, sendo ignoradas de que fazem parte do processo, ou mesmo suprimidas, podem atrasar ou até “descarrilhar” a sua experiência (HERMAN, 2010). Ao reconhecer a dimensão emocional das experiências dos estudantes de pós-graduação, orientadores, departamentos e instituições podem ser capazes de apoiar melhor suas trajetórias acadêmicas (COTTERALL, 2013).

As emoções são parte integrante do processo acadêmico, e suas variações são comuns e até esperadas, como uma espécie de “montanha-russa” emocional que os discentes experimentam durante suas trajetórias na pós-graduação (MORRISON-SAUNDERS *et al.*, 2010; COTTERALL, 2013; BAPTISTA, 2014). No entanto, enquanto os desafios epistemológicos e ontológicos enfrentados pelo pós-graduando são bem baseados e documentados, as dimensões emocionais desse percurso não acontecem da mesma forma (COTTERALL, 2013; WIDDOWFIELD, 2000).

São poucos os estudos que discutem o papel das emoções e os estudantes de pós-graduação, refletidos pela compreensão das emoções na educação de forma muito generalista (WIDDOWFIELD, 2000; BAPTISTA, 2014). Existe uma miopia da ciência no estudo científico das emoções a partir de uma perspectiva educativa, pois sempre existiu uma barreira em tratar as emoções como objeto de estudo, o que parece soar paradoxal, pois experiências educacionais também são experiências permeadas pelas emoções. É mais recorrente e comum a relação de aprendizagem com ansiedade, estresse, motivações, sucessos e falhas (PEKRUN, 2005).

Também é creditada a pouca atenção dada a esse tema na pós-graduação à desconfiança histórica sobre as emoções no âmbito acadêmico, bem como ao receio de que a discussão das emoções dos discentes possa se transformar em uma preocupação terapêutica mais do que com a sua estrutura pedagógica. No entanto, é importante alertar que considerar as emoções como parte integrante das práticas na pós-graduação não significa “infantilizar” esse espaço, a ponto de que todos os problemas pessoais dos seus integrantes sejam creditados à pós-graduação, ou que todos devam tutelar de forma

exagerada os estudantes. Assim, voltaremos à recorrente dicotomia que reduz às emoções apenas às fragilidades ou reações ao ambiente. Precisamos compreender a potencialidade dessa dimensão, e dar “voz” àqueles que vivenciam as diversas experiências emocionais no ambiente acadêmico (COTTERALL, 2013).

Em seu estudo, Cotterall (2013) sugere que as emoções permeiam as experiências da pós-graduação. Sua proposta, inclusive, explora situações em que emoções dos participantes emergiram e o impacto que tiveram em suas trajetórias do doutorado, muito embora tenha assumido que a teoria utilizada para discutir as experiências emocionais de discentes de pós-graduação – “Teoria da Atividade” (ENGESTRÖM, 1999 *apud* COTTERALL, 2013) – não tivesse sido a mais adequada para esclarecer as causas de tensões e conflitos na experiência, considerando-a uma limitação do estudo. A percepção da autora é de que seus achados foram além do que a teoria estabelecia, como a definição dos sujeitos envolvidos, os objetos das atividades, os seus artefatos, as regras da comunidade e das divisões de trabalho e as emoções envolvidas em cada um desses elementos do sistema de atividades, representando o papel poderoso das emoções nas experiências dos discentes.

Em um dos relatos marcantes do seu estudo, Cotterall (2013) apresenta a fala de uma das entrevistadas no tópico de “divisão de trabalho”, no qual descreve uma situação de conflito familiar com suas atividades do doutorado. A autora dispõe que:

Um dia, Ariunaa contou uma história angustiante de ter passado três dias e três noites sem dormir no hospital com o filho após uma grave convulsão dele. Durante esse período, ela não conseguiu entrar em contato com o marido ou comer porque havia deixado o telefone e a carteira em casa na pressa de encontrar a ambulância. Por causa das lágrimas (ao relatar essa história), Ariunaa explicou que não havia contado ao seu orientador essa história: “Porque essa é apenas a minha vida e eu deveria... gerenciar a minha vida” (COTTERALL, 2013, p. 183, tradução nossa).

Claro, essa não é uma situação vivenciada especificamente no ambiente da pós-graduação, mas a forma como ela encarou o fato de que não deveria expor essa justificativa para o seu “superior”, porque ela deveria “gerenciar a sua vida”, pode indicar uma situação que seja inerente ao espaço acadêmico. Cotterall (2013) diz que a decisão de Ariunaa de suprimir sua ansiedade em relação ao filho pode ter sido motivada pela observação da cultura de poucos cuidados da academia, que valoriza mais a competitividade e, por vezes, promove práticas mais individualistas. A autora ainda complementa que existe uma “cultura do silêncio”, na qual situações de tensões

e conflitos são bastante comuns, mas muito pouco compartilhadas, e esse silêncio pode representar mais uma relação de poder do que a própria cultura desse espaço.

A prevalência também de classificações e medidas intermináveis na academia acaba criando uma aura de competição entre grupos e indivíduos nas instituições (que talvez nunca tenham pretendido competir contra seus colegas e amigos), e essa competição intensificando sentimentos de vergonha, orgulho, culpa e inveja (SMITH; ULUS, 2019).

O aprendizado, por meio das práticas realizadas na pós-graduação, é um processo profundo, intenso, emocional e reflexivo, que requer, entre outros aspectos, uma apreensão cognitiva de novos conceitos, observação de conceitos e objetos sob diferentes perspectivas, um profundo relacionamento emocional, social e cognitivo, com um objeto de pesquisa escolhido, por exemplo, consigo mesmo e com outras pessoas e, por fim, uma descoberta pessoal, sobretudo no âmbito emocional (BAPTISTA, 2014).

Os estudantes de pós-graduação experienciam emoções características e similares do próprio processo, existindo, portanto, sentimentos e experiências compartilhadas pelos atores pertencentes a esse meio. Eles dizem que as emoções comuns experienciadas durante o desenvolvimento das atividades da pós-graduação podem envolver os rótulos de ansiedade, tédio, excitação, medo, frustrações, exaltação, satisfação, solidão e até, como eles descrevem, uma “leve insanidade” (MORRISON-SAUNDERS *et al.*, p. 209, 2010).

Durante esse período, os estudantes experimentam uma infinidade de emoções, com intensas variações (a que Morrison-Saunders *et al.* (2010), Cotterall (2013) e Baptista (2014) titulam de “montanha-russa” emocional), pois mais de uma emoção pode ser experienciada simultaneamente, de modo que esses altos e baixos representam uma variação comum do processo de pós-graduação.

Parece haver uma dicotomia nas experiências dos estudantes: o trabalho acadêmico pode ser uma experiência positiva de crescimento intelectual e pessoal, o que contribui para o bem-estar dos discentes, ou mesmo pode ser uma experiência negativa, que resulta em ansiedade e exaustão emocional (HUNTER; DEVINE, 2016). Na verdade, existem experiências e sensações vivenciadas que são únicas nesse ambiente, e, muitas vezes, as pessoas não possuem no seu repertório emocional uma referência, um rótulo da emoção de como lidar com a situação. O que pode explicar os termos comuns “montanha-russa” emocional, ou “mix” de emoções.

A escrita, como uma das práticas que enredam o *habitus* acadêmico, por exemplo, pode ser debatida como uma forma de expressão de amor. Na verdade, instaura-se que a escrita é apresentada no discurso acadêmico hegemônico como uma atividade estritamente racional e previsível, que deve ser direcionada para publicações. No entanto, a escrita é uma atividade emocional, social e identitária, e a perspectiva do amor também oferece uma linguagem para falar sobre vulnerabilidade e coragem no seu processo. Desse modo, o amor pelo prazer de buscar desafios intelectuais junto com os outros se relaciona com a escrita acadêmica (KIRIAKOS; TIENARI, 2018).

Escrever tem a capacidade de nos deixar felizes, tristes, alegres, zangados, corajosos e com medo, além de nos ajudar a questionar a nós mesmos. A escrita acadêmica, portanto, não se reduz a uma publicação, é uma maneira de comunicação e uma ferramenta para fazer e pensar pesquisas, com sua natureza abrangente, social e emocional (KIRIAKOS; TIENARI, 2018). A escrita ocupa um papel fundamental na pesquisa da pós-graduação, visto que é o principal canal que os discentes comunicam as suas ideias, além de ser fonte considerável de ansiedade, demandando uma boa “pedagogia” no apoio ao desenvolvimento da escrita acadêmica (COTTERALL, 2011).

O próprio controle externo dos trabalhos acadêmicos é exercido por meio de medidas e métricas sofisticadas, que acabam mudando o *ethos* do que significa ser um acadêmico. Algumas situações em que as emoções também se permeiam, por exemplo, estão na relação desenvolvida com orientadores, como uma questão-chave para o processo e uma importante dimensão emocional, a natureza solitária e desafiadora do trabalho de pesquisa, ou mesmo a percepção sobre o nível de competência dos estudantes, gerando intensa ansiedade (MORRISON-SAUNDERS *et al.*, 2010).

É importante a recuperação do amor como a energia do trabalho acadêmico, pois ele acabou se tornando um ambiente dominado pelos ideais e convenções (masculinas) de racionalidade e competição (KIRIAKOS; TIENARI, 2018). No entanto, enquanto o pensamento e a razão se identificam com o sujeito masculino e ocidental, as emoções e os corpos se associam com a feminilidade. Essa projeção das emoções como pertencentes a corpos de outras não só funciona para excluí-las dos âmbitos do pensamento e da racionalidade, como também para ocultar os aspectos emocionais e corporizados do pensamento e da razão (AHMED, 2015).

As emoções podem se localizar em diferentes fases do processo de pós-graduação, engendradas por diversas das práticas acadêmicas conhecidas e reconhecidas no *habitus* científico. A fase inicial pode ser marcada por estados emocionais variados,

em que emoções ditas mais positivas parecem predominar num primeiro momento (como entusiasmo, exaltação). Essas emoções podem estar relacionadas ao fato de a pessoa ser aceita como um discente de pós-graduação ou ser contemplado com uma bolsa de estudos, por exemplo, sendo essa fase caracterizada por alta motivação no desenvolvimento de novas ideias no processo. Já as emoções negativas podem estar relacionadas aos desafios desse início, provocando ansiedade, por exemplo, mas que não são problemáticas nesse momento (MORRISON-SAUNDERS *et al.*, 2010).

No início, muitos estudantes não compreendem o que envolve o processo de desenvolvimento acadêmico e, conseqüentemente, se encontram despreparados ou mal “equipados” para lidar com os vários desafios em seus programas (HUNTER; DEVINE, 2016). A trajetória de aprendizado dos iniciantes será moldada, portanto, de forma poderosa pelas oportunidades e recursos que lhes são fornecidos (COTTERALL, 2011).

Outro passo inicial refere-se ao próprio processo de pesquisa, como um dos mais exigentes emocionalmente, pois é nesse momento em que pesquisadores – especialmente aqueles que refletem sobre sua própria prática – são levados a ter um olhar diferente sobre os fenômenos, e isso envolve os desafios e sentimentos de segurança profissional e intelectual. Quando essas visões são desafiadas, é provável que exista um sentimento defensivo e de ameaça, e lidar com esses sentimentos deve ser crucial para a capacidade de lidar com essa prática e planejar a pesquisa. Assim, o pesquisador precisa conviver com essa ambiguidade e falta de clareza por tempo suficiente para formular um foco específico para sua pesquisa (MCLAUGHLIN, 2003).

Desse modo, os orientadores precisam adotar o seu papel pedagógico ao induzir os orientandos às práticas de escrita, e o virtuosismo técnico, por si só, não pode servir aos discentes (COTTERALL, 2011). Também se deve considerar que novos ambientes de trabalho podem ser estressantes, e isso pode desencadear, entre outros aspectos, o medo do fracasso (LEVECQUE *et al.*, 2017).

Na fase intermediária, as emoções negativas podem ser mais proeminentes do que no início, podendo ser mais comuns estados de frustrações, culpa, tédio, solidão e isolamento. Em pesquisas, essa é a fase em que grande parte do trabalho envolve coleta de dados e as atividades de campo. Questões como necessidade de mudanças, algo que não saia como o planejado, burocracias com questões administrativas podem estar associadas a sentimentos de frustração (MORRISON-SAUNDERS *et al.*, 2010).

O isolamento e a solidão nessa fase são comuns nesse momento e tendem a diminuir o entusiasmo e a motivação (MORRISON-SAUNDERS *et al.*, 2010). É

importante salientar que esse isolamento pode ser vivenciado tanto como algo negativo por alguns, pelos sentimentos de solidão da experiência, quanto positivo por outros, em que alguns se sentem confortáveis em seguirem com uma rotina solitária de estudos. Já o sentimento de culpa pode ser inútil, levando o estudante a lugar nenhum de ação, ou até mesmo à paralisia.

Nesse período, pode ser comum também a procrastinação – distração configurada pelo medo de falhar ou pela aversão pela tarefa (ONWUEGBUZIE; COLLINS, 2001) – que leva a sentimentos posteriores de culpa e frustração (MORRISON-SAUNDERS *et al.*, 2010). A fase de coleta de dados, também, é tipicamente caracterizada pelo medo, frustração e solidão – medos, sobretudo, do desconhecido e das crenças sobre a própria eficácia (MORRISON-SAUNDERS *et al.*, 2010). Coletar e atribuir sentido aos dados pode provocar grandes mudanças no aprendizado, além de ser um processo de observação e ter uma perspectiva do seu próprio trabalho, caracterizando alguns sentimentos desse momento (MCLAUGHLIN, 2003).

Por fim, a fase final dos estudos na pós-graduação é caracterizada fortemente por uma mistura de sentimentos positivos (satisfação pela experiência, alívio) e negativos (ansiedade, pânico). Ansiedade por chegar a conclusões na pesquisa, ou mesmo pelo receio de que seus estudos contradigam a opinião de *experts* do campo. Pode haver também frustrações ou tensões na relação com o orientador, por exemplo. Outro ponto é com relação ao fim do financiamento da pesquisa ou expectativas para o que deve ser realizado após a conclusão do estudo (MORRISON-SAUNDERS *et al.*, 2010).

Essa reta final é caracterizada pelo intenso senso de conquista, profissionalismo, alívio e satisfação (MCLAUGHLIN, 2003). É importante notar que os estudos dos autores Morrison-Saunders *et al.* (2010) apresentam alguns rótulos de emoções, mas que, para fazer sentido, deve estar associada às situações e experiências que os pós-graduandos vivenciam essas emoções. A forma como os autores dispuseram as emoções intrínsecas a cada uma das fases pode variar, mesmo porque a ansiedade do início, por exemplo, não pode ser equiparada ao mesmo sentimento identificado como ansiedade no final, porque são situações, contextos e momentos distintos.

O debate é intenso e extenso, e os acadêmicos e suas práticas estão entrelaçados por meio de fluxos de experiências, situação capaz de afetar ou mesmo esgotar a sua saúde e o seu bem-estar (KUMAR; CAVALLARO, 2017). As inúmeras responsabilidades que entrelaçam os estudantes de pós-graduação aos aspectos familiares, financeiros, em conjunção com as pressões relacionadas ao cumprimento de prazos,

publicações científicas, incertezas com a carreira profissional, estresse, competitividade, problemas interpessoais de ordem diversa, refletem no desenvolvimento acadêmico e na saúde dos estudantes (HYUN *et al.*, 2006; CORNWALL *et al.*, 2018; MACKIE; BATES, 2018; SMITH; ULUS, 2019). Assim, tem-se intensificado a discussão desse cenário em relação aos sofrimentos emocionais vivenciados pelos estudantes de pós-graduação em suas diversas fases.

Esse tópico é potencialmente relevante para indicar como as práticas são apresentadas nas narrativas dos discentes da pós-graduação em Administração, e como os afetos e as emoções se constroem e se entrelaçam nessas práticas, refletindo nas suas experiências.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

*Ó, abelha rainha
Faz de mim um instrumento
(Mel, Maria Betânia)*

3.1 HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA

Eu diria que trabalhar com a história oral é se tornar uma voz aliada das causas daquilo que se escuta e vivencia. Trabalhar com história oral é um modo de “vestir” a pele daquele que você ouve, e vivencia-se aquela experiência novamente junto com o outro que lhe concede os detalhes da sua história. Talvez por isso seja tão doloroso, prazeroso e transformador. Na verdade, acredito que as narrativas que “consumimos” nos ensinam como interpretar e nos comportar no mundo, elas mudam a nossa visão, nossa perspectiva, até o curso de uma pesquisa. É acreditar nas narrativas como agente de mudanças. Afinal, números, gráficos, provas estatísticas não evocam tanta emoção e empatia como ouvir uma história de vida. Era preciso sentir as estatísticas, os números apresentados em tantas pesquisas e reportagens sobre a problemática da saúde mental na pós-graduação. Não era possível ir apenas até essa camada de conhecimento e não ouvir e compreender as trajetórias por trás das histórias. Ou seja, eu sentia que precisava descortinar o apelo que esse mundo acadêmico estava a me provocar por meio desses encontros.

Por essa razão, a história oral temática se mostrou como um método mais adequado para compreender a maneira que os afetos e emoções se constroem na pós-graduação em Administração. Ela privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram (ALBERTI, 2013).

Ou seja, a memória oral é um instrumento precioso se o que se deseja é constituir a crônica do cotidiano de uma dita realidade. Feliz do pesquisador que se pode amparar em testemunhos vivos e reconstituir comportamentos, ações e sensibilidades em uma época. Atas de reuniões como documentos oficiais, por exemplo, suprimem dissonâncias como impertinências, e os conflitos são apagados como digressões inúteis. Onde a razão gaguejou, marejou, vacilou, e não soube se expressar? Esses registros não refletem a microsociologia do poder, as redes de influência e não “captam” a atmosfera do grupo,

o campo é mutuamente compartilhado por olhares, vozes, corpos, expressões faciais (BOSI, 2003).

A entrevista de história oral permite, de fato, recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza, como acontecimentos poucos esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, apelos, impressões particulares (ALBERTI, 2013). Quando menciono apelo, é quando o testemunho, a voz, o rosto, a existência e o sofrimento nos mobilizam ao ponto de convocar o uso do tempo, da palavra, do conhecimento na pesquisa.

No ato de contar história, o entrevistado traz à tona as memórias de fatos que aconteceram, tentam organizar uma sequência para suas experiências e possíveis explicações (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). A história oral, portanto, permite a apreensão de significados não explícitos nas fontes escritas, mas surge a partir de entonações, de momentos de silêncio nas narrativas contadas e na própria narrativa (PERAZZO; BASSI, 2007). Especificamente, a história oral temática, portanto, é uma modalidade em que o entrevistado é levado a narrar sua história, direcionando-o para uma determinada temática.

Desse modo, as narrativas compostas pelos entrevistados e suas representações por meio da história oral puderam apresentar detalhes, contexto e as redes de relações sociais, evocando emotividade, afetos e sentimentos. Para tanto, as vozes, sentimentos, ações e os significados dos indivíduos em interação foram, portanto, ouvidos (CRESWELL, 2013).

3.2 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Para o desenvolvimento desse estudo, a minha imersão enquanto pesquisadora no campo iniciou-se em meados de junho de 2019. Para tanto, o trabalho de campo foi dividido em duas fases distintas, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – As fases da pesquisa de campo

FASE 1 Junho de 2019 a novembro de 2020	FASE 2 Novembro a dezembro de 2020
Delimitação do campo de pesquisa Observação das possibilidades e levantamento de questões iniciais do campo. Conversas informais com colegas, professores e estudantes de pós-graduação (presencial) Desenvolvimento de um artigo apresentado no evento nacional Semead/USP sobre o tema (presencial).	Entrevistas on-line do tipo história oral e coleta de imagens com estudantes de pós-graduação em Administração realizadas de 04/11 a 11/12/2020.

Discussão e apresentação do projeto de tese no consórcio doutoral do Enanpad. Participação em grupos de WhatsApp regionais e nacionais de discentes de pós-graduação (on-line) Participação em eventos relacionados aos temas da pesquisa (presencial e on-line)	
--	--

Fonte: elaboração própria

No tocante à entrada no campo, que consiste na coleta de dados precedida de uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2002), ela se dá nesta pesquisa a partir do momento em que foram elencadas algumas questões iniciais de entrada no campo, que são as atividades denominadas na **Fase 1**.

Essa fase se iniciou com a delimitação do tema, quando comecei a perceber inconsistências nas experiências dos discentes a partir do momento em que retornei para a pós-graduação no curso do doutorado, o que me levou a observar algumas possibilidades de pesquisa e levantar as questões iniciais do campo. Ainda presencialmente, participei de alguns eventos a respeito de saúde mental na pós-graduação e universidades, mas também outros na modalidade on-line.

As conversas informais com estudantes e professores da pós-graduação me levaram ao desenvolvimento de uma pesquisa que foi apresentada no XXII Semead em 2019, em uma tentativa de debater sobre o tema com outros pesquisadores, o que demonstrou a potencialidade do tema e uma discussão satisfatória.

É interessante salientar que faço parte desse campo de estudo desde o mestrado, muito embora só tenha compreendido a problemática como objeto de pesquisa no curso do doutorado. Isso me permitiu entrar em campo já familiarizada com as práticas dos estudantes de mestrado e doutorado e conversar com diversos pós-graduandos tanto presencialmente quanto nos grupos on-line, entremeando, de certo modo, campo e análise.

O Quadro 2 apresenta a relação dos eventos observados de maneira exploratória nesse período. Na primeira fase da pesquisa, participei de alguns eventos e seminários que discutiam a temática da saúde mental de acadêmicos sob algumas perspectivas.

Quadro 2 – Relação de participação em eventos

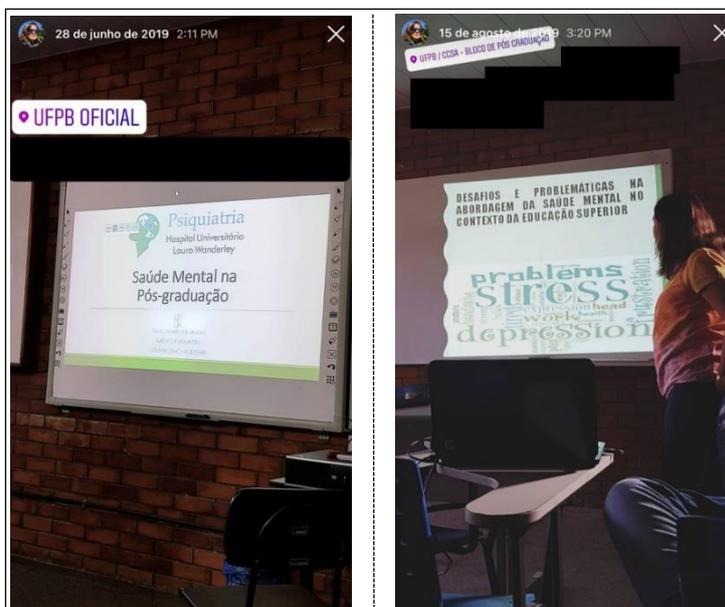
Data	Descrição
28/06/2019 Presencial	Palestra “Saúde mental na pós-graduação” promovida na UFPB para estudantes de pós-graduação.

15/08/2019 Presencial	Palestra “Desafios e problemáticas na abordagem da saúde mental no contexto de Educação Superior” promovida na UFPB para estudantes de pós-graduação.
06/11/2019 Presencial	Apresentação e discussão do artigo “As emoções no ambiente acadêmico da pós-graduação e suas implicações na aprendizagem discente” no XXII SEMEAD/USP.
08/09/2020 On-line	Palestra “Medicalização e o uso de diagnósticos: o que a educação tem a ver com isso?” promovido pela Gerência do Serviço Especializado e Apoio à Aprendizagem de Brasília.
17/09/2020 On-line	Evento “Suicídio, saúde mental e academia: uma discussão necessária”, promovido pelo Centro Acadêmico do Agreste da UFPE.
20/10/2020 On-line	I Seminário sobre assédio no ambiente acadêmico, promovido pela Procuradoria-Geral da Universidade Federal de Campina Grande.

Fonte: elaboração própria

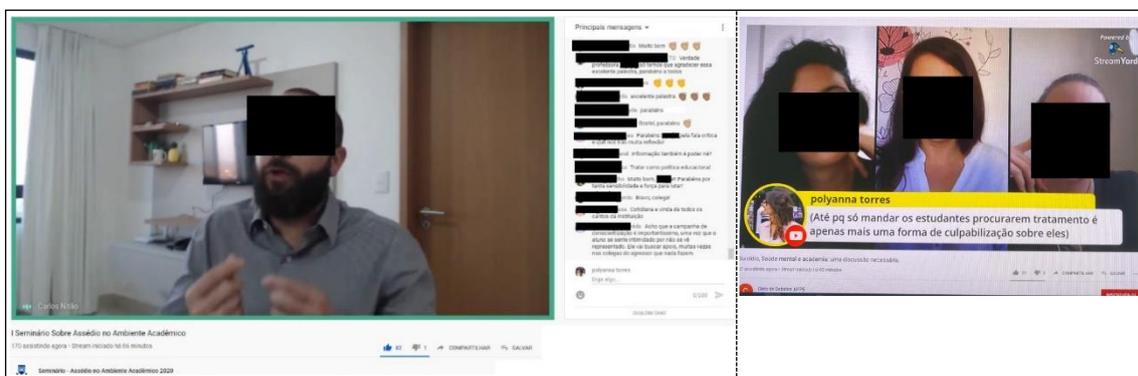
Esses eventos discutiam abordagens de saúde mental no ensino superior, assédio, suicídio na academia, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade on-line, conforme os registros nas Figuras 10 e 11.

Figura 10 – Capturas de participação em eventos presenciais sobre saúde mental na pós-graduação



Fonte: dados da pesquisa (2019)

Figura 11 – Capturas de participação em eventos on-line sobre assédio, saúde mental e suicídio na academia



Fonte: dados da pesquisa (2019)

Na participação em grupo de *WhatsApp* de discentes, por exemplo, sempre observava também as recorrentes queixas a respeito dos problemas que as pessoas vinham enfrentando na pós-graduação em termos emocionais, afastamentos, problemas de relacionamento, medicalização, e de que tudo parecia acontecer de forma velada.

A minha inserção dessa forma no campo (e até na própria interação com outros estudantes nas redes sociais, como o *Instagram*) trouxe alguns elementos para a compreensão do tema, sobretudo a respeito de medicalização (Figuras 12 e 13, respectivamente).

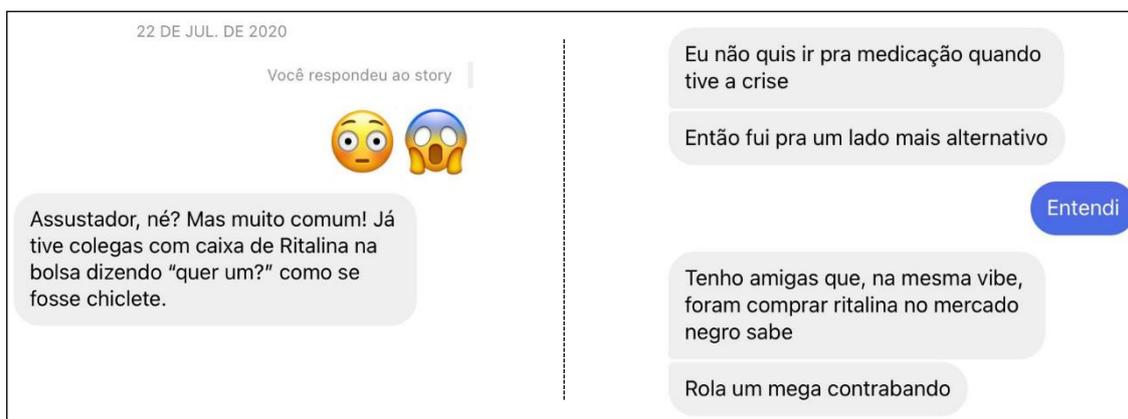
Figura 12 – Captura de diálogo sobre medicalização² em grupo de discentes de pós-graduação



Fonte: dados da pesquisa (2019)

² O medicamento Tolrest (cloridrato de sertralina) exposto no diálogo é indicado para tratamento de Depressão acompanhada por sintomas de Ansiedade, do Transtorno Obsessivo Compulsivo, do Transtorno do Pânico, do Transtorno do Estresse Pós-Traumático, da Fobia Social ou Transtorno da Ansiedade Social e da Síndrome da Tensão Pré-Menstrual e/ou Transtorno Disfórico Pré-Menstrual (TOLREST).

Figura 13 – Capturas de diálogos no Instagram com estudantes de pós-graduação em Administração sobre medicalização³



Fonte: dados da pesquisa (2019)

De modo geral, a Fase 1 foi primordial para a compreensão do campo de pesquisa, principalmente do grupo de pessoas com quem eu deveria interagir durante a fase efetiva de pesquisa de campo. Nela, percebi a potencialidade e a demanda de discussão sobre o tema, de como poderia se dar a construção das emoções e dos afetos nas práticas da pós-graduação. Aqueles com quem conversei sempre me alertavam sobre a importância de não ignorar as inúmeras problemáticas que os discentes enfrentam no seu cotidiano.

O que compreendi nessa fase exploratória é que o tema era discutido de forma rotular (“saúde mental”, “assédio”, “prevenção ao suicídio”, “medicalização”), de modo que apresentava, sobretudo, as consequências do ambiente acadêmico na vida dos estudantes. Eu ainda precisava compreender como as emoções se construía ali nesse espaço por meios das relações e dos afetos nas práticas da pós-graduação, demonstrando uma necessidade evidente por parte da pesquisa para acessar as histórias de vida dos discentes na academia.

Importante salientar que os eventos mencionados da Fase 1 ocorreram preliminarmente às entrevistas, muito embora tenha participado de outros ainda em 2021, sobretudo no mês de setembro, mês dedicado às discussões relativas à prevenção do suicídio em várias frentes. Dentre eles, participei, em setembro de 2021, de um evento igualmente importante, intitulado “Saúde Mental para Agir”, promovido pela Associação Nacional de Pós-Graduandos – ANPG, ocasião na qual se discutiu, de forma ampla, sobre educação, cidadania, valores humanos, inclusão, combate a violências e medicalização

³ O medicamento Ritalina® (metilfenidato) citado nos diálogos é um estimulante do sistema nervoso central, indicado para o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (RITALINA®).

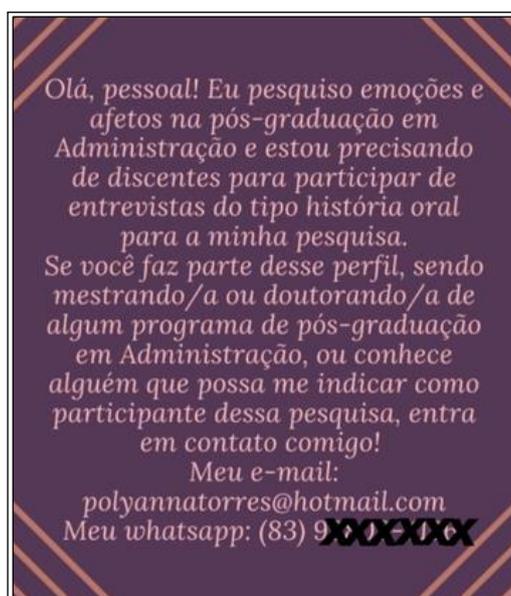
dos pós-graduandos. Também participei do evento III Simpósio Brasileiro sobre Maternidade e Ciência, promovido pelo movimento brasileiro “Parent in Science” em dezembro de 2021, com a proposição de discutir sobre parentalidade na ciência. Participar desses eventos também me ajudou a dialogar com essas temáticas a partir do material empírico que tinha produzido com as entrevistas dos pós-graduandos.

Logo após a qualificação do projeto de tese, momento no qual as considerações da banca permitiram o delineamento da pesquisa, segui da parte mais exploratória da **Fase 1** para a **Fase 2**, que consistiu na realização das entrevistas realizadas nessa segunda etapa, a produção de dados propriamente dita, e a interação ativa junto aos discentes de pós-graduação em Administração.

Intencionei entrevistar estudantes de pós-graduação em Administração de regiões distintas do Brasil, de modo a compreender diferentes contextos, mas também como as histórias poderiam se repetir. Nesse caso, o distanciamento provocado pela pandemia da COVID-19 facilitou o acesso a essa diversidade de discentes, de modo que, presencialmente, talvez houvesse maiores limitações nesse aspecto.

Aproximei-me, inicialmente, desses potenciais estudantes de pós-graduação por meio das redes sociais e compartilhamento de um “card” padronizado de divulgação (via grupos de discentes no *WhatsApp* e no *Instagram*, ilustrado na Figura 14).

Figura 14 – Card padronizado compartilhado nas redes sociais



Fonte: elaboração própria

A partir desse passo inicial, foram recrutados demais participantes utilizando a amostragem de bola de neve (*Snowball Sampling*). Esse processo consistiu em iniciar entrevistas com informantes acessíveis e utilizar as referências desses para expandir os sujeitos entrevistados. Referências guiadas como essas permitem ao pesquisador modelar fontes de dados para atender às necessidades do projeto. O entrevistado pode, inclusive, oferecer sugestões sobre o que deve ser explorado posteriormente ou quem poderia ser entrevistado para obter informações mais precisas sobre o tema explorado (BAILEY, 2019).

Portanto, o desenvolvimento desses contatos funcionou paralelamente da seguinte forma: divulguei, nas minhas redes sociais e nos grupos de discentes via *WhatsApp*, o card de recrutamento, compartilhado também por colegas em suas redes sociais; solicitei o contato de potenciais participantes da pesquisa a representações discentes de programas de pós-graduação. Após a realização de algumas entrevistas, também enviei o card aos (às) participantes para divulgação entre os grupos de discentes de suas universidades. Ou seja, alguns poucos participantes foram contactados inicialmente para a participação na pesquisa, e a grande maioria dos entrevistados me procurou via *WhatsApp*, mostrando-se disponível para participação. Esse período de divulgação e coleta dos contatos de potenciais participantes iniciou-se em outubro de 2020 e se estendeu até meados de novembro de 2020, quando ainda circulava o card pelas redes de contatos estabelecidas.

Cabe salientar que, diante do contexto atual de pandemia da COVID-19, esses estudantes foram contactados via *WhatsApp*, que foi de onde mantivemos todo o contato e interação durante a pesquisa. Desse modo, o supracitado aplicativo foi utilizado como via de acesso e interação com os sujeitos, permitindo a comunicação entre pesquisadora e participantes, fornecendo uma ferramenta de fácil utilização para produção de dados, incluindo eventos dialógicos e opções de autoexpressão, como texto escrito e fotografias, por exemplo (KAUFMANN; PEIL, 2020). O contato, então, foi estabelecido via texto, inicialmente, para, em seguida, marcarmos a chamada de vídeo, utilizando o aplicativo de videoconferência *Zoom*. Todos já estavam familiarizados com essa ferramenta justamente devido ao período compulsório de aulas remotas nos seus programas, em que utilizaram esse recurso com frequência.

Chama atenção a intensa rede de solidariedade dos(as) colegas pesquisadores, seja na divulgação da pesquisa ou até pela própria adesão a ela, quando também se disponibilizavam como participantes. Além disso, senti um genuíno desejo das pessoas por contarem suas histórias, relevarem pontos sensíveis e compartilhem suas

experiências para que reverberassem por meio da pesquisa. Talvez também por compreenderem que suas questões não seriam “solucionadas” ali, ao participarem de uma pesquisa, mas que suas trajetórias e histórias pudessem fazer parte de uma teia de compreensão sobre o que os pós-graduandos têm vivenciado nos seus contextos acadêmicos.

Irei pontuar de forma mais detalhada no próximo tópico de produção de dados como se deu a nossa interação, mas também foi característica aqui a educação, a delicadeza e a entrega dos(as) participantes para a pesquisa, pois dividiram sua história de vida com uma pessoa com a qual nunca haviam tido um contato prévio (alguns poucos entrevistados já eram conhecidos por mim, mas sem grandes detalhes de suas vidas). Em suma, o campo na Fase 2 foi vivenciado estritamente de forma on-line, mas não de maneira menos aprofundada.

3.3 PRODUÇÃO DOS DADOS

Aqui, adoto a perspectiva de produção de dados, ao invés de “coleta” de dados, bem como interpretação de dados, ao invés de “análise” (BISPO; GHERARDI, 2019), considerando que esses dados qualitativos foram construídos junto com os entrevistados e a pesquisadora na realização das entrevistas do tipo história oral temática.

Primeiramente, devo pontuar a respeito das especificidades éticas desta pesquisa. A Resolução N° 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) contempla quais tipos de pesquisa não necessitam de registro no sistema CEP/CONEP (Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa). O Art. 1º. dessa resolução que pauta esse argumento dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes. Em Parágrafo Único, emprega, dentre outras orientações, que não serão registradas nem avaliadas pelo sistema do CEP/CONEP as pesquisas de opinião pública com participantes não identificados, que é o caso desta tese. O Art. 2º. adota, dentre outros, os termos e definições para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, de modo que se obtenha a anuência do participante da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (BRASIL, 2016).

Sendo assim, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido desta pesquisa foi desenvolvido no *Google Forms* a partir das regras de esclarecimento da Resolução N° 510/2016 (BRASIL, 2016) para o potencial participante, contemplando a natureza da

pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios, além dos dados e contato da pesquisadora responsável (Apêndice A).

Conforme descrito no tópico anterior, o contato estabelecido com os participantes se dava primeiramente via *WhatsApp*, de modo que tínhamos uma breve conversa antes que eu começasse a dar as instruções para a participação na pesquisa. Essa conversa se dava com o intuito de me aproximar do(a) participante antes da entrevista, perguntando qual o curso ele(ela) fazia, em que ano estava, onde morava e qual a sua disponibilidade do melhor dia e horário para a nossa conversa. Como orienta Alberti (2013), o ideal é que se encaminhe em direção a um diálogo informal e sincero, que permita a cumplicidade entre entrevistado e entrevistadores. Assim, nossa conversa era agendada para o dia e horário escolhidos pelo(a) entrevistado(a). Ainda na conversa, avisava que, no dia marcado, enviaria um lembrete da entrevista, junto com os links do termo a ser assinado e do *Zoom*, e assim aconteceu em todos os agendamentos.

No dia combinado, os links eram enviados, a conexão se estabelecia, e confirmava se ele(ela) havia assinado o TCLE, iniciando o diálogo logo após essa garantia. Desse modo, todos os participantes assinaram o termo solicitado. Em seguida, pedia autorização para que a entrevista fosse gravada, o que foi consentido também por todos(as) com quem conversei. A gravação de entrevistas de história oral permite o registro da imagem do entrevistado(a) e da situação de entrevista e impede que se percam gestos e expressões faciais que complementam e enriquecem a enunciação, expressando reações, indicando a intenção do falante (ALBERTI, 2013). Logo em seguida, comentava um pouco sobre as informações do termo, dizia que o curso da conversa dependia do que ele(ela) iria contar e que eu iria trazendo apenas algumas questões norteadoras que permitissem desenvolver a sua narrativa.

As entrevistas são a base da história oral (BAILEY, 2019), e, nelas, foram abordados os antecedentes familiares (um pouco sobre a história de vida da pessoa entrevistada), o motivo de ter escolhido o curso de Administração, experiências profissionais e/ou acadêmicas na graduação, a transição da graduação para a pós-graduação, as experiências e os significados da pós-graduação, gerenciamento de obrigações familiares e finalizava abordando os objetivos e perspectivas de carreira (MONAGHAN, 2020).

Isso aconteceu com vistas a identificar como os afetos e as emoções se constituíram nas práticas da pós-graduação dos(as) participantes. É importante destacar que foram consultados, em grande maioria, discentes com curso em andamento, mas

também pessoas que já haviam finalizado o seu curso de pós-graduação, de modo que fosse importante considerar essa fase final e o fechamento do seu ciclo na pós-graduação como uma situação também relevante na perspectiva afetiva e emocional. Após a finalização dos diálogos, o próprio aplicativo *Zoom* gerava um arquivo em áudio e em vídeo, que foram salvos em pastas com as respectivas datas e nomes dos(as) entrevistados(as).

Os diálogos aconteceram no período que compreendeu de 04/11/2020 a 11/12/2020. Geralmente, ocorriam até duas entrevistas por dia, realizadas nos turnos da manhã e tarde, e algumas poucas à noite, conforme a demanda de disponibilidade do participante. No processo de amostragem de bola de neve mencionado, foram realizadas, no total, 32 entrevistas. Os registros contemplaram estudantes de mestrado e doutorado das regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste do Brasil (sem representante da região Norte). Após finalizados os diálogos, realizava algumas anotações a respeito das impressões das entrevistas, as notas de campo, contendo alguns elementos essenciais das respostas dos entrevistados e informações sobre o andamento da pesquisa (FLICK, 2009).

O Quadro 3 apresenta a relação dos(as) participantes entrevistados(as) (na ordem em que ocorreram), o curso de pós-graduação, a idade, o tempo de entrevista e o total de horas contabilizadas. Foram atribuídos nomes fictícios aos participantes, de modo a garantir a sua não identificação na pesquisa. Também vale salientar que são suprimidos dos diálogos nomes de instituição, referências a professores, laboratórios, grupos ou temas de pesquisa e nomes de cidades, atendendo também a essa finalidade.

Quadro 3 – Relação dos(as) pós-graduandos(as) entrevistados(as)

Relação dos(das) entrevistados(das)	Nome fictício do(a) participante	Curso	Idade	Tempo de entrevista
1	Geyza	Mestrado	27	1:05:10
2	Caetano	Doutorado	25	1:13:40
3	Alba	Mestrado (já concluído)	26	1:24:23
4	Maurício	Doutorado	38	1:55:54
5	Leda	Doutorado	26	34:37
6	Igor	Mestrado	27	1:19:15
7	Alice	Mestrado	34	49:42
8	Evelyn	Doutorado	28	54:15
9	Bel	Doutorado	34	1:12:12
10	Calina	Doutorado	33	2:11:09
11	Kris	Doutorado	29	1:51:58
12	Fábio	Doutorado	38	1:35:32
13	Tábata	Mestrado	28	47:30
14	Gisela	Mestrado	24	32:38
15	Heloise	Doutorado	29	1:47:48
16	Naiara	Mestrado	23	1:01:22

17	Carliane	Doutorado	29	2:11:46
18	Evaristo	Doutorado	35	1:24:21
19	Beatrice	Doutorado	32	1:08:07
20	Célia	Mestrado	28	47:13
21	Tarsila	Doutorado	27	1:01:21
22	Graça	Doutorado	30	1:08:01
23	Lana	Mestrado (já concluído)	34	1:02:10
24	Gaspar	Mestrado	26	1:41:30
25	Aidê	Doutorado (já concluído)	32	1:40:59
26	Francisco	Mestrado	28	1:23:41
27	Betina	Doutorado	29	2:15:05
28	Teresa	Mestrado	33	55:04
29	Jaqueline	Mestrado	32	2:08:54
30	Daniela	Doutorado	31	1:32:49
31	Eulália	Mestrado	24	54:33
32	Vânia	Doutorado	32	49:04
Total de horas das entrevistas			42:21:43	

Fonte: elaboração própria

Com relação ao perfil das pessoas que me procuraram para contar suas histórias, devo salientar que a grande maioria foi de estudantes mulheres, de modo que 25 mulheres e 7 homens foram entrevistados nesta pesquisa. Poderia dizer que essa diferença numérica seria, inclusive, esperada, de modo que as temáticas dos afetos e emoções também são discutidas a partir das relações de gênero, visto que o feminino se produziu na sociedade a partir de pressupostos de atuações emocionais, constituindo um saber sob o comportamento social das mulheres (OLIVEIRA, 2014).

Além disso, também pontuo que o lugar concedido às emoções e afetos nas pesquisas acadêmicas (e que são utilizadas nesta tese) foi desenvolvido por pesquisadoras mulheres. Não que o discurso tenha sido diferente entre os gêneros, diria até que eles também foram profundos e tocaram em pontos sensíveis das suas histórias, mas o interesse em participar da pesquisa foi despertado, em maior número, pelas estudantes mulheres. Em termos gerais, fazem parte desta pesquisa estudantes que compreendem a faixa etária de 23 a 38 anos, negros(as), homossexuais, mães, funcionários(as) públicos(as) e bolsistas, e cada um(a) tem sua biografia descrita no quadro 3.2.

A transcrição das entrevistas não ocorreu de modo imediato após a finalização das entrevistas, mas todas foram realizadas na íntegra *a posteriori*. Como algumas entrevistas foram longas, contabilizando um total de 42h:21m:42s (Quadro 3.3), optei pelo auxílio de alguns aplicativos para desenvolver as transcrições. Vale salientar que esse processo de uso dos recursos se deu após garantia de que os dados não ficariam expostos em nenhuma dessas redes. O processo era o seguinte: primeiro convertia on-line o arquivo de áudio do Zoom de MP4 para MP3 (<https://convertio.co/pt/m4a-mp3/>); depois

cortava o áudio em partes que não ultrapassassem 20MB, que era o limite do aplicativo utilizado (<https://mp3cut.net/pt/>) e enviava cada uma das partes de até 20 MB para o aplicativo Telegram pelo recurso Transcriber Bot, até finalizar todo o texto por completo.

Após o aplicativo gerar uma transcrição quase automática, os textos eram reunidos e salvos em documento de Word na pasta de cada entrevistado. Destaco que, após cada transcrição, o arquivo era apagado do programa, para não acumular ou mesmo vulnerabilizar esses dados. Como o aplicativo tinha falhas de transcrição, como supressão, corte ou substituição de palavras, todas as transcrições foram revisadas com o acompanhamento do áudio da entrevista e corrigidas de forma manual por mim, de modo a garantir a fidelidade da transcrição. Essa conferência se deu na escuta do depoimento e, ao mesmo tempo, na leitura de sua transcrição, corrigindo erros, omissões e acréscimos indevidos, adequando o depoimento falado à sua forma escrita (ALBERTI, 2013). Esse processo de revisitação e leitura das transcrições, por várias vezes, me fez mais íntima dos dados, pois mergulhei nos detalhes e refleti sobre pensamentos mais amplos do que foi apresentado.

Para obter a validação do respondente, entrei em contato novamente e retornei todas as transcrições aos entrevistados para a checagem do texto, atribuindo mais confiança em sua validade (SILVERMAN, 2009). Trabalhar com história oral pode consistir em incluir a participação do entrevistado no processamento da entrevista, fornecendo-lhe uma cópia da transcrição em sua forma final para que a aprove. Nesse momento, o entrevistado tem a possibilidade de rever o que falou, fazer novas considerações e/ou alterar algumas passagens, caso ache conveniente (ALBERTI, 2013). Atento que a confiabilidade, a retidão e o máximo de precisão aqui apresentados se dão pelo método utilizado nesta pesquisa, pela transparência com que o apresento e pelos valores éticos cumpridos.

E assim esse processo ocorreu, de modo que não houve solicitação para retirada de conteúdo em nenhuma das entrevistas. O que aconteceu foi a ocorrência de alguns comentários com relação às impressões do quanto foi falado na entrevista (tempo de entrevista e tamanho da transcrição); algumas objeções com relação a palavras e linguagem informal apresentada (o que é esperado, pois a linguagem falada é bem menos formal do que a empregada em textos escritos (ALBERTI, 2013)); alterações de nomes de instituições e outros termos que se encontravam escritos de forma errada; a garantia de que alguns trechos, informações de nomes de professores e localidades seriam omitidos nas análises e alguns elogios à forma como conduzi a entrevista, do quanto

consegui “extrair” histórias e experiências que nem esperavam abordar naquele momento da nossa conversa.

Além disso, retornar com as transcrições em um outro momento com os participantes oportunizou a continuação das nossas conversas, em que perguntava como a pessoa estava, como andava a sua pesquisa. Alguns já haviam concluído, outros ainda estavam no desenvolvimento. Enfim, uma relação acaba se estabelecendo ali, afinal, a pessoa compartilhou algo tão precioso comigo, que é a sua história de vida.

A forma que iniciei as entrevistas evocando as histórias de vida dos entrevistados será descrita no próximo tópico, em conjunto com algumas experiências nesse processo de contato com os discentes e de como cheguei ao número de participantes.

Na produção dessa narrativa junto com os estudantes entrevistados, também pretendi trabalhar com fotografias. Como no texto verbal, o processo de fotografar produz reflexões que se colocam inscritas no “papel” fotográfico. Ou seja, é permitido que os sujeitos também visualizem a dimensão da sua participação na construção do conhecimento científico, para além de sua função de “fornecedores” de dados a serem analisados e interpretados pelo pesquisador. Quando produzem imagens sobre o seu trabalho e seus modos de existência, os entrevistados estão sendo protagonistas na construção, não apenas de seus modos específicos de trabalhar, mas de significados sociais (MAURENTE; TITTONI, 2007).

Portanto, ao final das entrevistas, solicitou-se que, por meio de imagens/fotos (MAURENTE, 2019), os estudantes da pesquisa expressassem aquilo que, da sua experiência na pós-graduação, lhe trouxesse significados, e, em seguida, realizamos um breve debate sobre o material produzido. Isso não acontecia de imediato, de modo que esse compartilhamento aconteceu *a posteriori* ainda via nosso contato pelo *WhatsApp*. Nem todos compartilharam, apenas 21 estudantes enviaram fotos/imagens que representavam a sua trajetória e expuseram seus significados, tanto diretamente via texto quanto por mensagens de áudio (que também foram transcritas), e o material foi devidamente anexado ao final do documento de transcrição do respectivo entrevistado.

Na análise de fotografias, portanto, o pesquisador não está interessado somente na materialidade e biografia desses objetos, mas também no conteúdo em termos do que eles representam (PINK, 2009).

3.3.1 Experiências da Pesquisadora nas Entrevistas de História Oral Temática

Falarei, neste tópico, de forma mais livre sobre as minhas experiências nesse processo de pesquisa. Em termos metodológicos, esta tese também propõe registrar os

traços afetivos deixados na minha relação enquanto pesquisadora com meu processo de pesquisa. Existe a expectativa de que os afetos também sejam considerados de forma transversal na pesquisa, na medida em que eu, enquanto pesquisadora, construo a ideia dos traços afetivos no processo de pesquisa sobre as emoções, descrevendo como ocorre o processo de afetar e ser afetado pela pesquisa com estudantes de pós-graduação sobre suas emoções.

Inclusive, para ilustrar, Gherardi *et al.* (2018) e Bispo e Gherardi (2019) citam o exemplo de pensar os dados como “mel”, quando a mão toca o mel em um pote, assim também é tocada por ele. Isso reflete um protótipo de conhecimento sensível, em que se experimenta a “viscosidade” desses dados, e isso foi bastante relevante na compreensão da construção de sentido da pesquisa.

Eu diria, aqui, que esses autores se equivocaram na expressão “tocar” os dados como mel, e ser tocada de volta por eles. Como externei de forma lúdica para algumas pessoas próximas, a minha sensação é de que não toquei os dados como mel, mas de que eu verdadeiramente mergulhei nesse mel, me lambuzei nos dados, diria que me envolvi tanto que quase me afoguei (algumas vezes) neles. Enfim, todo esse envolvimento se deu pelo contato com o mundo de distintas realidades vividas.

De volta à superfície após esse mergulho realmente viscoso nos dados, senti que era uma pesquisadora e uma pessoa diferente, com visões renovadas sobre o mundo, sobre diversidades, desigualdades e interseccionalidades, pois as histórias compartilhadas me levaram para uma nova dimensão de compreensão sobre a vida social, e me tornaram uma pesquisadora mais engajada. Isso me fez experimentar de forma tão intensa a capacidade das narrativas como agente de transformação, acontecendo quase como um exercício existencial e metodológico sobre o encantamento a respeito do que vinha descobrindo no campo.

Comecei minhas entrevistas de forma muito tímida, ainda com resquícios da ideia de “não se envolva tanto nos diálogos, deixe os entrevistados apenas falarem”. Na primeira entrevista, lembro que tinha muita vontade de responder, de fazer algum comentário, me identificava com algumas falas, mas segurei a “tentação” (como se fosse, de fato, um pecado) e a entrevista correu sem maiores intermediações minhas. Ao longo dos diálogos, percebi que poderia ir fazendo algumas intervenções de modo que não interferisse o raciocínio, o pensamento ou o curso do que estava sendo dito. Eram mais comentários como “sim, eu entendo”, “compreendo, isso é tão comum, né?”; “aconteceu

comigo de tal forma...”; “nossa, podia ter sido diferente...”, como acontece normalmente entre pessoas que estão dialogando.

É possível optar por adotar a prática do diálogo entre entrevistados e entrevistadores, com maior peso e espaço para a fala do outro, fazendo com que o entrevistador ouça muito, mas também conduza a conversa, ou seja, também fala e intervém. Esse meio da entrevista diretiva se baseia na crença de que uma entrevista conduzida em forma de conversa, na medida do possível prolongada (por isso, a extensão dos diálogos), produz melhores resultados do que aquela em que o pesquisador não intervém diretamente (ALBERTI, 2013). E foi como procedi nas conversas.

Inicialmente, pedia para que o entrevistado contasse um pouco da sua biografia, sua dinâmica de vida, etc., evocando as suas histórias. Percebi que perguntar por que ela(ele) havia escolhido o curso de Administração era um bom início para conversa, pois falavam das diversas motivações para o curso, contavam um pouco da experiência na graduação até chegarmos, de fato, na transição para a pós-graduação. Alguns não esperavam que, se o percurso aconteceria dessa forma, achavam que deveriam começar logo contando como o mestrado ou o doutorado se deu ou vinha acontecendo. Então, voltávamos para essas questões iniciais, percebia que as pessoas se sentiam mais à vontade e que criávamos uma conexão a partir do momento em que contavam um pouco da sua história de vida até chegarmos às experiências da pós-graduação, suavizando qualquer tensão a respeito do que seria trazido para nosso diálogo. Ou seja, à medida que as pessoas avançavam em suas histórias, eu ia fazendo algumas inserções, de modo a contemplar as questões importantes a serem dialogadas.

Devo mencionar aqui que não foram poucas as vezes em que alguns comentavam que não sabiam o porquê de estarem contando determinada situação tão peculiar; ou mesmo se emocionaram enquanto falavam algum fato que nunca tinham compartilhado antes (ou dito em voz alta pela primeira vez, como uma das entrevistadas me falou durante uma das conversas); ou mencionavam que estavam falando justo sobre aquela questão na psicoterapia; ou quando eu perguntava algo específico, era comentado “boa pergunta...” ou “a minha psicóloga me perguntou a mesma coisa”.

Ou seja, as pessoas queriam contar suas histórias, não sabiam muito bem como aquilo seria conduzido e se surpreendiam com o que acabava surgindo nos diálogos. Não que eu estivesse fazendo um papel de psicóloga ali, mas era quase como um “desabafo” com quem conhece também aquele mundo sobre suas alegrias, medos, angústias, dores, sofrimentos e orgulhos de suas trajetórias, enfim, sobre suas emoções, e que também

estava disponível para ouvir e sentir junto o seu apelo. Dessa forma, não senti quaisquer dificuldades por parte dos entrevistados em contar suas histórias e o que lhes ocorreu, isso acontecia de forma muito natural. De fato, alguns entrevistados também não compartilharam maiores detalhes de sua vida, eu compreendia esse limite e partia para um próximo questionamento mais objetivo.

Outra experiência nesse processo foi com relação às expectativas dos entrevistados, às minhas impressões prévias sobre o que, possivelmente, poderia surgir no nosso diálogo. Em algumas entrevistas, acreditava que teria muitas contribuições com relação à abertura do participante (e que, por vezes, isso não acontecia); ou, então, em outras, em que não acreditava haver maiores predisposições sobre o vivido para a conversa, e o entrevistado surpreendia com o que trazia para o diálogo.

Isso acontece devido até a uma expectativa do próprio método de entrevistas com história oral. A escolha do entrevistado só é plenamente fundamentada no momento da realização das entrevistas. Há pessoas, por exemplo, por mais representativas que sejam para falar sobre determinado assunto, que, simplesmente, não se interessam por explorar extensivamente sua experiência de vida e discorrer sobre o vivido, ou mesmo não podem fazê-lo (ALBERTI, 2013).

Conforme exposto, à medida em que as pessoas iam entrando em contato, eu ia construindo uma agenda de diálogos, isso de acordo com critérios qualitativos, e não quantitativos. Ou seja, não havia a possibilidade, *a priori*, de estabelecer com precisão quantos depoentes seriam necessários para se aproximar dos valores requeridos como resultados da pesquisa. Segundo Alberti (2013), é somente durante o trabalho de produção das entrevistas que o número de entrevistados começa a se descortinar com maior clareza, pois é conhecendo e produzindo as fontes de investigação que se adquire experiência e capacidade para avaliar o grau de adequação do material já obtido aos objetivos do estudo.

Minha preocupação repousava sempre sobre a possibilidade de comparar as diferentes e mesmas perspectivas dos entrevistados, sobre o que lhes ocorria, seus afetos e emoções nas práticas acadêmicas, tendo como ponto de partida e contraponto aquilo que as fontes já existentes diziam sobre o assunto. Além disso, o critério de saturação teórica também foi seguido (CHARMAZ; MITCHELL, 2001), significando que já teria dados suficientes para a análise, momento em que novas informações ou ideias se reduziam, mesmo com a continuidade da coleta de dados.

Com a licença da expressão, após os critérios dos números de entrevistados esclarecidos, a saturação da pesquisadora também foi levada em consideração. Foi

necessário encerrar os diálogos devido ao meu cansaço físico e emocional, provocado pelo acesso a tantas realidades. Quando mencionei que quase me afoguei nos dados, foi justamente por isso, pois estar aberta a ouvir histórias de vida me demandou um intenso envolvimento com as experiências apresentadas.

Por vezes, escutando uma história, percebia-me como expectadora de um filme, em que várias cenas iam se formando a partir do que era enredado. E, em vários outros momentos, sentia que “vestia a pele” daquele (a) com quem dialogava, vivendo e sentindo aquilo que estava sendo relatado, sobretudo quando a minha própria história se entremeava com a do outro. Aliás, devo dizer que, se pudesse “costurar” várias falas e experiências daqueles com quem dialoguei, poderia contar a minha própria história.

Como conversei com estudantes de diferentes estados do país, a variedade dos sotaques, os modos de falar e as regionalidades das histórias também provocaram encantamento no desenvolvimento desta pesquisa. São interjeições variadas e estilos diferentes de contar histórias sobre as mesmas práticas acadêmicas tão comuns no nosso cotidiano.

Na ideia da construção de sentido da pesquisa, não teria como ouvir tantas histórias significativas sem contar um pouco da biografia de quem as relata antes de descrever como suas falas serão analisadas. Para isso, desenvolvi o Quadro 4 com um breve resumo das histórias de cada um dos participantes. Eles estão identificados, tanto aqui quanto nas análises, com os símbolos ^m, quando o curso for de mestrado; e ^d, quando o curso for de doutorado, não no sentido de rotular os entrevistados, mas para facilitar ao leitor a sua respectiva identificação.

Quadro 4 – Uma breve biografia dos(as) entrevistados(as)

1. Geyza^m	Trabalha em uma empresa familiar e sempre achou que seguir carreira acadêmica seria sua vocação antes de adentrar no mercado em que atua. É casada, sem filhos e vivenciou o mestrado paralelamente aos seus afazeres empresariais, sendo esse um dos fatores bastante conflituosos em sua trajetória.
2. Caetano^d	Monitor de várias disciplinas e com publicação ainda durante sua graduação, seguiu para a pós-graduação como um caminho natural, mas sentiu desde sempre nesse ambiente bastante competitividade. É casado, sem filhos, e relata episódios de ansiedade, depressão, e outros problemas familiares, mas atualmente tenta vivenciar a sua experiência mais leve e gerenciando as cobranças e pressões.
3. Alba^m	Logo após o mestrado, começou a trabalhar como gerente de uma empresa, é solteira e mora com os pais. Vivenciou a experiência acadêmica desde a graduação de forma muito engajada, como participação de projetos de Pibic, extensão, publicou em periódico. Lidar com expectativas e cobranças durante o seu mestrado e outros problemas familiares e financeiros, a levaram a intensos episódios de ansiedade, resultando em diversos bloqueios nas atividades do mestrado. Embora ainda sonhe com a carreira acadêmica, não se sente pronta para dar continuidade a sua trajetória.
4. Maurício^d	Funcionário público, nordestino, se mudou para o Sudeste para construir sua carreira no mestrado e doutorado. Além de todo processo de mudança e saudade do seu lugar, traz para o diálogo episódios de xenofobia, que marcaram a sua experiência. Também esclarece as deficiências na sua formação em termos teóricos e metodológicos que ainda impactam a sua trajetória. Estava fora do país no seu doutorado sanduíche no momento da entrevista.
5. Leda^d	Graduou-se, pediu demissão do seu emprego e seguiu direto para o doutorado devido à publicação do artigo do seu TCC em um congresso internacional, incentivada pela sua orientadora. Começou sua experiência doutoral na pandemia, embora relate não ter sofrido tanto os impactos dela no período. Diz que sente privilegiada por não vivenciar grandes problemas, por ser solteira, sem filhos, ser jovem, ter estabilidade e uma família tranquila.
6. Igor^m	Integrante da empresa júnior da universidade, foi incentivado por um professor a tentar o mestrado. Não sabia muito bem as características do curso, o que o deixou nervoso logo no processo seletivo. Fala sobre a vergonha e do medo de se expor ou de errar nas aulas, pois as pessoas debatiam nomes de autores e teorias que nunca tinha ouvido falar. Também fala do seu período de adaptação ao grande volume de atividades. É bolsista, solteiro, mora com os pais.
7. Alice^m	Formou-se bem jovem em Administração e em outro curso, é casada, descreve o seu histórico de “concurseira” até se tornar funcionária pública. Sentiu os impactos do mestrado pois demandava uma dinâmica diferente dos seus hábitos de estudo. Sempre priorizou o aspecto mental e administra as cobranças “equilibrando os pratinhos” entre o mestrado e o seu trabalho. Não se considera uma acadêmica, e percebe sua trajetória como prazerosa.
8. Evelyn^d	Pensava o universo acadêmico com entusiasmo, foi a primeira mulher da sua família a se formar e a fazer pós-graduação, essa incentivada por um professor. De comunidade carente, negra, integrante de uma linha de pesquisa masculinizada, relata episódios de assédio moral, ansiedade e depressão bastante impactantes. Um deles é que desmaia durante uma prova e a única ajuda que recebe é de uma amiga e da secretária do programa, e virou motivo de piada pelo professor. Mesmo assim, decide resistir nesse ambiente que a repele, continua com sua pesquisa, se desvinculou como bolsista do programa, e conseguiu um emprego de carteira assinada como docente. É solteira, filha única, mora com os pais.
9. Bel^d	Fez outro curso como primeira graduação, trabalhava desde cedo na escola da mãe, mas gostava da área gerencial, o que a motivou fazer Administração. Do interior do seu estado, decidi se mudar sozinha para uma capital de outro estado em busca do mestrado e doutorado. Vinda do mercado, no início, teve dificuldades em se adaptar às atividades e à cultura acadêmica, mas admitia suas limitações para as pessoas. Passou por problemas de saúde no mestrado, mas insistiu em concluir. É bolsista atualmente, fala dos impactos da pandemia, e demonstra muita vontade e brilho nos olhos pela carreira docente.
10. Calina^d	Desde a graduação, via-se envolvida em pesquisas e publicações junto com sua orientadora, que se tornou referência e a auxiliou para o mestrado. Do interior, mudou-se para uma capital de outro estado para o mestrado, condicionada pela bolsa. Relata episódios sexistas, e tantos outros sobre as pressões, adaptações e reações físicas percebidas no mestrado. Muda de estado novamente para cursar seu doutorado em uma instituição renomada, mas que sentia ser distante da sua realidade. É bolsista, retornou para sua cidade na pandemia e tem uma voz bastante representativa nos seus estudos.

11. Kris ^d	Professora de outras disciplinas desde muito nova, foi monitora na sua graduação, descobriu no mestrado uma Administração para além do instrumental a que estava habituada. Ela descreve inúmeros problemas familiares e, principalmente, financeiros, de intensa crise, que marcaram a sua história. No doutorado, mudou de estado, é bolsista, solteira, mora com a irmã. Relata episódios de ansiedade, uma falta de orientação quanto ao volume de disciplinas que cursou em um curto espaço de tempo, o que intensificou suas atividades e trouxe várias pressões, além da morte de um colega próximo que a abalou.
12. Fábio ^d	Logo após se formar em Administração, relata que foi usuário de drogas por um longo período e, como última alternativa de tratamento após internações, foi trabalhar na indústria e em banco. Passou um período fazendo diversos concursos, foi aprovado como professor substituto, e começou a trabalhar como docente. Os colegas o incentivaram a fazer o mestrado e o auxiliaram no processo. Fala do sentido dos seus estudos e de como isso o modificou. Está cursando doutorado, é bolsista, e casado. Está em abstinência há 11 anos e muitas das suas ações são pautadas cuidadosamente para mantê-la.
13. Táбата ^m	Fala com orgulho sobre ser a primeira pessoa da sua família a ter acesso à pós-graduação, é negra e mora sozinha com a mãe. Estagiou na universidade, o que a fez se interessar pelo mestrado. No início, se sentiu diferente dos demais colegas em termos de perfil social e raça, visto que a maioria da sala era branca, mas logo se adaptou à turma. Teve problemas financeiros após finalização da bolsa, obtendo ajuda do professor e do auxílio emergencial, e perdeu pessoas próximas para o suicídio. Busca alternativas de lidar com sua ansiedade, como tratamentos fitoterápicos, e não faz terapia por limitações financeiras.
14. Gisela ^m	Bolsista durante boa parte da sua graduação, tentou e passou no mestrado logo que se formou em duas instituições visando a carreira docente. Vindo de universidade pública, ficou com receio ao optar pela instituição considerada elitista, mas logo se identificou com as pessoas daquele espaço. Participa de um grupo de alunos negros, é filha única, bolsista, mora com a mãe, e fala da falta da experiência presencial do seu curso.
15. Heloíse ^d	É casada, sem filhos, não é mais bolsista. O processo de bolsa sempre foi um fator desgastante em sua história na pós-graduação, pois, do interior, precisava dela para construir sua trajetória acadêmica, mas encontrou resistências. Foi professora substituta momentos distintos, o que a demandava deslocamentos. Teve problemas com o orientador (além da ausência de devidas orientações, foi rotulada como fraca e que não sabia encarar a pós-graduação); com um membro da sua banca de qualificação de doutorado, que tripudiou do seu trabalho; e outros problemas de pesquisa durante a pandemia.
16. Naiara ^m	Na graduação, teve experiências com monitoria, Pibic e empresa júnior. No mestrado, teve que se mudar para outro estado um pouco antes do início da pandemia e, embora se adapte fácil, sente saudades dos pais e dos amigos. Na mudança com o noivo, não tinha certeza quanto à bolsa, e dependia dela para se sustentar. Sentiu o novo ritmo com intenso desconforto, além de sentir falta da interagir com outros colegas. Sem essa interação, não se sentia tão sozinha ao ver memes de páginas do Instagram sobre a vida acadêmica, e perceber que outras pessoas passavam por experiências como as suas.
17. Carliane ^d	Relata duas experiências completamente diferentes no mestrado e no doutorado com o mesmo orientador. A primeira fluiu de forma mais tranquila, enquanto a segunda teve mais dificuldades de adaptação à orientação, de tema, com a banca de qualificação, que não auxiliou no seu direcionamento, e outros problemas pessoais que interferiram diretamente na sua experiência. Foi bolsista e, como professora substituta, aproveitou o período de isolamento da pandemia para focar na resolução da sua tese. É solteira, mora com a mãe e fala do seu intenso processo de amadurecimento.
18. Evaristo ^d	É servidor técnico em outro estado de onde faz seu doutorado, mora com a mãe, e se sentiu bem acolhido no curso, por colegas, professores e se sente realizado com o tema que estuda. Com algumas mudanças, sentiu sua estrutura desorganizada com a pandemia, retornou para sua cidade natal, passou um período na casa da sua noiva com a família dela enquanto ainda cursava disciplinas. Quer seguir carreira docente.
19. Beatrice ^d	É professora de uma universidade do interior, é casada, e sempre fez parte da sua carreira se dividir entre o estado em que mora, o que trabalha e o que cursa o doutorado. Teve problemas de orientação, sofreu assédio moral, e fala das suas intensas crises de ansiedade em decorrência dos acontecimentos das negligências e do tratamento do orientador. Conseguiu troca de orientação por uma professora que a apoiou, e voltou para sua cidade natal na pandemia.
20. Célia ^m	De uma formação diferente do mestrado em Administração, fala sobre as dificuldades de adaptação à forma e conteúdo estudado, mas conseguiu levar bem. Fala que teve problemas com o orientador, que não lhe dava suporte no desenvolvimento da dissertação, mas também de seu amadurecimento e angústia pela conclusão do curso, e não quer continuar a seguir carreira acadêmica. Foi bolsista, é solteira, mora com a mãe.

21. Tarsila ^d	Embora vivenciado de forma intensa, fala sobre a experiência do mestrado, em que foi bolsista, como de grande transformação e evolução das suas competências. Começou a dar aula como professora substituta, faz seu doutorado em outra instituição privada de outro estado, e relata sua experiência como bastante satisfatória e diferente em termos dos impactos em relação ao mestrado. É solteira e mora com a sua companheira.
22. Graça ^d	Fez graduação, mestrado e está cursando doutorado seguidamente na mesma instituição, o que a fez ter uma certa familiaridade com o ambiente, professores e dinâmica da pós-graduação. Relata a sua disciplina e organização para cumprir suas atividades. É casada, bolsista, e quer seguir carreira docente.
23. Lana ^m	Com o mestrado já concluído, conta que sua trajetória se deu por vários percalços. Do interior de um estado do nordeste, seguiu para cursar disciplinas como aluna especial em uma universidade do sul, e relata situações de xenofobia. Mudou-se de volta para cursar o mestrado, e dependia da bolsa para se sustentar nessa mudança. Como não conseguiu de imediato, contou com a ajuda de colegas de turma para manter-se. Teve uma orientadora bastante ausente, tendo que contar com a ajuda de um pós-doutorado do seu programa, que a assediou, mas conseguiu seguir com sua pesquisa. É casada, trabalha como professora, teve um bebê e está tentando processos seletivos de doutorado.
24. Gaspar ^m	Sentindo que o mercado para Administradores é elitizado e heteronormativo, não conseguia boas oportunidades de atuação profissional. Incentivado por um colega, tentou o mestrado e se diz orgulhoso por estar nele. Precisava da bolsa para se manter, não teve disponibilidade imediata, e teve que trabalhar em uma confecção enquanto aguardava. Na pandemia, relata as dificuldades de realizar todas as atividades no seu quarto, para descanso, estudo, lazer, como único lugar disponível em casa. É solteiro, mora com os pais e espera ter melhores oportunidades após concluir o curso.
25. Aidê ^d	Mudou de estado para cursar o mestrado, é professora de uma instituição pública, casada, tem duas filhas. Uma delas nasceu durante o seu processo de doutoramento, e relata todo o processo e estratégias de tentar conciliar as suas atividades com a maternidade, sobretudo no desenvolvimento da tese.
26. Francisco ^m	Formado na área de Exatas, passou por uma “catarse” inesperada em uma disciplina como aluno especial no mestrado em Administração. De família muito religiosa e do interior, foi no conhecimento obtido na pós-graduação que compreendeu melhor a sua afroidentidade e passou a aceitar mais a sua homossexualidade. Optou por continuar trabalhando e não receber bolsa quando iniciou o curso, pois ajuda financeiramente a mãe, e não conseguiria se sustentar. Mora sozinho em outro estado, e faz terapia para lidar com as questões emocionais e as pressões de conciliar o mestrado com o trabalho. Não se achava capaz de passar no mestrado, e fala com orgulho que é a segunda pessoa da família a entrar na pós-graduação.
27. Betina ^d	Em um concurso para professora substituta ainda como graduanda, não conseguiu colocação por falta os títulos. Logo, pensou em ir em busca deles por meio do mestrado e do doutorado. As experiências de sala de aula que teve a arrebatarem de vez com um intenso desejo de realização de ser professora efetiva em uma instituição pública. Mudou de estado para cursar o mestrado e o doutorado na área desejada, tem muito apoio da sua família, e tem trilhado sua trajetória com o mesmo orientador, de quem fala com muita admiração. É solteira, bolsista, professora, e voltou a morar com seus pais na pandemia.
28. Teresa ^m	De formação diferente de Administração, pensou no mestrado como possibilidade após dar aulas voluntariamente e por sempre gostar de estudar. É casada, bolsista, tem uma filha pequena, e tinha medo de não conseguir ter uma capacidade de leitura e de concentração pela privação de sono, e ainda amamentava quando iniciou o curso. Tem uma relação excelente com sua orientadora, que também é mãe e a acolhe por meio da identificação. Critica o estilo de aulas baseado em seminários que obteve na pós-graduação.
29. Jaqueline ^m	Tinha algumas ocupações profissionais e docentes, além de uma filha com um pouco mais de 2 anos quando entrou no mestrado. Quando foi contemplada com a bolsa, saiu da escola em que dava aulas, é casada. Fala de suas inúmeras noites sem dormir com uma criança pequena e com as atividades do mestrado, mas tentava dar conta de tudo para não ser duvidada de que poderia cumpri-las. Sua trajetória foi marcada pela conciliação entre as funções da maternidade, familiares e do mestrado, contando com sua rede de apoio próxima, acreditando que o ambiente da pós não é receptivo àquelas que são mães.
30. Daniela ^d	Foi adquirindo experiência acadêmica desde a graduação, gosta muito de estudar, pesquisar. Assim, diz que mestrado e doutorado foi um caminho natural na sua formação. Após perder sua filha com cinco dias na graduação, e sofrer um aborto no mestrado, engravidou no doutorado e tem uma bebê de 1a8m.

	Fala de sua adaptação e estratégias com estudos e uma bebê pequena. cursou 2 disciplinas logo após o puerpério, mas não sentia muita receptividade e acolhimento no ambiente do qual faz parte. É casada, bolsista e tem um intenso desejo de continuar desenvolvendo a sua carreira.
31. Eulália^m	De uma família de professores, sempre pensou em ser acadêmica e dar aulas na universidade desde a graduação. Participou de projetos de pesquisa, de extensão, monitoria na graduação e não teve experiências no mercado (inclusive recusou oportunidades de trabalho) porque tinha o foco acadêmico. Iniciou as aulas do mestrado quando começou a pandemia, é bolsista, e sente que suas expectativas, ritmo e produtividade foram muito impactados por essa questão. Sente muitas limitações no ambiente on-line e muita falta do presencial. Compartilha o quarto e os ambientes da casa com sua família, o que interfere na sua experiência do curso e na sua saúde mental, ficando mais angustiada, ansiosa e tendo mais conflitos familiares.
32. Vânia^d	Após uma experiência em pesquisa na graduação, uma professora a incentivou a tentar o mestrado. Apesar de gostar de estudar e pesquisar, não pensava ainda em ser docente. Começou a adquirir experiência docente após passar em um concurso para professora substituta, e retornou para a pós para cursar o doutorado. Iniciou as aulas no começo da pandemia, e sentiu uma quebra de expectativa, uma dificuldade de manter uma rotina de estudos em casa, e uma queda significativa de produtividade no seu primeiro ano do curso com a ansiedade. Ainda tem a expectativa de tentar o doutorado sanduíche, e pretende seguir a carreira docente. É bolsista, solteira e mora com o pai e irmão.

Fonte: dados da pesquisa

3.4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A interpretação dos dados não aconteceu em uma fase posterior à coleta de dados, mas se estende desde o início da produção desses dados, perpassando toda a concepção desta pesquisa, de modo a compreender os temas surgidos em campo.

A fase preliminar (Fase 1, ver Quadro 3.2) compreende uma imersão preliminar do campo, fazendo alguns registros e dialogando de maneira informal, sem uso de roteiros, com estudantes de pós-graduação, tanto presencialmente quanto on-line, o que trouxe o levantamento de questões iniciais sobre o tema, auxiliando no processo de entrevistas realizado. As entrevistas (Fase 2, ver Quadro 3.2), portanto, foram o ponto inicial e de referência para a análise propriamente dita, momento em que se recorre a técnicas analíticas para compreender o fenômeno sob investigação.

O processo de realização de entrevistas, das anotações das minhas impressões ao final delas, de transcrição e de revisitação dos diálogos se constituem como o primeiro passo dessa interpretação dos dados. Interessante pontuar que esses momentos de envolvimento com os entrevistados, de entrevista e transcrição, me trazem dois estados enquanto pesquisadora. No primeiro, o das entrevistas, estava totalmente imersa e entregue àquele momento de diálogo e de histórias, de modo que ele foi vivenciado por mim sem tantas regras, mas com expectativas da história que estava por vir.

Já a fase de transcrição me fez retomar os afetos construídos naquele momento, em que me reconectei com aquelas pessoas, quando ri, chorei e me incomodei em alguns momentos novamente. Ou seja, já conhecia o que seria apresentado pelos entrevistados, mas sem as expectativas de antes. Esse momento eu definiria como mais operacional, identificando algumas similaridades dentro das falas, de correções e critérios de escrita do que estava sendo dito, iniciando também um processo de categorização dos temas que vinham sendo apresentados (SALDAÑA, 2013).

Essa é uma perspectiva de interpretar dados qualitativos baseados na noção da pesquisa baseada na prática “incorporada”, visto que o raciocínio não é um estado separado dos sentidos, sentimentos, percepções e afetos, pois é uma condição incorporada (BISPO; GHERARDI, 2019). Faz sentido utilizar esse estilo de pesquisa quando se propõe estudar as emoções com estudantes e pesquisadores, pois são sentimentos e histórias compartilhadas, enredadas por uma teia afetiva, de um processo simbiótico de afetar e ser afetado no processo; afinal, o afeto transmitido é inerentemente social. Assim, a escrita afetiva, em uma perspectiva acadêmica, refere-se a um processo que dá sentido à pesquisa (GIBBS, 2015).

Acredito que esse processo de idas e vindas às entrevistas me ajudou a aprimorar o meu olhar sobre o que estava buscando em campo, o que fez surgir diversos temas sensíveis que iam se conectando à medida que me tornava mais íntima das histórias e dos entrevistados por meio do que já tinha sido transcrito.

Para facilitar a organização das entrevistas e aproveitamento dos recursos disponíveis, decidi pela impressão de todas as transcrições. Desse modo, esses dados foram dispostos em documentos impressos que me permitiram realizar marcações, comentários, comparações entre entrevistas, anotações de termos em postites, busca de comunalidades entre as histórias. Enfim, foi o que facilitou as conexões entre os temas que emergiram dos dados. Assim, as entrevistas foram separadas por “índices” temáticos sensíveis, considerados mais presentes nas narrativas dos estudantes e dispostos em tópicos para interpretação.

Com relação à construção desses tópicos relacionados aos pontos mais presentes nas narrativas de cada entrevistado, foram considerados para as análises os temas de maiores destaques trazidos nas falas. O que não corresponde afirmar que o estudante entrevistado tenha vivenciado apenas aquela experiência disposta na narrativa do tópico em questão. Isso porque foram muitas histórias visitadas, não sendo possível trazer todos os elementos trazidos por todos os estudantes para a interpretação dos dados.

O material produzido, portanto, foi interpretado por meio da análise da narrativa. As narrativas são elementos importantes na criação de sentidos e dos conteúdos simbólicos no interior das organizações e do seu ambiente. Uma narrativa possui um tema principal, uma cronologia (não necessariamente ordenada), atores/personagens, um cenário, conflitos, ação, clímax e, possivelmente, uma resolução ou desfecho (ALVES; BLIKSTEIN, 2010). Ou seja, uma narrativa é compreendida como um texto falado ou escrito que descreve um evento ou ação ou uma série de eventos ou ações, cronologicamente conectados (CZARNIAWSKA, 2004). Foi nesse sentido de conectar as falas a partir de temas principais que os dados foram dispostos para ser interpretados.

Muitas vezes, uma narrativa começa com uma situação estável que é perturbada por algum poder ou força, provocando um estado de desequilíbrio (CZARNIAWSKA, 2004). As narrativas, portanto, fornecem mais do que já aconteceu, revelando práticas e expressando as emoções dos narradores, suas atitudes, crenças e interpretações (HOLSTEIN; GUBRIUM, 2012).

Considerando a cronologia proposta pelas próprias narrativas dos eventos (CRESWELL, 2013), em que os entrevistados contaram suas histórias desde o início da

sua trajetória na pós-graduação até aquele momento em que conversávamos (alguns já haviam finalizado suas histórias), foi possível identificar nas falas dos entrevistados um padrão de atividades reproduzidas, únicas e reconhecíveis (BROWN, 2018) que compõem as práticas relativas ao universo da pós-graduação.

Assim sendo, foi possível interpretar como os acadêmicos e as práticas estão entrelaçados por fluxos de experiências, considerando como estas os afetam emocionalmente (KUMAR; CAVALLARO, 2017). A descrição é a base sobre a qual a pesquisa qualitativa é construída, em que a pesquisadora, agora se torna a contadora dessa grande história, começando pela descrição simples do ambiente, das práticas e dos eventos.

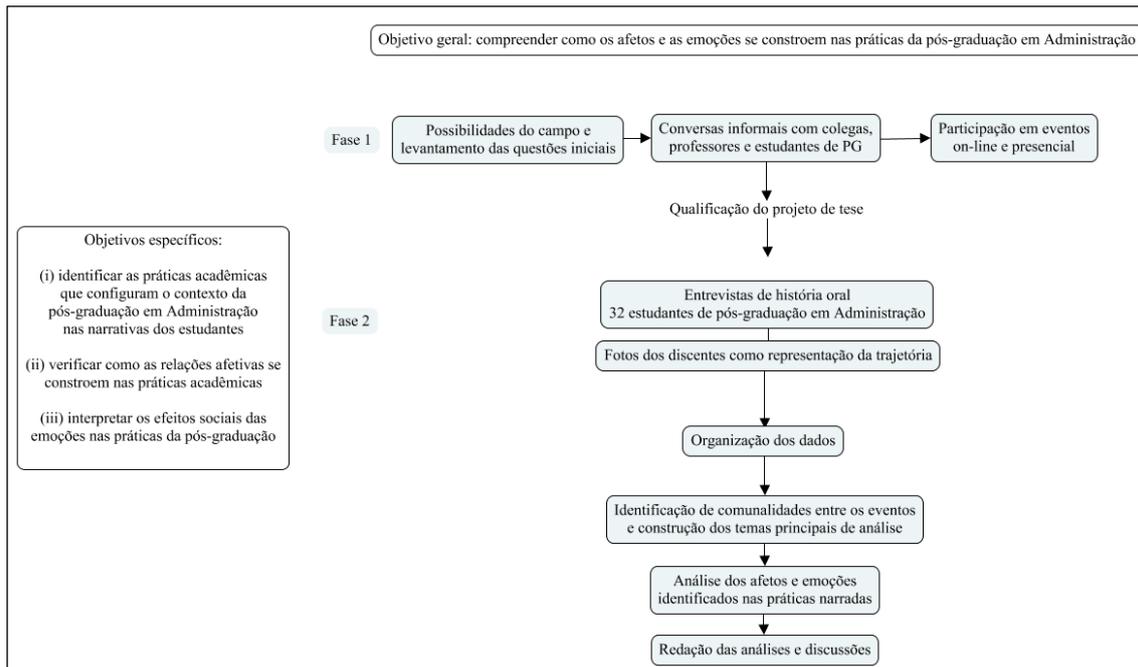
Aqui, é importante se dedicar não só ao que as pessoas narram sobre essas práticas, mas ao que elas fazem, como são afetadas e, portanto, como as emoções se compõem nesse processo. Pontua-se que as pessoas simplesmente não contam histórias, elas as encenam. Desse modo, as narrativas são fontes valiosas de *insights* sobre contextos, com uma progressão ou sequência de eventos, atores, objetos, funções, vozes, pontos de vista, relacionamentos, poder (PENTLAND, 1999), constituintes do próprio *habitus* acadêmico (BOURDIEU, 2013).

As fotos compartilhadas são materiais visuais produzidos pelos entrevistados que as enviaram e contribuem para a análise das experiências sociais e culturais que constroem o fenômeno estudado (SCHEMBRI; BOYLE, 2013). As fotos também se tornaram uma forma de complementar as narrativas desenvolvidas pelos entrevistados, representando alguns elementos materiais significativos e referências dos estudantes e que fizeram sentido nas suas trajetórias.

A análise de dados é a construção da interpretação, momento em que o pesquisador realiza a interação com os dados, num esforço para que aquelas informações façam sentido e forneçam significados culturais e estruturas conceituais do fenômeno investigado (SCHEMBRI; BOYLE, 2013). Nesse momento, foi importante ressaltar e exibir os achados, relatar os procedimentos do campo de estudo, identificar, em alguma medida, regularidades padronizadas nos dados, comparar o caso com outro conhecido e avaliar as informações dentro de uma estrutura analítica mais ampla.

A Figura 15 ilustra o percurso metodológico adotado nesta tese.

Figura 15 – Percurso metodológico da tese



Fonte: elaboração própria

A análise não é algo pronto, mas deve ser feito sob medida, revisada e coreografada. Nesse sentido, assume-se que a coleta (produção de dados), análise (interpretação) e redação não são passos distintos no processo, estando inter-relacionados e, muitas vezes, ocorrendo simultaneamente. Pesquisadores qualitativos, portanto, “aprendem fazendo” a análise de dados (CRESWELL, 2013). E foi nesse propósito que esta pesquisa foi realizada e interpretada, e os resultados desse percurso estão detalhados e discutidos no capítulo a seguir.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Canta a tua aldeia e cantarás o mundo

(Leon Tolstói)

Refletir como os dados serão interpretados traz uma certa expectativa de como desenvolver a análise dos dados segundo algum modelo que conecte os conceitos expostos com os dados empíricos que o campo revelou. Isso gera uma certa angústia de pesquisa, em ter dados tão valiosos e saber que eles revelam inúmeros problemas do mundo acadêmico e da realidade como são, além da forma como podem contribuir no avanço da discussão sobre como somos afetados e como nos sentimos (enquanto acadêmicos) nas práticas da pós-graduação.

No entanto, esse modelo esperado, esse ponto de referência de como raciocinar esses dados especificamente ainda não existia, visto que os dados gerados não foram pensados ou analisados antes nessa perspectiva proposta. Isso destaca o caráter de originalidade que esta pesquisa procurou desenvolver. Além disso, as entrevistas compõem várias narrativas que precisaram de uma descrição e coerência temporal (BERENDS; DEKEN, 2021) dentro da narrativa da própria pesquisa.

São muitos fragmentos de muitos diferentes testemunhos. Um fragmento é um “pedaço afiado” de algo, e cada citação é um “pedaço afiado” de compreensão. A ideia de utilizar esses fragmentos não deve criar a ilusão de algo quebrado, mas de que podemos aprender com a nitidez de cada pedaço e de como eles se encaixam dentro de um contexto maior. Afinal, são fragmentos de uma história, fragmentos que se fizeram como uma história, e foi difícil saber por onde começá-la (AHMED, 2021).

Desse modo, é necessário resgatar que o objetivo geral desta pesquisa é **compreender como os afetos e as emoções se constroem nas práticas que envolvem a pós-graduação em Administração**, o que balizou a forma como os dados foram interpretados.

Assim, os dados estão dispostos e organizados de acordo com unidades temporais dessas relações afetivas, como eventos, episódios ou períodos. Vale novamente salientar que os trechos trazidos para as interpretações nos tópicos não traduzem unicamente as experiências dos estudantes entrevistados, mas os temas trazidos por eles com maior ênfase no diálogo. Nesse sentido, essa estrutura de dados temporais refletida nas narrativas forma a espinha dorsal das descobertas do processo de pesquisa

(BERENDS; DEKEN, 2021), compreendendo uma formação dinâmica entre pessoas, coisas, artefatos, espaços, discursos, comportamentos e expressões que formam um modo característico e de composição das práticas acadêmicas.

Os tópicos que emergiram dos dados, e estão dispostos na sequência desta seção, refletem como essas relações de afeto se constroem nas práticas da pós-graduação em Administração na perspectiva dos estudantes e como as emoções entrelaçam essas práticas.

Quadro 5 – Elementos emergidos dos dados

Práticas acadêmicas da pós-graduação segundo as narrativas dos estudantes	Relações afetivas nas práticas	Efeitos emocionais e sociais
Processo seletivo – provas, entrevistas, defesa de projetos Curso de disciplinas – aulas, seminários, provas, leituras, estudos Entregas aos programas, coordenação, professores e/ou orientadores (notas, prazos, publicações, regras de bolsa) Processos de publicação científica – produção de textos, artigos, participação em congresso Pesquisa/qualificação/defesa – escrita de projetos de pesquisa, tese, dissertação, trabalho de campo, coleta de dados, banca, prazos	Afetos entre pares, colegas, professores, orientadores, com a produtividade e exigências de performance, com os trabalhos desenvolvidos, demandas acadêmicas e laços familiares e outros vínculos	Crises de ansiedade, depressão, sentimentos compartilhados de incapacidade, inferioridade, insuficiência, além de desigualdades, discriminações, preconceitos, reações físicas, assim como orgulho de fazer parte da pós-graduação, de felicidade, percepções de crescimento, de aprendizagem e amadurecimento tanto pessoal quanto profissional, e de melhores oportunidades

Fonte: elaboração própria

Assim, fizeram parte dessas relações afetivas relatadas as adaptações iniciais às práticas de pós-graduação, as pressões, expectativas e competitividade desse ambiente, preconceitos regionais e outras desigualdades, sexismo, racismo, maternidade, questões pessoais e financeiras, a pandemia da COVID-19, mas também o prazer, crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional na vida dos estudantes. Esses índices temáticos são, portanto, apresentados a seguir.

4.1 ADAPTAÇÕES INICIAIS

É comum nas histórias contadas a dificuldade de se inserir e adaptar-se às atividades da pós-graduação, principalmente nos momentos iniciais da vida acadêmica relativos à prática do curso de disciplinas, envolvendo as relações de afetos construídas nesse espaço. No contexto em que o processo social de aprendizagem ocorre, o diálogo, a observação, as histórias contadas e as conversas entre as pessoas são elementos que implicam diretamente os comportamentos de aprendizagem dos seus membros, carregando influências ambientais e socioculturais (GHERARDI; NICOLINI, 2001). Além disso, a aprendizagem nesse processo de inclusão de novos membros é uma questão de participação periférica legitimada, e esse termo é usado como um aprendizado situado, onde a aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social (LAVE; WENGER, 1991).

Esse processo de aprendizagem situada, maneira pelo qual os recém-chegados se tornam parte de uma comunidade de prática (GHERARDI, 2009), é representado na fala da discente Bel^d sobre o início do seu mestrado. Após cursar duas graduações e advir do mercado de trabalho, ela conta suas dificuldades no período de iniciação na pós-graduação, que envolveram a mudança de estado, inserção à cultura acadêmica, ausência de bolsa durante os seis primeiros meses, dificuldades financeiras e a exigência do inglês nas disciplinas.

Eu não consegui bolsa de início, então quando eu cheguei com meu pai, a gente veio no dia de fazer a matrícula, quando eu cheguei com ele, me falaram, “não tem bolsa, nós não estamos com bolsa”. Aí eu desmoronei, eu saí da porta, e olhei pro meu pai, e falei com ele, “eu não volto, eu faço qualquer coisa nessa cidade, mas eu não volto, eu vim pra ficar”. E aí eu tinha um carro na minha cidade, porque eu trabalhava em empresa, eu vendi esse carro, e foi o que me ajudou nas minhas despesas aqui inicialmente. Eu fiquei seis meses com a despesa de mais de dois mil e quinhentos reais, de básico mesmo, de aluguel e alimentação, sem bolsa. Foi muito difícil, logo pegando disciplina que era toda inglês. E, **por mais que eu tinha uma formação em inglês, mas era falha, eu tinha cinco anos de inglês, mas é outro nível, outra história. Eu senti muito, eu não sabia nem o que era Portal da Capes.** Eu considero que eu vim de uma cidade do norte de [ESTADO], interior, com quatrocentos mil habitantes, mas eu me senti pequena aqui em [CAPITAL], e eu falava isso com as pessoas, que não sabia. **Muita gente falou comigo assim “ai, não fala que você não sabe não”. Eu falei, “mas como que eu vou falar que eu sei, se eu não sei? Onde eu vou pesquisar isso?” Eu não sei nem onde pesquisa, eu não sabia nada disso.** Eu não tinha uma preparação pra vida acadêmica, eu nunca tinha feito trabalho acadêmico, a não ser um artigo de conclusão de curso. Eu não fui incentivada a participar de eventos científicos, nada disso, durante as minhas graduações. Eu só era uma menina que gostava de estudar, eu só era uma menina dedicada e que queria continuar estudando [...] **Eu me senti muito perturbada no início por não ter essa preparação, essa inclusão ambiental de modo mais leve, foi tudo muito rápido e instantâneo, e eu tive que funcionar, né? (Bel^d) (grifo nosso).**

O mover-se da sua cidade rumo à capital de outro Estado para iniciar sua trajetória acadêmica é representado por Bel^d em uma das suas fotos enviadas. (Usei “rumo” apenas para evitar repetições tão próximas de “para”.)

Figura 16 – Imagem 1 Bel^d



Nota: Legenda da foto: Como eu te falei, essa primeira foto é a foto do retrovisor, quando eu vim embora pra cá, de [CIDADE] pra [CAPITAL] (Bel^d).

A foto do retrovisor simboliza, de certo modo, o seu caminho que se projeta para a frente, para a realização da sua formação na pós-graduação, mas olhando para o que precisa deixar ali para trás, sua cidade, seu lugar, sua família e suas experiências anteriores.

Na sua fala, Bel^d também conta da orientação de outros colegas para que não se expusesse naquele ambiente sobre o qual ela não tinha conhecimento, ou não sabia um ou outro “fazer”. Afinal, parece existir uma expectativa nesse ambiente de que você já deva saber realizar as atividades que já fazem parte daquelas práticas referentes às disciplinas cursadas. Além disso, Bel^d fala do processo de adaptação, que deveria ser rápido e instantâneo, para que ela pudesse “funcionar” ali naquele espaço.

Como forma de suprir uma falha que parecia ser sua (portanto, individual), como consequência, Bel^d sentia que não podia se desligar das suas atividades acadêmicas, o que lhe trazia o sentimento de culpa.

Era final de semana, domingo, sempre ligada em mestrado. Eu não conseguia me desligar do mestrado de jeito nenhum [...] No mestrado, tudo foi muito novo, tudo muito difícil. Se eu sentava com um colega pra comer um pedaço de pizza após uma aula, eu já ficava ali pensando nas coisas que eu tinha pra fazer, e **que eu não poderia estar ali**. Então era algo assim que a minha cabeça não parava. **Eu tinha esse sentimento de que o meu tempo todo tinha que ser leitura, fichamento, que eu não podia ter essa liberdade de vida pessoal, e isso foi muito pesado no mestrado** (Bel^d).

Ainda durante o mestrado, Bel^d sofre um acidente, fratura o braço e desenvolve uma embolia pulmonar. Ela conta que o seu orientador foi fundamental para conseguir finalizar seu curso.

Eu tive um orientador muito bom, perfeito, eu não tenho nada pra dizer dele, e ele é meu orientador hoje também no doutorado. **Eu falo que eu consegui concluir o mestrado porque ele é o meu orientador, principalmente pelas questões que eu passei no acidente [...]** e o meu orientador também foi crucial de não me pressionar pra terminar o mestrado. Ele falou, “Bel, faça no seu tempo, se não der, não faça, fique tranquila. Não precisa preocupar, tudo tem como resolver na vida, cuida da sua saúde, ela em primeiro lugar sempre”. Ele sempre falou muito isso comigo. E aí eu tentei o doutorado com dez dias ali de embolia. Foi uma tentativa on-line que eu fiz, não foi presencial, inscrevi para o virtual [...], mas aí deu certo, e eu fui aprovada em primeiro lugar. Isso pra mim foi muito simbólico. Foi, tipo assim, um sinal de Deus, que eu tenho que voltar e eu preciso continuar [...]. **Ele [ORIENTADOR] é uma pessoa muito boa e muito compreensiva**, desde o primeiro dia que eu pisei os pés aqui nessa universidade, uma pessoa que eu não consigo dizer que tenha algum outro orientador que seja talvez parecido com ele. **Se um dia eu pudesse ser assim uma orientadora, eu gostaria muito de me espelhar nele, porque é uma pessoa incrível que te desafia, mas que ao mesmo tempo sabe do seu tempo** (Bel^h) (grifo nosso).

É importante pontuar a referência que o orientador se tornou na vida de Bel^d ao apoiá-la no seu processo de desenvolvimento. Assim como foi afetada pela conduta do seu orientador no seu processo de recuperação de saúde, ela intenciona sensibilizar seus alunos quando se tornar orientadora um dia. Além disso, a história de Bel^d reflete sua intensa vontade de construir de forma significativa sua carreira como docente, mesmo com as dificuldades que encontrou e encontra na sua trajetória.

Uma coisa que eu gostaria de acrescentar só, é em relação ao desafio de ser cientista nos tempos atuais. É toda uma trajetória de dedicação, mas que a gente não inicia com apoio financeiro, com bolsa de estudo. **Nós vivemos aí inúmeros momentos de medo de perder a bolsa, se perdesse a bolsa, eu teria que voltar pra minha cidade, tudo estaria acabado, eu não conseguiria ficar aqui.** Como seria isso? Ser pesquisadora nos tempos do atual governo é um grande desafio, que as políticas concedidas estão muito vulneráveis. A gente pesquisa assuntos que são censurados, são motivos de tabu, muitas vezes não querem que a gente fale alto, existe um sistema de resistência. Então nos tempos atuais, ser cientista é saber que a gente tá vivendo sob ameaça, de voz mesmo, e **a gente falar, “não, estou aqui, estou pronta, e vou continuar, vou pesquisar, vou falar, vou problematizar questões, vou criticar, a crítica tem voz e a voz tem poder”.** Então é isso, não silenciar (Bel^h) (grifo nosso).

Igor^m também destaca a sua legítima inexperiência a respeito de temas, autores, métodos... seria considerada uma vergonha caso fosse revelada aquela ausência de

conhecimento. Por esse motivo, ele conta que evitou se expressar em vários momentos para que não fosse “descoberto” pelos pares.

Na primeira semana já tomei logo um susto com as pessoas, que falavam de várias coisas que eu nunca tinha ouvido na vida, e o pessoal citava por autor. “Ah, porque Vergara disse isso, ah, porque Malinowski não sei o que”.

Entrevistadora: Isso era de colegas ou professores?

Os colegas. Eu falava, gente, o que esse pessoal tá falando? As pessoas sabiam o nome de autor [RISOS]. Eu não tô lembrando nem o autor do livro que eu li mês passado, e as pessoas citam por autor, são citações de autor... “Ah, porque Vergara, porque Malinowski”. Eu disse, gente, o que é que eu tô fazendo aqui? [RIMOS JUNTOS] Por que que eu me enfiei nesse negócio? **E aí eu não abria a boca, né? Eu acho que as duas primeiras semanas eu não abri a boca. Daí eu ficava, gente, eu vou passar vergonha se eu abrir a boca... se alguém me perguntar, vou passar vergonha [...]** “E esse dedutivo, o método indutivo, e se você tem uma perspectiva positivista, se você tem uma perspectiva fenomenológica” ... E a gente, “não sei”! Falavam, “ah, essas são ideias muito positivistas” E a gente, o que que esse pessoal tá falando? Eu ficava, “o que que eu sou”? [RIMOS JUNTOS].

Entrevistadora: Isso era discutido, por exemplo, pressupondo que você já soubesse ou era para que você compreendesse sobre?

Era uma perspectiva de, parte de que você já soubesse, ou que você pudesse participar da discussão, ou que você já tivesse um conhecimento estável sobre isso. E, gente, eu não tenho... o que eu sei é duas linhas dentro desse texto [RISOS] (Igor^m) (grifo nosso).

Esse processo de adaptação e aprendizagem é tido como uma atividade situada, que tem como característica definidora central a participação periférica legitimada, ou seja, o ponto em que os aprendizes inevitavelmente participam de comunidades de praticantes, e o domínio do conhecimento e da habilidade exige que esses recém-chegados se movam em direção à plena participação nas práticas socioculturais de uma comunidade (LAVE; WENGER, 1991).

Ao longo do período de socialização, Igor^m descreve sua ansiedade na fase da prática da pesquisa.

Eu acho que, principalmente no final do ano passado, foi um momento que **eu tava assim num pico de ansiedade muito grande**. Eu dizia, meu Deus, tá chegando o momento, e tô sentindo que esse negócio [A PESQUISA] não tá andando. E meu orientador, “e aí, como é que tá?” Meu orientador sempre foi muito tranquilo com essas coisas. Ele falou, “não, vai fazendo”. A gente se reunia, conversava, discutia, mas ele nunca teve aquela cobrança muito... nunca foi muito de exigir [...] Tinha uns momentos que eu ficava **“não, eu não vou conseguir fazer isso!** Por que eu fui fazer isso, que eu decidi entrar nesse mestrado?” E eu acho que uma coisa que super me dava ansiedade era quando voltava texto da revisão, quando os textos voltavam da revisão, eu dizia, “gente eu não sei escrever!” [...] **Eu acho que eu tenho mais uma questão de emocional. Tem dias que eu tô paralisado, eu não consigo fazer nada, eu não consigo me concentrar pra fazer [...]** Quando ela [A REVISÃO] chega, eu digo, eu não vou ler. Mas eu leio logo, e eu já fico pensando assim, **“meu, não sei escrever, tá tudo ruim, tem que fazer tudo de novo”**. E ele

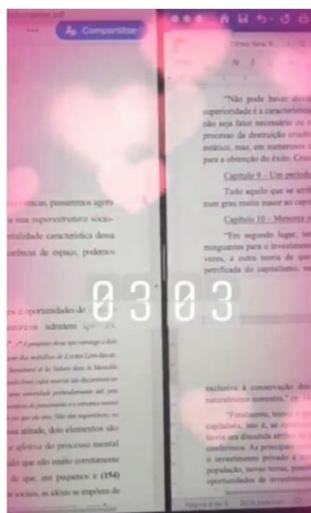
[ORIENTADOR] até fala assim, “Igor, calma, não é assim. Dá pra trabalhar, não tá ruim, você escreve bem você sabe articular a ideia, eu acho que você precisa trabalhar mais isso porque às vezes no nível do mestrado você tem que explicar uma coisa de forma mais detalhada no seu projeto, porque as pessoas vão lhe perguntar isso” [...] Mas **é mais ansiedade minha, como te falei lá no início, que é mais uma questão de cobrança minha, e de ansiedade minha, de querer ter uma mega dissertação, um super projeto de dissertação** (Igor^m) (grifo nosso).

Essa sensação paralisante que Igor^m descreve, causada pela sua ansiedade e, conseqüentemente, pelo sentimento de não se sentir bom o suficiente para um ideal estabelecido de uma “mega” dissertação, representa um vínculo estreito entre dois componentes sociológicos, que são as emoções e a ação, na medida em que as emoções impulsionam as pessoas a atuarem de determinada maneira. Aqui, as emoções são a própria ação, como movimento permanente. Porém, também geram inação (uma maneira específica também de trabalhar) ou, às vezes, não se observam resultados sociais diretos a partir de um determinado atuar emocional, sem que possam apresentar-se encadeamentos emocionais, sempre em permanente tensão e dinamismo (AHMED, 2015).

Ou seja, a paralisia de Igor^m causada pela sua ansiedade que ele acredita ser criada por si mesmo, pela idealização de fazer um “super” projeto de dissertação, esse não agir é também uma forma de ação. Ele projeta um ideal de trabalho que acredita não alcançar, deixando-o ansioso e não conseguindo avançar no seu trabalho.

Igor^m compartilhou a sua foto junto com o significado, trazendo alguns elementos que representam a sua prática de estudos.

Figura 17 – Imagem 1 Igor^m



Fonte: dados da pesquisa

Nota: Legenda da foto: Essa aqui representa que muitas vezes você vai virar a noite, passar a madrugada mergulhado em texto, fazendo resumo, vendo vídeo, compilando revisão do orientador, mas isso foi uma escolha. É chato, cansativo, vc pensa em fazer outra coisa sim. Mas quando vc tá fazendo isso dentro de um tema que você escolheu e gosta, tem uma afeição pelo que está estudando, um interesse genuíno, as coisas ficam mais fáceis, e legais de certo modo (Igor^m).

Na legenda, Igor^m fala dos afetos construídos no desenvolvimento da prática de pesquisa, com um tema que escolheu, com o qual gosta de trabalhar, e, a partir do momento em que isso aconteceu, o processo se tornou menos tortuoso para ele. Isso é possível mesmo diante da própria “chateza” e do cansaço que esse processo possa revelar. Esse desenvolvimento traduz-se pela produção de conhecimento prático construído e sustentado pela performatividade entre corpos, objetos (texto, resumo, revisão do orientador) e afetos (a relação com o orientador, com o tema com o qual gosta de trabalhar, com os colegas de turma) (BELL; VACHHANI, 2019).

Igor^m compartilha outra foto, falando do apoio e suporte social obtidos por meio das relações criadas e estabelecidas com os colegas durante o curso, mencionando os sentimentos de pertença a um grupo social que o compreende.

Figura 18 – Imagem 2 Igor^m



Fonte: dados da pesquisa

Nota: Legenda da foto: E essa aqui a minha turma! É muito importante nesse processo você contar com pessoas que estão passando pelo mesmo caminho e que vão entender suas frustrações, suas pequenas alegrias. Vc vai ter sua família e seus amigos, mas eles não vão entender completamente seus altos e baixos. E ter essa relação com seus colegas de turma que vão entender isso é importante. Inclusive uma rede de relacionamentos que vai te ajudar e contribuir algumas vezes com seu trabalho tbm, e ajudar a ter momentos de happy hour quando a coisa aperta [...] A gente passou a fazer essas rodadas de pizza, torta, sempre alguma coisa, quando a gente precisa se estender para tarde da noite em aula, pra poder aguentar o ritmo (Igor^m).

O senso de pertença à comunidade acadêmica é um fator importante para ajudar os alunos a se adaptarem ao seu novo papel (CORNWALL *et al.*, 2018), e as emoções são mediadas por instrumentos e recursos culturais de natureza simbólica que nos provêm desses contextos sociais (CATALÁN *et al.*, 2006). O seu grupo social de amigos

acadêmicos estabelece um apoio social positivo como suporte emocional (JAIRAN; KAHL, 2012).

A experiência de Alice^m, servidora pública, que procura conciliar o seu trabalho junto com o mestrado, também envolveu algumas dificuldades iniciais de adaptação.

As disciplinas que eu fiz eram em torno de cinco pessoas em cada disciplina. Então, era pior ainda porque **não dava nem pra se esconder num canto e não participar, né?** Era aquela coisa que tinha participar. Eu entrei depois de doze anos de formada, então eu sentia um *gap* [...], eu vi que o pessoal que vinha direto, naquele ritmo já de iniciação científica, mestrado, já tinha orientadores, já tinha tema, e já tava alinhado com o programa, enquanto eu era uma completa *outsider* [...] me incomodava no sentido de tem que correr atrás do prejuízo. Já que eu me dispus a fazer isso, eu tô aqui porque que eu quero, porque eu não tenho nenhuma vantagem em tá fazendo mestrado hoje. E aí também é todo um novo ambiente, toda uma nova vivência, e congresso, escrever artigo, fichamento, é como se tivesse ingressando num trabalho novo. Eu hoje considero que eu tenho dois trabalhos, porque eu encaro que o mestrado é como se eu tivesse num outro trabalho, e ele tem todo um campo de simbologia e significados também, que eu tô entrando como estagiária ali, tentando entender como é que funciona [...] **Eu me sentia bem retraída, com muito receio de falar bobagem, e senti até uma pressão maior** porque, tipo... uma pessoa com trinta e quatro anos de idade, eu não saí da faculdade ontem. Então também sentia isso, **“ah, tem experiência de mercado e tudo mais, vem aqui e vai falar bobagem?”** Eu tinha muito receio disso, então eu estudava muito, lia diversas vezes, mas sempre aquela coisa, com a cabeça meio, vou decorar tudo que tá aqui [...] Pra mim, o que mais pesou foi o primeiro semestre, porque fui entrando num universo novo, tava com a carga horária cheia ainda, me adaptando aquele universo. O segundo eu consegui equilibrar mais (Alice^m) (grifo nosso).

Após o período de adaptação, Alice^m conta que começou a compreender as práticas da pós-graduação, mas sempre atenta aos limites que deveria colocar entre o seu trabalho e as atividades do mestrado, o que ela nomeia de “autocobrança para girar os dois pratinhos, sem que nenhum caia”. Mesmo porque, ela diz que, embora curse o mestrado, não se considera vivendo aquele ambiente acadêmico.

É que tu começa a se inserir nisso, né? Aí começa a adicionar as pessoas no Facebook, começa a adicionar as pessoas no Instagram. E “ah, artigo aceito na revista tal, artigo aceito no congresso tal”. Nunca ninguém disse isso pra mim, “olha, tu tem que publicar”, até porque no mestrado, no nosso programa, não é obrigatório publicação. Então nunca ninguém tinha dito, **tem que publicar, tu tem que participar no congresso, mas tu vê aquele ritmo, as pessoas fazendo, tu te sente compelida também de tá fazendo aquilo.** Então, eu acho que é bem eu me comparar com os outros. Sendo que eu entrei dizendo pra mim mesma, isso não vai custar minha sanidade mental, se eu ver que o negócio tá ficando pesado. Eu não ganho nada com isso. Mas a gente acaba entrando no ritmo também, eu sinto muito isso, que eu entrei total assim, **“tenho que escrever, tenho que publicar, tenho que participar”.** Aí tem o **grupo de pesquisa, tem que participar do grupo de pesquisa,** e assim vai... (Alice^m) (grifo nosso).

Ao se comparar com os demais colegas, Alice^m percebe o seu próprio movimento para participar daquelas práticas compartilhadas pelos seus pares, como publicações e participações em eventos, mesmo que isso não fizesse parte da sua intenção, que era o de “fazer o mínimo possível”, como ela mesma destaca na sua história, de modo a preservar sua saúde mental. Alice^m ainda compartilhou duas fotos que ilustram distintos momentos do seu “fazer” acadêmico, junto com seus respectivos significados.

Figura 19 – Imagem 1 Alice^m



Fonte: dados da pesquisa

Nota: Legenda da foto: São duas fotos que acho que mostram um pouco de como eu vejo o processo. Como comentei contigo aquele dia, por trabalhar 40h, para fazer o mestrado tenho que acordar mais cedo e estudar nos finais de semana, então tem esse lado do processo que é muito solitário e extenuante, de trabalhar a semana inteira e nos finais de semana trabalhar ainda mais. Dei um print de uma postagem que fiz no stories do Instagram, que mostra a cena de estar um lindo domingo lá fora e eu estudando. A outra foto é um print de um boomerang dos stories que fizemos no Enanpad⁴ do ano passado, onde estou com uma colega e minha orientadora. Essa foto é significativa para mim, pq mostra um pouco da relação com a minha orientadora. No 1º semestre do mestrado desenvolvemos um artigo na disciplina dela, e foi aceito para apresentação no Enanpad. Eu nunca havia participado de um congresso acadêmico até então, e fomos até São Paulo apresentar. Minha orientadora esteve presente o tempo todo, mas sempre deixando a gente conduzir a apresentação, sabíamos que ela estava ali para nos dar o suporte caso fosse necessário. Vejo que ela confia no meu trabalho, e está sempre disponível para me dar o suporte, mas mantendo a liberdade para que eu possa desenvolver um trabalho próprio (Alice^m).

O processo de aprender na prática relaciona-se com o reproduzir aquilo que é aceito ou não pelos praticantes quando entendimentos compartilhados em suas práticas são constituídos (NICOLINI, 2009). Ou seja, os estudantes passam por esse processo de entrada na pós-graduação, na medida em que progressivamente se tornam efetivamente praticantes, de modo que, na prática, o afeto é desenvolvido de modo coletivo, contínuo

⁴ O Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (Enanpad) é o maior evento nacional científico de Administração.

e desigual (GHERARDI, 2017), no sentido de que é vivenciado de diferentes formas e momentos.

As relações afetivas vivenciadas pelos estudantes com seus orientadores representam um entendimento de que diferentes práticas não apenas produzem emoções, mas elas próprias podem ser vistas como um envolvimento prático com o mundo social. Ou seja, quando se levam em consideração as circunstâncias, as situações em que elas acontecem, as emoções se tornam uma dimensão adicional das práticas (BROWN, 2018), experienciadas aqui como afetos positivos e as consequências dessa relação traduzidas no crescimento e desenvolvimento dos discentes.

Além disso, construir competência e aprender julgamentos relevantes, a alcançar os ditos “padrões de excelência” necessariamente implicados em uma prática, como experienciado por Alice^m nas expectativas de sua performance acadêmica, significa o envolvimento emocional com ela, que é sentir a diversidade de emoções normalmente encontradas na realização do trabalho. Estar aberto aos sentimentos gerados pela surpresa e pela ruptura e vinculá-los à ação é um pré-requisito para o praticante progredir na performance da prática. As emoções não são apenas sentimentos gerais de excitação difusa, como, muitas vezes, se pensa, mas podem trabalhar para nos revelar o que de fato importa para nós em uma prática, com o que nos importamos como um praticante dela (SHOTTER; TSOUKAS, 2014).

O sentimento de vergonha, receio de se expor e de como o sujeito vai ser visto pelos pares, também verificado nas falas anteriores, é um dos afetos sociais negativos ditos primários. É um sentimento de negação que o sujeito toma como sinal do seu fracasso e, geralmente, é experimentado frente a outros, pois traz a sensação de ser exposto, de que outra pessoa o veja pelo que é, com suas fragilidades e inseguranças. Também envolve uma tentativa de esconder-se, como um ocultamento que faz com que o sujeito “vire as costas” para o outro e volte-se a si mesmo, ou talvez não tenha para onde dirigir-se (AHMED, 2015).

Podemos refletir acerca da idealização de acadêmico que media a relação entre o sujeito e os outros, que é aquele que parece chegar com experiência acadêmica, que já conhece o que o espera, que sabe se expressar, citar autores diante dos pares, que não deve expor suas dúvidas, ou que produz muito e bem sempre. Como o sujeito não atinge esse ideal, ele se expõe a si mesmo como um fracasso por meio da visão de um outro exemplar (AHMED, 2015).

Esses afetos também estão relacionados a outras experiências, expostas adiante.

4.2 PRESSÕES, EXPECTATIVAS E COMPETITIVIDADE

Na experiência com a prática de cursar disciplinas, Caetano^d descreve seu início no mestrado e algumas situações emblemáticas, logo após seu histórico acadêmico na graduação (pesquisas, monitorias).

Meu primeiro ano foi intenso. Porque, primeiro que a gente não sabia, eu não conhecia o mundo da pós-graduação [...] Foi intenso, e eu peguei bastante disciplina no começo do mestrado porque era o fundamento do conhecimento sobre o meu tema [...] O [PROFESSOR] é uma pessoa muito brava nas disciplinas, **a gente fala que ele adora causar intriga entre os alunos, e ele fica causando competição entre a gente**. Aí tinha eu, que tava trabalhando com [TEMA], e uma aluna dele do doutorado, estudando [TEMA]. Aí ele me vira pra aluna dele, orientanda dele, e fala assim, “então, eu acho que a dissertação do Caetano vai ficar muito melhor do que a sua tese”. No meio da aula, no meio da turma.

Entrevistadora: Mas isso criava uma tensão?

Ele criava uma tensão assim entre os alunos, era bem tenso, tanto é que eu ficava bem nervoso com isso. Sei lá, eu acho que eu era menos... Bom, não fazia terapia naquela época, então, era menos maduro pra lidar com essas coisas. Eu ficava nervoso e falava, “**como assim, o cara tá falando que a tese da menina não vai ficar melhor que a minha dissertação, que cobrança é essa em cima de mim também?**” Tanto é que no final dessa disciplina aí, teve alguns problemas de plágio, de ele mandar e-mail domingo à noite, dava bronca da turma inteira, a turma inteira fica apreensiva [...] Daí eu falei, professor, você tá errado. A gente não é aluno de graduação pra ser cobrado dessa forma, a gente tem responsabilidade de ler as coisas.

Entrevistadora: Você ficou com medo de questionar?

Fiquei, total! **Fiquei muito com medo**, tanto é que eu conversei com os meus colegas antes de fazer isso, pra ver se não era uma impressão só minha. Mas eu sou uma pessoa que sou muito questionadora com essas coisas, eu não consigo ficar quieto [...] (Caetano^d) (grifo nosso).

Caetano^d também fala sobre o momento das suas bancas de qualificação e defesa de dissertação, que o impactaram a longo da sua trajetória na forma como o mesmo professor se posicionou nessas ocasiões.

Esse professor causou muita, muita insegurança em mim nesse tipo de coisa. Acho que eu aprendi depois, com muita terapia, que **esse tipo de pressão a gente tem que filtrar um pouco e ver o que vale a pena pra gente ou não**. **E me sentia pressionado a ser o cara que é melhor, o cara que ia ter a dissertação melhor do que a menina da tese** [...] Foi engraçado, porque, por exemplo, ele tava na minha banca de qualificação e de defesa do mestrado. **E a forma como ele falou nas bancas foram muito rudes**, eu achei muito pesado, sabe? E não foram contributivas, não foram críticas que foram construtivas pro meu trabalho. Na verdade, **ele tava atacando, xingando o meu trabalho** [...] Tanto é que eu saí da qualificação e da defesa de dissertação triste. **Eu fui aprovado com distinção e saí triste, “o que que esse cara falou pra mim?” Ele me destruiu ali**. O interessante da história, especificamente, é que eu vejo que ele é uma pessoa que tá tentando mudar esse jeito turrão, de falar as coisas, sabe? **Mas eu também aprendi a lidar com esse tipo de pressão, que era uma pressão, “ah, você tem que ser melhor que isso, você tem que sempre dar o seu melhor na sua pesquisa”** [...] Eu demorei,

demorei uns bons dois anos pra conseguir filtrar esse tipo de pressão
(Caetano^d) (grifo nosso).

Também após uns meses longe da família, junto com a carga intensa de atividades, de ter que lidar com os dados da sua pesquisa (em paralelo com os episódios relatados com o professor) e as expectativas criadas em torno de si, Caetano^d fala sobre as suas reações físicas e como aconteceu o seu tratamento para ansiedade e depressão.

Aquilo [COLETA] **foi um negócio extremamente pesado, me destruiu**. Não é fácil você olhar pros dados, **olhar pra uns dados tão tensos** [...] e assistir aqueles dados de forma tranquila. Tanto é que **depois que eu vi os dados, eu fiquei muito mal**, eu fiquei muito pensativo. **É um negócio muito difícil de descrever, os dados tinham me afetado** [...] Meu, é um **processo muito encorpo... corporificado, porque dá palpitação, cê fica acelerado, cê fica andando de lado pro outro, cê quer fazer um negócio rápido**. Eu recebia e-mail, sei lá, onze horas da noite, eu queria responder no mesmo dia, não pensava que eu podia deixar pro dia seguinte. **E tinha medo de paralisar também, tinha as situações mais tensas** [...] Na pior fase, eu fui fazer a terapia. **Pra fazer a terapia precisava passar pelo psiquiatra, ele me passou um remédio que era pra ansiedade e depressão**. Eu usei esse remédio por um mês mais ou menos, um pouco mais de um mês, mas eu não tava conseguindo dormir com ele. **Chamava Exodus⁵, o remédio. Eu não tava conseguindo dormir com ele, aí eu falei pro psiquiatra, ele me passou um remédio que chama Prompt⁶, que é tarja preta, pra dormir**.

Entrevistadora: Você tinha problemas de sono?

Eu tinha problemas de insônia. Naquela época, tava tendo bastante problemas de insônia com problema de ansiedade. E o remédio não tava ajudando nessa parte do sono. Eu tentei usar o remédio, daí eu falei pro médico, “olha, não tá rolando remédio, é o que tá me dando problema de sono”. O remédio pra dormir, o Prompt, ele te desliga, ele é um remédio superforte, você toma ele, em quinze minutos, você tá acabado, destruído na cama [...] Eu usei, acho que duas ou três vezes, e você apaga, é muito doído, realmente. Mas eu não precisei usar mais por conta do processo terapêutico. Nesse meio tempo da terapia, eu **tive uma mudança de perspectiva de vida muito grande pessoal, que eu ia ser menos preocupado com as coisas, eu experimentar coisas novas, ia curtir um pouco mais a vida e tal** (Caetano^d) (grifo nosso).

Todos esses eventos estavam relacionados com as práticas acadêmicas que estavam sendo realizadas por Caetano^d, que envolviam as práticas de pesquisa, de trabalho de campo e análise daqueles dados. Nesse sentido, as práticas são atividades corporais rotineiras, mas um corpo não é apenas mero instrumento que o agente deve usar para agir: essas ações rotinizadas são elas próprias performances corporais, atividades mentais e emocionais (RECKWITZ, 2002). A forma como os afetos ocorrem não são, necessariamente, imediatos nos momentos em que as práticas acontecem, nem mesmo direcionados às mesmas pessoas e objetos partícipes desse mesmo arranjo afetivo (SLABY; MÜHLHOFF; WÜSCHENER, 2019).

⁵ Exodus (escitalopram) citado é um medicamento indicado para o tratamento e prevenção da recaída ou recorrência da depressão, transtorno do pânico e de ansiedade generalizada (EXODUS).

⁶ O medicamento Prompt (hemitartarato de zolpidem) é destinado ao tratamento de curta duração da insônia (dificuldade para dormir) ocasional, transitória ou crônica (PROMPT).

Esses eventos acabam sendo registrados nos sujeitos, tornando-se parte de uma atividade mental e emocional na medida em que outros eventos e outras práticas interligadas também vão acontecendo, não é apenas um caso isolado. Por exemplo, Caetano^d já sentia toda uma pressão desde quando cursava a disciplina com o professor, nas bancas de qualificação e defesa, de como as exigências acabaram reverberando nesses momentos, até o seu processo de melhor compreensão dessas pressões (que ele chama de filtrar as pressões) no doutorado.

Também chegamos a experimentar certas situações inicialmente como dificuldades, na medida em que, tanto como pessoas maduras quanto como membros treinados de uma prática, já passamos a incorporar certas expectativas e antecipações como consequência de aprendermos certas maneiras de fazer as coisas (SHOTTER; TSOUKAS, 2011). Isso é refletido na fala de Caetano^d como uma mudança de perspectiva de vida, em que passou a ser menos preocupado com as coisas, permitindo-se desfrutar mais da sua vida. Ele conta que está nesse processo de ressignificação atualmente no doutorado.

Figura 20 – Imagem 1 Caetano^d



Fonte: dados da pesquisa

Nota: Legenda da foto: Essa é uma foto que eu postaria nas minhas redes sociais sobre a minha pós-graduação. Quando vc mandou a mensagem, foi significativo porque eu estava indo fazer a foto desse pão que eu fiz hoje. E esse pão eu estou agora embrulhando ele pra levá-lo de presente para minha psicóloga, é o primeiro presente que eu levo pra ela. E essa é a primeira vez que eu consegui e me senti à vontade pra fazer o pão e dar de presente pra ela. A faca foi dada pela minha mãe. Não mostrei na foto, mas tem meu nome escrito, ela representa família um valor importante pra mim. Os livros: o de baixo, chama “Moral e ética, dimensões intelectuais e afetivas”, do Yves de La Taille, professor da USP. Esse livro foi um dos primeiros que eu usei pra estudar ética ainda na graduação, com aquele orientador que é um pai pra mim. Eu tbm dei algumas aulas sobre esse livro na época, foi ele quem me levou pra vida acadêmica. O outro, sobre suicídio do Marx, mostra a minha veia crítica na pesquisa, mas também um tema que me perturbou durante a pós e me levou a criar um grupo de apoio. É tbm um dos meus livros favoritos que li na pós, e foi dado a mim pelo meu orientador de mestrado e doutorado (Caetano^d).

Os elementos trazidos por Caetano^d na foto também representam uma parte do que o afetou na sua trajetória acadêmica: a feitura do pão para presentear a psicóloga,

ambos representando o seu processo terapêutico e de recuperação; a faca dada pela mãe com seu nome gravado, representando sua família como um valor no seu processo; e os livros que são sua referência acadêmica, presenteados por professores que admira e com quem estabeleceu uma relação afetiva em sua trajetória (o professor da graduação, inclusive, ele o referencia como pai mais de uma vez na sua história).

Em paralelo, a história contada por Alba^m tem algumas aproximações com essas pressões e expectativas vivenciadas. Ela inicia a sua história contando que sempre foi motivada e envolvida desde a graduação com projetos de iniciação científica, de extensão, publicação em periódico, e, portanto, o mestrado se tornou um caminho natural para o seu sonho de ser professora. Assim que foi aprovada no processo seletivo, Alba^m conta que as expectativas em torno dela aconteceram logo no início.

Me botaram num grupo quando saiu o resultado da seleção, um monte de gente que eu nunca tinha visto na minha vida veio me parabenizar. E aí teve uma, especificamente, eu não lembro o nome dela, mas eu lembro que ela disse, **“Alba ^m você tirou uma nota muito boa no projeto, isso é difícil de acontecer, todo mundo tá com muita expectativa em você”**.

Entrevistadora: E você não conhecia a pessoa?

Não, eu nunca... E ela já disse isso. **Aí eu coloquei na minha cabeça, falei, meu Deus do céu, e agora? Porque se a pessoa vai bem na seleção toda, espera que você seja a aluna exemplar. Eu comecei com a minha ansiedade [...]** Pronto, aí nesse primeiro contato com o [ORIENTADOR], **ele veio cheio de expectativa também**. Ele disse, “olha, a gente vai fazer assim, vai ser desse jeito e você vai se dar muito bem nessa área”. **E eu já senti tanto dele quanto das outras pessoas, uma pressão, sabe, mas principalmente dele. Porque a figura dele trouxe pra mim uma carga muito grande, de um peso que ele colocou como se fosse a melhor aluna que ele já teve na vida.** Aí eu sempre fiquei com isso na cabeça, **eu sempre vou ter que entregar o melhor pra ele, eu ficava pensando assim. Nas disciplinas, eu vou ter que ser a melhor, porque o [ORIENTADOR] tá esperando que eu seja a melhor.** Aí eu ficava assim, não por querer aparecer, mas **pra suprir aquela expectativa de que ele tava colocando em mim.** Eu já comecei a me sentir mal [...] (Alba^m) (grifo nosso).

No caso, as antecipações do *habitus* acadêmico, como espécie de hipótese prática fundada em experiências passadas, atribuem um peso desmedido às primeiras experiências (BOURDIEU, 2017). E, além de lidar com as expectativas desse dito “ideal acadêmico” de ser a melhor estudante (melhor para quem, em relação a quem?), Alba^m; que sempre morou com os pais, também teve que se mudar do interior para a capital para cursar as disciplinas do mestrado. Ela diz que sentiu uma pressão familiar e a preocupação de seus pais por ir morar sozinha em outra cidade, ou mesmo de ter que morar com outras pessoas que eles não conheciam. Também teve que se habituar, na sua rotina, a estudar intensamente para as aulas do mestrado, principalmente no primeiro ano, junto com a

realização das tarefas domésticas e administração das suas finanças também sozinha como bolsista.

Sempre que ele me via, era a cobrança, mas coisa normal de orientador. Eu acho que eu coloquei também muita... **eu mesma coloquei pressão sobre mim. De me cobrar muito, eu tinha que ser muito boa, minha dissertação tem que ser boa, porque o projeto foi bom, eu tirei notas boas nas disciplinas, minha dissertação tem que ser ótima**, entendeu? E aí eu comecei a me cobrar muito [...] E aí **minha família começou com a pressão também. Eu pagava as contas sozinha, eu ficava com isso de ter pouco dinheiro lá em [CAPITAL]**. Eu fazia mercado, pegava aluguel, pagava luz, pagava água, então, assim, **ficou super pesada a questão financeira**. Aí eu disse, eu tenho que entregar esse apartamento, porque era caro [...] Eu não dormia bem, eu dormia muito pouco... muito pouco não, dormia nada. Aí eu estudava até três horas, sendo que a aula era sete hora ou oito horas. E aí eu estudava até três horas, quatro horas da manhã, aí dormia bem pouquinho, porque eu acordava de sete, tinha que fazer café, tinha que limpar a casa, tinha que arrumar tudo, tinha que deixar o almoço pronto pra quando eu voltasse, já tinha disciplina de manhã, tinha de tarde, pra mim foi mais carregado (Alba^m) (grifo nosso).

Somando-se a todas essas situações, Alba^m também terminou seu namoro no final do primeiro ano de mestrado, logo depois de ter entregado o apartamento onde estava morando, por questões financeiras, voltando para a casa dos seus pais.

Foi terrível, eu acho que foi a pior fase da minha vida, no final do ano. Porque eu voltei pra casa, já tinha terminado um namoro. Aí entreguei apartamento, não tinha mais onde ficar lá [CAPITAL]. **No dia que eu cheguei em casa, minha mãe olhou assim pra mim e disse, “o que é que aconteceu contigo?” Eu tava muito magra, eu tava com quarenta e oito quilos. Agora eu tô com cinquenta e seis quilos** (Alba^m) (grifo nosso).

Diante dos problemas diversos, conseqüentemente, Alba^m teve problemas para desenvolver o seu projeto de pesquisa devido aos bloqueios provocados por uma intensa crise de ansiedade e depressão.

Porque a ansiedade assim, ela tem uns picos, tem aquele pico de “vou desistir de tudo”, e tem outros que você diz, “não, peraí, vamos tentar agora”. Sendo que **você tenta, mas não consegue**. Eu entrei em todas essas fases [...] Eu tive crises intensas, **tinha dias que eu chorava muito e não fazia nada, tinha dias que eu era produtiva, mas houve esse bloqueio na escrita**. Eu não sei se você já viu, quando a pessoa bloqueia uma parte, mas você faz outras coisas em todos os outros aspectos da vida. Eu limpava a casa que era uma beleza, viu? [RISOS] Eu deixava tudo organizado, era uma mania de limpeza que eu tinha, mas aí eu desenvolvi depois disso. Eu tinha que deixar tudo limpo, um ambiente limpo, porque senão eu não conseguia estudar, eu acho que era uma desculpa que eu criava na minha cabeça. Porque eu dizia, se eu não limpar, eu não estudo, aí eu sempre ficava pensando que tinha algo sujo pra eu poder limpar, pra não ter que fazer a dissertação [...] Mas aí no começo do ano eu voltei a morar em [CAPITAL]. E eu fui morar sozinha de novo. Aí eu aluguei aquelas quitinetes individuais, fiquei morando sozinha mesmo. Mas, **eu me senti muito sozinha, eu ficava triste às vezes, bem solitária, foi uma época muito triste. Não quero nem pensar, porque eu não quero mais**

sentir isso nunca mais [RISOS]. De estar sozinha e não ter ninguém pra contar, não podia contar a meus pais porque eu sentia que eles iam dizer, “desista disso agora, porque eu não quero você nessa situação” [...] (Alba^m) (grifo nosso).

É perceptível o desamparo, a falta de apoio e a tristeza que envolveram esse período vivenciado por ela. Ainda se culpava e se sentia insuficiente para suas atividades no curso, em conjunto com os recorrentes sentimentos de desistência. Afinal, a desistência é um estado que Alba^m e tantos outros compreendem como uma forma de encontrar alívio para aquilo que está fazendo-os sucumbirem.

Eu sentia muita culpa, eu me sentia culpada de tá pensando em desistir. Eu disse, eu não posso... eu amava ir pra praia. Minha amiga me chamou pra ir na praia, aí eu disse, eu não posso. Mas eu fui pra praia, fiquei noitada porque eu não tava em casa lendo pra fazer a dissertação [...] Eu pensava, eu sempre fico nessa mistura de emoções, não sei se era culpa. Era uma culpa e, ao mesmo tempo, a vontade de sair de toda aquela situação, sabe? Mas eu mereço me divertir. Só que eu não me divertia enquanto eu tava naquele momento de tensão, porque eu tava querendo retornar pra minha atividade da dissertação, aí eu ficava num estado de estresse terrível [...] Eu já tava totalmente decepcionada comigo, isso foi uma tristeza pra mim também. Porque eu disse, pronto, eu tava fazendo de tudo pra não decepcionar ele [ORIENTADOR], aí terminou que todas essas **minhas atitudes fizeram eu estragar essa relação.** **Eu fiquei pensando que a culpa sempre era minha. Eu sou a culpada de tudo, eu não mereço tá aqui. Pronto, chegou nesse momento, de eu dizer, eu não mereço tá aqui, eu não sou boa. Até quem eu acho que é ruim é melhor do que eu. Sozinha, nessa automutilação, eu não mereço, eu não sou boa, tudo o que eu tô fazendo não vale de nada, eu quero desistir,** só que eu não vou desistir, porque senão vou ter que pagar a bolsa, aí ficava nesse desespero. E eu não me abria com ninguém (Alba^m) (grifo nosso).

As emoções vivenciadas nessas situações significam que, na verdade, a função social de emoções como culpa, vergonha ou medo é de justamente evitar conflitos, silenciar corpos e privatizar problemas que se colocam como psíquicos, quando, na realidade, são claramente sociais e culturais. É como um tipo de ocultação das injustiças vividas por trás do emocional (AHMED, 2015). De modo geral, parece ser mais fácil deixar que a culpa por esses sentimentos seja atribuída ao indivíduo do que pensar nos fatores sociais que afetam e desencadeiam essa sequência de reações.

Alba^m diz que fez algumas sessões com uma psicóloga e buscou um tratamento para os seus sintomas.

Eu tomei antidepressivo, mas eu não tava com depressão, só tomei antidepressivo, mas foi receitado pelo médico. Foi a Fluoxetina⁷, que era antidepressivo.

Entrevistadora: Teve algum efeito? Melhorou os sintomas?

Os sintomas sim, mas em relação a me ajudar a escrever não. O que me ajudou mesmo nesses dias, foi porque eu comecei, eu tentei voltar a comer normal.

Eu acho que tava com deficiência de vitaminas, sabe? Eu tava muito magra, então eu engordei um pouquinho nessa época. Comecei a comer bem, eu deixei de só pensar na dissertação. Então, eu dividi o tempo da dissertação e o tempo de diversão. E aí foi assim que eu consegui desenvolver, porque senão... (Alba^m) (grifo nosso).

O que chama atenção nessa fala é que ela diz que o medicamento a ajudou nos sintomas, mas não na prática da sua escrita, como uma espécie de objetivo. Valer-se de medicações como uma prática em si para auxiliar na elaboração de trabalhos envolve também uma intenção de transformação ativa da funcionalidade do corpo, de modo a silenciar aquele sofrimento psíquico. Trata-se de um corpo produtivo condicionado pelo próprio sujeito para melhorar sua funcionalidade (MAURENTE, 2019).

Por fim, Alba^m conseguiu concluir seu mestrado, mas ainda não se sente recuperada para dar continuidade na sua formação na pós-graduação. Hoje ela trabalha como gerente de uma empresa.

Quando terminou, eu senti que eu não queria mais aquilo na minha vida, de mestrado, doutorado, eu disse, olha, quer saber? **Eu não quero mais, eu desisto.** Aí eu fiquei com essa, de nunca mais querer fazer. Depois escrevi os artigos, tava até nessa semana mexendo em outro, mas eu acho que o período do mestrado foi o pior da minha vida, sabe? Em questão de emoção, de ansiedade, não foi bom não. **Eu tô com umas sequelas até hoje, mas eu já tô mais recuperada [...]** porque **a pessoa aprender, você estudar, não é pra ser um processo ruim, não é pra ser traumático, sendo que no meu caso foi** (Alba^m) (grifo nosso).

Novamente, os afetos acabam repercutindo em longo prazo, dito por Alba^m que ainda está vivenciando suas sequelas até hoje. Todo esse estado emocional foi experienciado ali, nas práticas de atuação no mestrado, mas, depois que esse período conturbado passou, ela conseguiu desenvolver outros artigos da dissertação, o que a levou a perceber que tudo aquilo não era um problema seu.

⁷ Fluoxetina (cloridrato de fluoxetina) é destinado ao tratamento da depressão associada ou não com ansiedade, bulimia nervosa (transtorno alimentar), transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), irritabilidade e disforia (mudança repentina e passageira de ânimo, como sentimento de tristeza, pena, angústia) (FLUOXETINA).

Geyza^m tem uma trajetória acadêmica inicial parecida com a de Alba^m: sempre esteve envolvida em eventos da universidade, projeto de iniciação científica e grupos de pesquisa durante sua graduação, e com muita admiração pela profissão docente.

Meio que já era um desejo antigo meu. Durante toda a minha graduação, eu sempre fui muito pra área acadêmica, inclusive eu nem imaginava que eu ia ingressar no mercado. Eu pensei que eu ia realmente finalizar a minha graduação, fazer um mestrado, partir pro doutorado e isso era o que eu tinha na minha cabeça anteriormente (Geyza^m).

Ela trabalha em uma empresa familiar e, por gostar muito de estudar, viu na realização do mestrado uma oportunidade de se aprofundar mais em temas que, inclusive, se relacionam com o que trabalha atualmente. Mas encontrou resistências por ser uma estudante trabalhadora de uma empresa desde a entrevista de seleção.

O que me causou mais estranheza, que eu percebi, acho que foi **no momento da minha entrevista. Que meus professores perguntaram, “e você vai trabalhar e estudar?”** É tanto que eu não sou bolsista, eu não requeri a bolsa, porque realmente, eu não acho justo, eu trabalho, não deixei de trabalhar [...] Eu senti [NA ENTREVISTA] que foi **como se eu não fosse dar conta do recado**. Ou então que, talvez no mestrado tivesse que ter alguma dedicação exclusiva, então não posso fazer uma coisa bem feita, se eu fizesse as duas coisas ao mesmo tempo. Essa foi a sensação que eu tive (Geyza^m) (grifo nosso).

Assim como Alice^m, Geyza^m, enquanto uma estudante trabalhadora, também estabelecia os limites entre trabalho e mestrado, ao tentar conciliar essas duas atividades. No tempo em que estivesse em cada uma dessas esferas, ela fazia com que uma não interferisse na outra. Geyza^m conta que “apertava” sua agenda, de modo que, quando não tinha aulas, trabalhava nos dois turnos e nunca deixou de ir para o trabalho.

Ao tentar conciliar essas duas práticas distintas e tão imbricadas entre si e, diante de outras pressões, Geyza^m diz que começou a despertar uma ansiedade que antes não havia desenvolvido.

Eu desenvolvi ansiedade, que eu não tinha [...] **Eu comecei a ter crises de ansiedade, a faltar ar, a ter crises de choro, pensando que não ia dar certo nada**. Eu comecei a ficar muito mal, muito mal mesmo no começo. Acho que o primeiro período do mestrado foi uma bomba pra mim. O segundo semestre nem tanto, foi mais equilibrado, até porque eu fui buscar ajuda psicológica, né? Porque o meu corpo tava pedindo socorro, porque eu tava muito sobrecarregada [...] Eu sou uma pessoa muito calma, então eu tava em uma fase que eu chorava por tudo. Coisas bestas pra mim me davam muito medo, eu ficava com um medo muito grande, desnecessariamente. Vamos supor, eu tava no trabalho, chegava numa situação pra mim e eu tinha que decidir, coisas que eu faço cotidianamente. Eu ficava com medo, eu ficava desesperada, eu ficava assim, meu Deus, eu ficava fugindo. **E no mestrado eu ficava meio acuada, que também foi uma outra pressão, até por conta de algumas**

questões dos próprios professores, o que acentuou ainda mais esse medo (Geyza^m) (grifo nosso).

No próprio processo de aprendizagem, é natural que os estudantes tragam exemplos práticos da realidade que vivem para serem compartilhados com aqueles que ali estão dividindo o momento. Geyza^m conta que a ansiedade e o medo foram acentuados em um episódio na prática de uma disciplina com um professor, que tentou descredibilizá-la diante dos demais colegas.

Teve uma coisa que marcou, que olha, eu chorei, viu? Eu segurei as lágrimas na hora quando aconteceu, engoli seco pra não chorar na hora, e olha que eu não sou daquelas de chorar. Mas eu tava numa aula e o professor tava explicando uma coisa e eu notei que tava toda turma sem entender nada que ele tava falando. Aí veio um “flash” na minha cabeça e eu entendi. Não me recordo exatamente como foi, eu sei que ele perguntou, ele falou comigo, aí eu simplifiquei o que ele tava falando, só que de uma forma prática, dando um exemplo. Aí ele olhou pra minha cara sarcasticamente, e fez “parabéns, Geyza, você acabou de entender o que nós estávamos falando há uma semana atrás”. Aí isso pra mim foi um choque. Eu percebi que as pessoas tinham entendido o que eu tava falando, porque eu exemplifiquei. Porque tava todo mundo meio sem entender e, ao mesmo tempo, **eu me senti uma burra [RISOS], me senti uma jumenta**, caraca! E eu percebi que ninguém tava entendendo ainda, porque ninguém falava. **Eu não tenho essa frescura, se eu errar, eu errei, eu falo mesmo. Eu tô aqui pra aprender. E isso me chocou, mas eu acho que essa aqui foi pra mim a minha pior sensação. Sensação de incapacidade mesmo, né, intelectual.** A maioria achou que foi grosseria mesmo, desnecessário [...] Olha, é um tipo de coisa que eu não faria com ninguém, com os meus alunos, entendeu? (Geyza^m) (grifo nosso).

O medo e a vergonha estão sempre permeando as narrativas, o medo de não ser aceito, medo de exclusão, de se expor e estar errado, vergonha de expor o que não se sabe, vergonha de ser expor e ser ridicularizado, que foi como aconteceu com Geyza^m. A partir do momento em que ela expôs uma forma de como aprendeu o que estava sendo discutido, e sua explicação foi desvalorizada pelo professor, que era quem detinha o poder ali diante dos demais, Geyza^m se sente incapaz. E, mais uma vez, o sentimento de incapacidade assim é construído nesse espaço, não só pela busca de um ideal acadêmico, mas pelos estados de despertencimento e inadequação provocados por quem tem, aparentemente, o poder de afirmá-los. Essas emoções são decorrentes da relação criada nos processos educativos, de modo que elas se formam, em parte, pelas experiências de poder e impotência (CATALÁN *et al.*, 2006).

Mas não foi “apenas” nesse episódio em que Geyza^m teve sua capacidade posta em prova. Em vários momentos, ela era questionada porque era uma estudante trabalhadora.

Eu tive uma série de choques, na realidade. **Tive professor que virou pra mim e disse, “o que que você tá fazendo aqui?”** Teve professor que disse que não era pra eu tá lá. Não no sentido, tipo assim, me desmerecendo. Esse professor que falou isso, foi mais no seguinte **“ah, você é do mercado, você devia tá fazendo um curso que fosse melhor aproveitado pra o que você trabalha”** [...] É tanto que as pessoas falavam, **“você não vai aproveitar nada do que você tá aprendendo aqui”**. Pelo contrário, eu aproveitei tudo que eu pude [...] Teve **professor que falou pra mim que eu tava perdendo o meu tempo aprendendo o que o mestrado tava ensinando**, que eu devia fazer um mestrado profissional, que era mais voltado pra minha área de atuação, que o mestrado acadêmico não ia contribuir muita coisa no meu desenvolvimento profissional (Geyza^m) (grifo nosso).

A estrutura da pós-graduação ainda não é pensada para o estudante trabalhador porque se idealiza um intelectual, cientista e pesquisador oriundo de uma elite econômica e social que não corresponde à realidade de uma grande parcela dos estudantes no Brasil. Afinal, se pensarmos nos tempos atuais de cortes de bolsas de estudos e financiamentos à pesquisadores, como essas estruturas acadêmicas esperam que os estudantes devam se sustentar?

O que pode parecer uma “orientação” com boas intenções por parte de professores, que a todo tempo questionavam o porquê de Geyza^m estar ali, na verdade, estavam querendo dizer o tempo todo que ela não pertencia àquele lugar. Certamente, isso teve implicações emocionais e reações físicas em Geyza^m.

A todo momento diziam que não era pra eu tá aqui, sabe? Foi meio que um choque bem grande isso pra mim. E por isso eu acho que acentuou essa questão de ansiedade, que eu não tinha desenvolvido. **Eu estava num nível de estresse, de ansiedade que eu estava sem ar. Eu não conseguia respirar direito, tava faltando ar de uma forma.** E aí depois desse dia, eu disse, cara, eu preciso de ajuda [RISOS] [...] **Eu perdi peso, eu não conseguia dormir, eu não descansava minha mente. Eu tava num período bem exausta. E chorava por qualquer coisa**, não sei, era uma coisa muito louca. Entrevistadora: Passou pela sua cabeça desistir?

Passou, nossa! **Passou pela minha cabeça desistir, muito.** Assim, literalmente, era uma palavra pro pessoal lá da turma, “gente, toda hora é uma martelada!” Parecia sabe aquele boneco, João Bobo, que as pessoas ficam batendo em você, e você fica indo e voltando? **Era assim que eu me sentia. Eu me sentia como um João Bobo, tipo, ah, vem uma cacetada da disciplina tal, do professor tal, vem uma cacetada da disciplina tal, e professor tal, e eu ficava indo pro chão e tendo que voltar de toda cacetada que eu levava** (Geyza^m) (grifo nosso).

O que foi metaforizado por Geyza^m como uma “cacetada no João Bobo”, gerava uma sensação de dor física mesmo. Essa sensação de dor e de reação é sentida como uma negação: algo de “fora” pressiona e invade o sujeito, criando um desejo de restabelecer uma fronteira e de empurrar de volta a dor e o objeto (imaginário ou material), que

sentimos que é a causa da dor. A dor envolve a violação ou transgressão de uma fronteira entre o que está dentro e o que está fora (AHMED, 2015). Esse movimento de empurrar de volta aquilo que pressiona, de modo a expulsar o objeto de dor, é justamente o movimento de bate e volta do boneco que Geyza^m descreve.

Na fala de Lana^m, quando ela menciona como ocorreu o seu processo seletivo para o mestrado, ela também utiliza de expressões que remetem a um processo de dor física.

No dia da entrevista, pra você ter uma ideia, a minha foi a primeira, às 8h da manhã, e foi aquela sabatina que você já deve conhecer. No mestrado é mais chocante, porque a gente não tá preparado tanto pra isso. E eu voltei pra casa com toda certeza que eu não tinha passado, eu fiquei mal, porque eu me senti **como se eles tivessem arrancado a minha roupa e me esbofeteado, sabe? Me senti mal, eu me deitava na cama assim, péssima. Tipo, pra quê que eu fui fazer isso? Eu tava bem, agora não tô bem.** Então eu tinha certeza de que eu não tinha passado, mas aí, pra minha surpresa, eu passei (Lana^m) (grifo nosso).

É possível perceber que esse período de processo de seleção para ela foi permeado pela forma como foi afetada na entrevista, o que a levou a um estado emocional negativo (“péssima”, “agora não tô bem”). Os afetos, portanto, carregam uma conotação corporal de forma mais evidenciada, enfatizando o papel dos artefatos material na relação de corpos que encontram corpos outros (GHERARDI *et al.*, 2018). A dor, no caso, sentida e descrita por Lana^m envolve a afetividade dessas superfícies corporais, e alguns desses encontros envolvem momentos de colisão, em que se sente uma “impressão” intensa dos outros (AHMED, 2015).

Os sentimentos em destaque expressados por Lana^m e Geyza^m são comparados a uma agressão física, na forma como elas experienciaram as situações em seus processos. Isso porque nossos corpos se tornam sensíveis a afetos em como vemos e somos vistos, ouvimos e somos ouvidos, tocamos e somos tocados (MCCONN-PALFREYMAN; MCINNES; MANGAN, 2019).

4.3 PRECONCEITOS REGIONAIS E OUTRAS DESIGUALDADES

Maurício^d, enquanto servidor público, diz que não teve um direcionamento acadêmico durante sua graduação. Quando pensou no mestrado como uma possibilidade de aprofundar uma temática sua de interesse de estudo, que convergia com o exercício de sua função, achava que não seria aprovado na instituição que estava almejando no Sudeste. Desde já, pensava nos possíveis preconceitos que poderia enfrentar nas suas

práticas acadêmicas por ser nordestino, além das mudanças que seriam necessárias acontecer.

Eu era [NATURALIDADE], em relação ao sudeste é aquele preconceito que a gente sabe que existe. Eu não tinha nada de formação em [ÁREA], e aí eu jurei, achei que não fosse ser aprovado, e tentei só uma vez, poderia ter investido em outras. Então, achava que não ia ser selecionado, eu tinha em mente que a [INSTITUIÇÃO] era algo enorme, algo que eu não merecia. Aí fui aprovado, e foi chocante aquela instituição que eu tinha aquele fetiche, aquela ilusão, tava me aceitando, tava me aprovando, e isso significaria mudar de estado, mudar de vida, sair de casa, sair da casa dos pais. Eu me lembro que foi bem difícil, de sentimentos, que é a mudança de estado, a saída da casa dos meus pais, aquilo era novidade. **Eu não só saí da casa dos meus pais, eu fiquei longe dos meus amigos em [CIDADE] e eu sentia muita saudade. Muita, muita saudade, eu fui morar na casa da minha tia em [CAPITAL]. Eu saí de um ambiente familiar, maternal e fui pra outro, as pessoas eram diferentes, tinham uma cultura diferente, uma coletividade diferente,** e eu me lembro muito dessa saudade (Maurício^d) (grifo nosso).

A saudade sentida por Maurício^d advinha de um lugar que demandava adaptações: a uma nova cidade, a realidade longe dos pais, dos amigos, a uma nova cultura e coletividade. Aqui, a saudade é elemento dessa nova realidade social, tida como coisas sociais (McCARTHY 2017), incorporadas e influenciadas pelos contextos sociais que dali emergem (COTTIGHAM; ERICKSON, 2019), constituídas em Maurício^d pelas suas mudanças.

Mas algo contundente na experiência contada por Maurício^d são os episódios de preconceito por ser nordestino em uma capital do Sudeste.

Pensando na pós-graduação em si, o que eu me lembro que é marcante, de sentimentos, de afetos, de sofrimento, eu volto àquela questão do preconceito, de eu sofrer preconceito por ser nordestino, por ser [NATURALIDADE]. Eu não vou dizer que isso era forte, que isso estava presente, que isso era onipresente, não era. **Passado doze anos, eu ainda me lembro de casos de preconceito, por sinal, leves. Se eu for comparar com preconceitos mais sérios, com discriminações mais sérias, por exemplo, relacionada a gênero, a raça, a orientação sexual, que tende a ser um negócio mais sério, muitas vezes relacionado a ódio, esses que eu passei foram mais leves, em comparação, mas me marcaram.** Foram coisas de as pessoas saberem que eu era de [CIDADE], saberem que eu era do [ESTADO], na verdade, eu ali era nordestino. E eu acho que hoje eu tenho até bem menos sotaque do que eu tinha na época, mas eu acho que **tinha um sotaque muito marcado**, e as pessoas, alguns colegas ali de confiança, do mesmo nível que eu... eu digo do mesmo nível, entre aspas, porque nesse contato em que o preconceito se revelava, havia uma superioridade da parte deles. Eu me lembro de casos que as pessoas falavam, **olhando assim pra mim, achando graça da minha forma de falar, me lembro nitidamente.** Eu tenho uma coisa que eu costumo observar, é que eu sou muito piadista, então, hoje eu noto que ao ser piadista, as pessoas riem desse senso piadista, riem do que eu falo, porém, **nessa situação de preconceito, elas não estavam rindo da minha piada, elas estavam rindo do meu jeito de ser. Elas tavam rindo do meu sotaque, elas tavam rindo da diferença que faz deles se sentirem superiorizados. Eu me lembro de**

colegas olhando pra mim, “como você fala engraçado!” Teve esse caso com colegas, teve casos de preconceito com professores também. Professores, não, eu vou contar de um professor, eu me lembro que foi a pior disciplina que eu passei no mestrado. Era um professor que acreditava nesse modelo de ensino autoritário e aterrorizador, isso já estava dado pra toda a turma. Se, nesse caso, já tem o terror posto pra todo mundo, se tem ali um alvo que é, na visão dele, alguém que é alvo do preconceito dele, fudeu. E isso eu senti da parte dele. Eu me lembro de ele fazendo piadas comigo por eu ser nordestino, lembro da seguinte situação... A disciplina era [DISCIPLINA], o conteúdo era comparação de médias, tem um conjunto de dados e vai comparar as médias. E aí ele olhou assim na sala e... o olhar dele parou em mim, ele já me conhecia como [NATURALIDADE]. **Ele falou, “tá aqui, o Maurício tá lá na praia dele, descascando o coco, ele descasca vinte cocos por hora”. E aí começou nesse exemplo para recheiar o conteúdo dele, que era algo quantitativo, algo que fosse servir para o exemplo dele.** Quando ele fez esse exemplo comigo, na minha mente eu já pensei assim, se ele fosse fazer esse exemplo pra qualquer colega, ele jamais diria que outro colega [NATURALIDADE] era um descascador de coco na praia, ele chamaria ele de CEO, de diretor, qualquer coisa que seja. Pra mim não existe problema em ser descascador de coco, mas pra ele tem. Pra ele é um exemplo certamente degradante. **Eu fiz essas equações na minha na minha mente enquanto ele me usava de piada.** E, ao fazer essas relações, eu olhei com uma cara feia pra ele, pra ele entender que eu tava sacando o que ele tava fazendo. Ele viu minha cara feia e perguntou assim, “que foi Maurício, você não gostou não do meu exemplo”? Eu falei, “professor, não se preocupe não que hoje eu não trouxe a minha peixeira, pode ficar tranquilo”. Se é pra me tratar como nordestino, que me veja como outro aspecto nordestino também, por mais que eu saiba que com isso eu estou reforçando o estereótipo. Mas foi a resposta que me veio, de respondê-lo no baixo nível que ele me colocou. Ele não respondeu muito sobre isso, mas deve ter esquecido logo em seguida [...] Eu não acho que eu tinha autocobrança pra eu ser melhor, eu não sinto isso. **O que eu sinto é ter que lidar o tempo todo com a noção de que eu me sinto inferior. Em contato com os meus colegas, eu me sinto inferior.**

Entrevistadora: Isso ainda hoje você sente, Maurício⁷

Ah, ainda assim. E eu tenho até alguns símbolos com relação a isso... Eu nunca entendi isso como autocobrança, não era eu me cobrando pra eu ser melhor, eu vou tentar simbolizar. **Não é eu me cobrando pra eu ser melhor, mas é que debaixo pra cima, vem esse senso de inferioridade. Esse senso de inferioridade é muito bem alimentado quando algum colega me trata como inferior, como foi esse caso de colega, ou do professor. Quando alguém me diferencia e me inferioriza por causa da região, alimenta esse senso de inferioridade que já está presente.** E aí eu acho que precisa de muito, muito caminho terapêutico pra superar isso (Maurício⁸) (grifo nosso).

O preconceito dirigido aos migrantes do Nordeste relaciona-se à necessidade de delimitação de espaços sociais de convivência e símbolos culturais (por exemplo, como o “descascador de coco”, em uma espécie de inferiorização pela região). Esse fenômeno, para ser mais bem entendido, precisa de análise empírica nas situações em que ocorreram os encontros entre os “naturais” e os nordestinos, esses últimos apresentados como intrusos na percepção dos primeiros (PEREIRA; LOURENÇO, 2018).

Enquanto violência simbólica, a discriminação regional não é mais “leve” se comparada às demais violências sofridas por outros, como citadas por Maurício⁹, senão uma tentativa de exclusão de sujeitos historicamente discriminados por sua cultura,

determinados estereótipos e variações linguísticas. Não existe (ou, pelo menos, não deveria existir) uma hierarquia de opressões. Essa violência simbólica é compreendida pela dominação de um grupo sobre outros por meio da construção e da legitimação de símbolos que, além de dominar, auxiliam na construção de distinções entre os grupos (BOURDIEU, 2013).

Existem similaridades de preconceitos regionais em situações também relatadas por Lana^m e Carliane^d. Lana^m, enquanto nordestina, também experienciou situações discriminatórias ao cursar uma disciplina como aluna especial no Sul do país.

Foi uma experiência muito rica, mas foi uma experiência também um pouco difícil porque eu tava lidando com o contexto de morar numa região diferente da que eu morava, no sul, frio, então eu tava ainda me adaptando a questões culturais também na cidade e, principalmente, lá na universidade. Porque eu fazia a disciplina, era uma disciplina de mestrado e doutorado, e eu era a única pessoa que não tava cursando mestrado ou doutorado, e **eu era a única pessoa que não era da região sul. Eu percebia uma certa dificuldade do professor de aceitar as coisas, os exemplos que eu trazia pra as discussões, sabe?** Ele fazia uma pergunta, ficava todo mundo calado, aí eu respondia e ele começava a trabalhar ali, mas quando outra pessoa falava alguma coisa, ele já recorria ao que a pessoa tava falando [...] **Mas isso é uma coisa muito comum quando a pessoa vai morar no sul, ela percebe quando é nordestino que vai morar no sul, ela percebe que as pessoas tem uma visão do Nordeste bem distorcida da realidade**, não sei se você já teve essa experiência, mas eu percebia que tinha esse tipo de aversão. Eu gosto de participar das coisas, então, **ele sempre perguntava “ah, como é que é lá no Nordeste?”, sabe, como se fosse num outro país ou um país subdesenvolvido ainda por cima** (Lana^m) (grifo nosso).

Já Carliane^d diz que sentiu uma certa intimidação e olhares de superioridade em um evento científico de Administração pelo seu sotaque e sua forma de se expressar.

Eu falo pela experiência que, tipo, eu fui no começo do doutorado, eu fui lá no Enanpad. Nossa, horrível, **eu me senti assim peixe fora do aquário assim**, totalmente.

Entrevistadora: Em que sentido?

Por conta da idade, mas você vê que **as pessoas olham meio assim, de cima pra baixo**, sabe? É como se você não tivesse espaço de voz... Não é só pela idade, eu acho que **também tem a questão de ser do nordeste, você chega lá toda intimidada**, querendo ou não, não sei se você já teve a experiência de ir, mas eu me senti intimidada, várias vezes. Senti, de você olhar, a pessoa, tipo, **“o que que é essa pessoa falando assim veio fazer aqui?” A gente discutindo um monte de coisa interessante e eles super se achando, sabe?** Porque tem um negócio mais estruturado, com mais recurso. Então, acho que também rola isso, e aí são os espaços onde eu olho e digo, esses espaços eu não quero ocupar (Carliane^d) (grifo nosso).

A fala nordestina expressa por Maurício^d e Carliane^d (claro, cada uma com sua característica regional, sem querer homogeneizar aqui os sotaques de cada região) passa a ser retratada como algo grotesco, rústico, criado para criar risos entre as pessoas,

causando também uma espécie de preconceito linguístico. Esse tipo de preconceito etnocentrista (quando um sujeito ou grupo social crê que é superior aos demais, colocando em desvantagem aquele que não faz parte do próprio grupo) tem, em suas raízes doutrinárias, o próprio racismo, sendo pernicioso a partir do momento em que se nega o outro como tal, num modelo de rejeição e dominação (MENESES, 2020).

Esses símbolos são expressos por Maurício^d, na sua percepção das risadas pelo seu modo de falar, do seu sotaque, de referenciá-lo como o “descascador de coco” pelo professor, pelo sentimento de inferioridade gerado e estabelecido a partir dessas relações; por Carliane^d, em sua percepção dos olhares de superioridade “de cima a baixo” e intimidações pelo seu modo de falar; por Lana^m, pela diferenciação naquele espaço como a única que não era do Sul, pela desconsideração da sua fala, pela aversão e visão distorcida da região ali expressa. Vale salientar que esse tipo de preconceito afetou os discentes em diferentes momentos nas práticas da pós-graduação, como no curso de disciplinas ou na participação de um evento científico.

Não por acaso, os sentimentos de incapacidade acabam sendo, novamente, recorrentes, afetando a experiência do mestrado do Maurício^d. Assim como Bel^d dispôs suas dificuldades com o nível de inglês devido a uma formação básica no idioma, Maurício^d também destaca as discrepâncias no seu estudo do inglês em comparação a colegas pertencentes a uma classe social que lhes possibilitava uma fluência na língua desde a infância/adolescência.

Isso marcou bastante a experiência do mestrado [O PRECONCEITO REGIONAL]. Mas eu confesso que, pensando na entrevista que eu ia te dar, eu não pensei nisso, foi um assunto que brotou, e que é muito significativo. O que eu tava pensando mesmo dos afetos e sentimentos pelos quais eu passei, aqui eu tô falando de mestrado, também destaco essa questão do... sabe aquele professor autoritário, carrasco? Ele foi uma exceção, e que bom que ele foi uma exceção, mas com os demais professores, eu me lembro que os afetos que eles me despertavam, com relação com a disciplina dele, era de eu achar que eu não sabia aquele conteúdo, de que eu tinha que enfiar na minha cabeça, entender de alguma forma para, minimamente, passar na disciplina.

Entrevistadora: Mas, você se sentia incapaz por isso, por exemplo?

Algumas vezes, sim, com assuntos que eu não entendia, assuntos que eu via colegas entendendo mais, colegas do mestrado entendendo mais, os do doutorado mais ainda, que tinham uma maturidade. **Me sentia incapaz, e lembro também, aqui tá me vindo outra associação... que eu comecei a ter noção no mestrado e isso se intensificou no doutorado, que foi a língua. Meus colegas [NATURALIDADE], a maioria deles de classe média, a maioria deles falava inglês.** Em dois mil e sete ou oito eu tava saindo do meu primeiro curso de inglês, que eu fiz curso de inglês na [INSTITUIÇÃO]. E ok, eu tinha um curso de inglês concluído, isso me habilitava a ler materiais em inglês que eram exigidos na disciplina, eram pressuposição do curso, de que alguns materiais eram inglês, e aquele curso me habilitava minimamente a lidar com aquele material. **Mas eu via a realidade dos meus colegas, eu tava ali**

na fase adulta aprendendo inglês, e eles sabiam inglês desde a adolescência, alguns deles desde a infância, e eu me sentia em desvantagem. E aí eu identificava que isso dizia respeito à classe social e à região, em que você ser de classe média em [CAPITAL], era pressuposto você ter inglês fluente na adolescência. E eu, que era de [CIDADE], de uma classe média baixa, pobre, tava tendo que, por conta própria, na fase adulta, desenvolver essa habilidade. E aprender uma língua na fase adulta é diferente do que na infância e na adolescência. Então, eu notava mais essa diferença no meu caso (Maurício^d) (grifo nosso).

Essa perspectiva do nivelamento do inglês como uma prática da pós-graduação nos leva a pensar no ensino preparatório para a língua que antecede a entrada do estudante na pós-graduação. Isso traz uma reflexão sobre os recursos disponíveis que o estudante tem ou teve na sua trajetória escolar e de formação e que possibilitam sua adaptação ou não aos estudos com material de língua inglesa. Sim, é legítima a exigência da proficiência no inglês nos cursos, sobretudo pela própria instituição do idioma inglês como principal política de internacionalização dos programas, mas isso pode também significar um acirramento de pobreza e de desigualdades no campo acadêmico. Afinal, estudantes oriundos de famílias privilegiadas culturalmente apresentam uma relação com as obras de cultura difundidas pelas instituições que são tendencialmente interessadas, habilidosas e *naturais*. Ao passo que, para estudantes desfavorecidos de capital cultural, tal relação acadêmica tende a ser trabalhosa, tensa, esforçada e ocorre em um processo *imposto* (BOURDIEU, 2015).

O principal instrumento de poder que garante esta hegemonia do idioma é o controle para critérios de publicação e circulação do conhecimento em gestão e organização, marginalizando tudo o que é produzido fora da base linguística controlada pelo Norte global, criando formas específicas de hierarquia que representam relações de poder diferenciadas no campo da ciência (ROSA; ALVES, 2011). Além disso, o uso excessivo de referências em inglês pode relacionar-se com o processo de manutenção do caráter colonizador da universidade brasileira (CARVALHO, 2019), em que alguns grupos fiquem sem referências ou não se enxerguem nesse espaço de discussão.

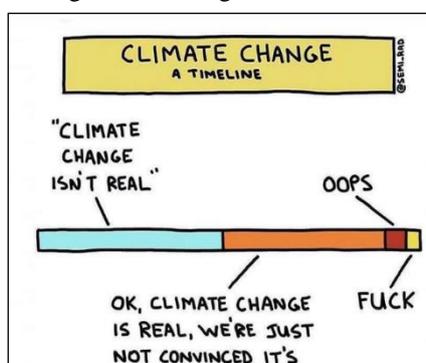
Essa formação básica prévia na língua inglesa, exposta tanto por Bel^d quanto por Maurício^d, habilitava-os minimamente para a leitura de materiais sugeridos nas disciplinas em inglês, mas também esbarra na própria produção do conhecimento em si, nas exigências de compreensões imediatas e de produções em inglês para se tornarem pesquisadores mais “competitivos” dentro desse sistema. E não podemos excluir desse debate a questão das desigualdades financeiras e sociais dos estudantes, afinal, a

deficiência do inglês pode ser vista como uma “falha” que o estudante carrega, não considerando, por vezes, o contexto social em que ele foi formado.

Essas barreiras podem se referir a uma exclusão econômica de que, quando o autor não domina o inglês, ele passa a desenvolver a prática da escrita na sua língua nativa, por exemplo, mas não tem condições de pagar um serviço de tradução ou revisão para o inglês na tentativa de emplacar uma publicação internacional. Entre estudantes de pós-graduação no Brasil, os valores de serviços de tradução e revisões para o inglês ultrapassam os valores das bolsas que os estudantes recebem para se dedicar ao curso (VIANNA; ALCADIPANI, 2021). A bolsa é, na maioria das vezes, sua única fonte de sobrevivência e sustento, sendo praticamente inviável que eles desenvolvam (principalmente, sozinhos) esse percurso de tradução como alternativa de conseguir uma publicação internacional. Essa sensação de insuficiência traduz, de certo modo, uma discrepância em termos competitivos entre estudantes com maiores habilidades na língua inglesa e outros que esbarram em maiores dificuldades por conta de sua condição social/financeira ao longo da vida escolar e acadêmica.

Maurício^d não compartilhou fotos, mas duas imagens que o mobilizaram a pensar (e nos fazer refletir) sobre suas experiências acadêmicas.

Figura 21 – Imagem 1 Maurício^d



Fonte: dados da pesquisa

Nota: Legenda da imagem: Essa resume meio que uma impotência da academia em lidar de forma efetiva com problemas diretos da nossa vida... (Maurício^d)

Na figura 4.7, Maurício^d faz uma alusão a uma linha do tempo das mudanças climáticas com relação à impotência da academia para lidar com problemas cotidianos que os estudantes enfrentam, talvez relacionando às questões de saúde mental desses e de como os fatores cotidianos podem afetar o seu desenvolvimento acadêmico. Primeiro, existe uma negação de uma determinada comunidade, traduzido pela expressão “*climate change isn't real*” (mudança climática não é real) (tradução nossa), de modo que o

ambiente acadêmico primeiro se negaria como os estudantes são afetados por questões de ordens diversas nas práticas da sua trajetória de pós-graduação.

Em seguida, existe um reconhecimento do problema, traduzido pela expressão “*ok, climate change is real, we’re just not convinced it’s*” (ok, a mudança climática é real, só não estamos convencidos de que é) (tradução nossa). Esse reconhecimento da problemática de saúde mental na academia pode acontecer por meio das reportagens e das pesquisas mediatizadas, que alertam sobre os altos índices de ansiedade e depressão (ver respectivas figuras 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8 e 1.9 das manchetes das reportagens no capítulo introdutório desta tese), mas, ainda assim, muitos não se convencem de que o problema é real. Por fim, “*oops*” e “*fuck*” podem significar interjeições de quando nada mais pode ser feito quando as consequências já estão estabelecidas.

Ainda na fase exploratória desta pesquisa, quando realizei algumas conversas informais acerca da abordagem temática desta tese (Fase 1), em um desses diálogos via *WhatsApp*, um estudante de pós-graduação também compartilhou comigo uma imagem⁸ análoga à comparação realizada por Maurício^d

Figura 22 – Follow the Leaders



Fonte: dados da pesquisa

Nota: Legenda da imagem: A academia perde cada vez mais a relevância por deixar de lado questões pragmáticas, apontar soluções tangíveis e mudar a prática. O problema é que paramos na discussão. Essa escultura ilustra bem o que eu penso, chama-se “políticos discutindo aquecimento global”, o pessoal fica no debate e nada é feito de concreto (estudante de pós-graduação da fase 1).

Pensar sobre aquecimento global e mudança climática como metáfora para as questões das pressões da vida acadêmica pode ser bem interessante. É uma forma didática

⁸ A imagem compartilhada refere-se a uma estátua do artista espanhol Isaac Cordal, na exposição de 2011 em Berlim da série “Follow the Leaders” (CEMENTECLIPSES, 2021).

de entender sobre os afetos construídos (afetar e ser afetado) – no sentido do impacto relacional dos elementos humanos e não humanos, o próprio ambiente em que vivemos – e as graves consequências que isso provoca enquanto resultado da nossa vida enquanto sociedade, e na do planeta.

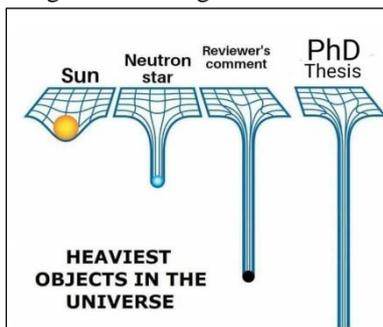
A atividade humana aumenta a temperatura do planeta, e as mudanças climáticas ameaçam todos os aspectos de vida na Terra. Essa mudança climática se intensifica após o processo de industrialização da Revolução Industrial e é causada pelo uso humano de elementos como petróleo, gás, e carvão para casas, fábricas e transportes. Esses elementos liberam gases de efeito estufa, aumentando a retenção do calor do Sol, fazendo com que a temperatura do planeta se eleve. Como consequência, há ondas de calor cada vez mais elevadas, milhões perdendo suas casas devido à elevação do nível do mar e perda irreversível de espécies vegetais e animais, entre tantos outros desastres naturais. Em larga medida, governos se reúnem em cúpulas de líderes mundiais, discutindo e definindo seus planos de redução desses impactos (G1, 2021).

Como é exposto no diálogo do estudante, caso essa discussão apenas fique no âmbito do debate, sem soluções tangíveis e mudanças concretas nas nossas práticas cotidianas enquanto sociedade, somos cada vez mais invadidos pelas consequências dessas ações. E isso não é mais a conclusão de uma comparação implícita, serve para ambos os casos metaforizados.

Por fim, após as experiências relatadas sobre a sua trajetória, Maurício^d conta sobre como se sentia nessas situações, destacando a raiva pelo preconceito sofrido e a angústia pela sobrecarga dos estudos.

Eu tenho muitas lembranças de efeitos mentais e emocionais [...] **Emocionais... se eu pensar na questão do preconceito regional, raiva, e se eu pensar na sobrecarga de estudo, a emoção que me vem é angústia, ansiedade e tristeza** (Maurício^d) (grifo nosso).

Como segunda imagem, Maurício^d traz a representação do “peso” da sobrecarga dos seus estudos que o afeta, refletindo sobre suas emoções enquanto efeitos (consequências) de um sistema que o levaram a sentir-se angustiado, triste e ansioso.

Figura 23 – Imagem 2 Maurício^d

Fonte: dados da pesquisa

Nota: Legenda da imagem: Primeiro penso: é minha maior preocupação a curto, médio e longo prazo; em seguida penso: há todo um sistema de autoridade e punição que me faz sentir assim (Maurício^d)

A figura representa, de forma cômica e irônica, os objetos que seriam os mais pesados do universo: o sol, estrelas de nêutrons, comentários de revisores e uma tese de doutorado. Esse sistema de autoridade e punição que faz Maurício^d sentir-se angustiado e preocupado, carregando o “peso” da sua responsabilidade por um determinado prazo, é uma característica da ideia do próprio campo científico.

Esse é um campo de forças dotado de uma estrutura e um espaço de conflitos que mantém ou transforma esse campo de forças. Ele é tomado como um espaço de conflitos, representados aqui como a autoridade e a punição citadas por Maurício^d, como um campo de ação socialmente construído, em que os agentes dotados de diferentes recursos se defrontam para conservar ou transformar as relações de forças vigentes. Ou seja, esse é um campo relacional, expresso por forças simbólicas entre os agentes, que estão sujeitos às pressões do próprio campo (BOURDIEU, 2013), trazendo essa ideia de sobrepeso.

Na produção do cotidiano, a mobilização das emoções se compõe como processos de espacialidade social, podendo-se ampliar, restringir ou inibir ações cotidianas (OLIVEIRA, 2019). E, enquanto mobilizadoras do âmbito social e de forças do cotidiano, as emoções se fazem por meio das relações estabelecidas. É também a raiva descrita na fala de Maurício^d uma emoção legítima, assim como todas as outras que são mencionadas, sendo essa uma emoção mobilizadora, deslocando-o do estado de inércia que o sentimento de inferioridade poderia ter lhe trazido. A raiva sentida pelo preconceito sofrido pela sua origem, além do desafio com relação ao inglês em uma disciplina no doutorado, pode ter ressignificado sua mobilização para outras possibilidades, como a de realização de um doutorado sanduíche.

Aquela história lá do meu colega que fala inglês mais fácil do que eu, eh... eu posso dizer que é muito significativo eu estar aqui dependendo do meu inglês, sendo que **antes eu me sentia incapaz**. Me sentia incapaz, e no doutorado eh... isso foi uma questão bem marcante, bem desestabilizante, você vê disciplinas com muito material em inglês, uma ênfase na internacionalização, tenta imaginar isso tudo com relação àquela minha noia de me sentir incapaz, e me sentir incapaz no inglês. Eu me sinto incapaz, mas também há algo que me atrai, de querer falar inglês, ler o material de um assunto que me interessa de pesquisa em inglês, eu fico nessa tensão, entre interesse e senso de incapacidade [...] **Ter passado por essa disciplina que era obrigatória em inglês mostrou pra mim que é difícil, mas é possível. Foi passando por essa disciplina, que eu pensei assim, “Hum, pera, se eu consigo fazer a disciplina, por que não um doutorado em sanduíche?” Então, foi muito significativo** (Maurício⁴) (grifo nosso).

No momento em que conversávamos, Maurício⁴ tinha acabado de chegar ao país onde iria desenvolver o seu doutorado sanduíche.

4.4 SEXISMO

Para compreender sobre o que se trata do sexismo na academia, inicio esse tópico, primeiramente, com algumas compreensões do tema. A prática do sexismo no Brasil é uma ocorrência cotidiana combinada ao contexto histórico-cultural de colonialismos, inclusive acadêmico (FARIA; BISPO, 2020), que marginaliza as experiências das mulheres (SAVIGNY, 2017). A discriminação de gênero no local de trabalho por meio de microagressões, comportamentos intencionais ou não intencionais, excluem, rebaixam, insultam, oprimem, expressam hostilidade e indiferença contra as mulheres (BASFOR; OFFERMAN; BEHREND, 2014).

Nas falas das mulheres trazidas nesse tópico, foram identificadas situações que resumem a prática do sexismo na pós-graduação em Administração, como episódios de discriminações por gênero e a prática de violências simbólicas, como os assédios.

Partiremos da premissa de que o assédio se configura em relações de gênero que envolvem diversos artifícios simbólicos (sutis e explícitos) que colocam a mulher em posição inferiorizada (TEIXEIRA; RAMPAZO, 2017).

Lana^m descreve que passou por um longo período de ausência de sua orientadora, o que a deixava desorientada e sem rumo para a pesquisa. O terceiro encontro, por exemplo, aconteceu apenas após a defesa do projeto de qualificação. Em um determinado momento, após uma conversa com um professor em *pós-doc* no programa de pós-graduação, ela ficou entusiasmada.

A gente se encontrou lá, fui de manhã e a gente ficou conversando até 6 horas da tarde sobre o projeto. A gente estava pesquisando revistas que tivessem a ver com meu tema, e ele também tava interessado no mesmo tema. Então ele

falou “eu também tô interessado, então vamos fazer junto, tu quer que eu te co-orientante?” Aí eu falei, “pode crer, quero! Será que pode?” Ele, “pode, vamos falar com a coordenação”. A coordenação formalizou essa co-orientação e falei, “pronto, graças a Deus eu não tô sozinha”. **Eu já tava há quase um ano sem nada de orientação, e eu tendo que desbravar o caminho sozinha** (Lana^m) (grifo nosso).

A partir da formalização desse nível de subordinação, por meio dessa co-orientação, em que um sujeito avalia e o outro é avaliado, estabelece-se uma hierarquização de gênero. Incorporando essa hierarquização social, abre-se a possibilidade de que os sujeitos construídos como masculinos se utilizem de seus lugares de privilégios socialmente definidos para agir conforme legitimação dessa hierarquização (TEIXEIRA; RAMPAZO, 2017). Após algumas atividades de trabalho conjunto, Lana^m começou a perceber algumas mudanças no tratamento desse professor com ela.

Esse cara começou a se comunicar muito comigo e a conversa começou a entrar num nível diferente, sabe? Começou com “ah, que música que tu gosta?”, sabe, assuntos pessoais. Por mim, também não tem problema, porque a gente tá num ambiente pra fazer amizade. Ele é casado, eu casada, os dois sabendo que ambos eram casados, não tinha problema nenhum. Aí a gente teve um encontro em fevereiro, ele não morava aqui, ele veio pra cá e a gente se encontrou pra falar a respeito da pesquisa. **E, nesse momento, ele se insinuou pra mim.** E foi muito, assim, estranho, porque a gente tava num nível de amizade, em que eu tava achando que era amizade e que, enfim, que tava valendo um clima legal. **E aí ele se insinuou e eu recuei, claro, assim, porque não tinha porque fazer aquilo. Eu recuei e, com isso, ele recuou drasticamente. Ele começou a me tratar mal,** eu mandei a minha versão pra ele do trabalho, da minha dissertação que eu tava desenvolvendo, **ele fez comentários que foram extremamente grotescos,** eu até não quis mais nem olhar. Assim, **muito desrespeitoso, usando de palavrões, linguagem imprópria** [...] Aí eu fui formalmente pedir pra ele ser retirado como meu co-orientador. Na época, eu senti que era uma situação bem chata, porque você tá num meio acadêmico, esse tipo de situação ela acaba não sendo muito boa, porque cria outras especulações, e a gente sabe que o mundo é pequeno. Entrevistadora: Mas você dividiu com outras pessoas, na época, a questão desse assédio? Não, eu não comentei... Só falei que ele não tava orientando, que ele tava sem tempo (Lana^m) (grifo nosso).

A recusa da Lana^m representou uma rejeição para o co-orientador, que começou a tratá-la com desrespeito. Como tantas outras mulheres sofrem, a recusa ao assédio sexual acaba significando uma inversão de comportamento pela parte dominadora, constringendo a vítima, e punindo-a pela sua resistência, partindo para a prática do assédio moral (HIRIGOYEN, 2002). Aqui, entendemos que assédio sexual é qualquer conduta com que, independentemente das posições hierárquicas do assediador e assediado e, mesmo após a não aceitação, o agressor constrange a vítima em busca de alguma forma de satisfação, invadindo espaços e permissões. Configura-se como uma

abordagem não desejada, ou mesmo uma intenção sexual que não encontra receptividade da outra parte, afetando o bem-estar e a possibilidade de reagir (FITZGERALD; SWAN; MAGLEY, 1997).

Outro detalhe dessa experiência da Lana^m foi o fato de ela não ter comentado ou mesmo compartilhado o assédio com outras pessoas. O fato é que poucas mulheres têm coragem de denunciar o assédio sexual, além da própria dificuldade de se provar o assédio, ocasionando medo e culpabilização da vítima. Reforça-se uma violência histórica de silenciamento e deslegitimação da fala das mulheres, pois o ato de fala – elas têm esse poder de denunciar uma violência sofrida – não é suficiente em si mesmo (KYRILLOS; STOLZ, 2018). Em uma sociedade sexista como a brasileira, o assédio sexual ainda é percebido como um comportamento inofensivo, próprio da “brincadeira” da conquista. No entanto, ele faz parte de um conjunto de práticas discriminatórias contra as mulheres (TEIXEIRA; RAMPAZO, 2017).

O fato de Lana^m não ter compartilhado essa história antes quando ocorreu, mas ter dividido comigo nesse espaço da pesquisa, me faz refletir que impacto social também é dar visibilidade e alcance a essas histórias, e de como isso é se tornar parte de um coletivo. Essa é a importância do papel da escuta feminista, afinal, ouvir histórias com um ouvido feminista é ouvir o que não é normalmente ouvido e quem não é ouvido (AHMED, 2021).

Silenciar ou mesmo ignorar histórias femininas em nosso campo acadêmico é um estímulo para deixar intocados diversos hábitos negativos relativos a gênero. É urgente discutirmos e presenciarmos, cada vez mais, a luta por diversidade e representatividade na academia (STRAUB; BONCORI, 2020). O combate à discriminação de gênero requer desafiar papéis e relações de poder baseadas no gênero construídas na sociedade. A igualdade de gênero pressupõe reconhecer que, historicamente, pensamento e ação sempre refletiram na produção e legitimação da desigualdade de gênero (TEIXEIRA *et al.*, 2021).

Sem receber bolsa por um período, sem trabalho e numa situação de extrema vulnerabilidade financeira, Lana^m diz que contou com a solidariedade dos seus colegas de turma, mas isso lhe causava alguns constrangimentos.

Eu continuei sem bolsa e foi um baque. Porém a minha turma foi, e é até hoje, bastante unida, e só ficaram duas pessoas sem bolsa. **Todo mundo se reuniu e decidiu doar uma parte simbólica da bolsa pra mim e pra outra pessoa que ficou sem bolsa.** Foi muito legal, era um valor baixo, mas foi uma coisa que fez realmente muita diferença pra mim, sou muito grata até hoje. Porque

era um momento que eu não tinha nada, a gente tava numa casa que não tinha móvel, a gente passou meses sem geladeira, sem fogão, aí compramos um fogão pequenininho, uma pessoa emprestou uns bancos pra gente poder fazer as refeições, uma mesa... Só que por um tempo foi bem intragável, sabe, Polyanna, porque eu, apesar de ter tido esse apoio da turma, **eu acabei ficando numa situação muito vulnerável, porque eu era a pobre, vamos dizer assim, a pobre da turma** [RIMOS JUNTAS]. Às vezes os colegas iam se confraternizar, aí eles nem me chamavam, porque sabia que ia ser constrangedor pra mim dizer que eu não podia ir. Então, **isso acabou afetando um pouco a socialização.** E até teve um colega que chegou num momento, e falou assim “olhe, tem uma vaga lá no [LOJA DE ELETRODOMÉSTICOS], por que tu não vai?” **Eu fiquei assim, eu fiquei me sentindo um pouco mal por isso. Porque é uma jornada longa pra você ouvir assim, “ah, pega qualquer coisa”.** Não que seja indigno, porque eu acho que todo trabalho é digno, mas dentro do contexto que eu tava, eu gostaria de ter ouvido outras coisas. Mas foram coisas que ficaram no percurso, naquele momento doeu, mas hoje já é mais tranquilo de lidar (Lana^m) (grifo nosso).

Após sofrer discriminação por ser nordestina, o assédio relatado e entre outros percalços no mestrado, Lana^m descreve como se sentia ao desenvolver as suas práticas do mestrado, e algumas reações físicas e emocionais percebidas no seu processo.

Então, foi extremamente... a gente tinha uma carga de leitura muito grande, um nível de discussão que requer um aprofundamento, uma reflexão muito apurada, muito aguçada, **eu me sentia um pouco perdida muitas vezes, teve muitas coisas que eu ficava, assim, caramba, eu acho que eu não sei nada do que esse povo tá dizendo, né? Eu sou uma completa idiota, eu não sei, eu não sei nada.** Eu não conseguia entender mesmo. Tinha seminário, meu Deus do céu, era aquela situação, o que eu vou fazer? Como que eu vou falar? **Me sentia travada, talvez pela sensação de estar sendo avaliada, talvez pela sensação de distanciamento que os professores se colocam em relação ao aluno,** apesar do clima do [PROGRAMA] tem um clima amistoso, mas existe esse distanciamento, né? “Ó, vocês estão aí, nós estamos aqui em outro nível”. **Eu ficava milimetricamente calculando o que eu ia falar, como é que eu ia me portar, se eu podia me sentar de um jeito ou de outro, que tipo de exemplos que eu poderia trazer que, realmente, fossem agregar nas discussões [...]** Uma coisa foi apertamento dos dentes. **Eu comecei a ficar muito tempo apertando os dentes, que era uma coisa que eu não tinha antes,** e eu só fui me dar conta quando eu fui na dentista que ela falou, “olha, você deve tá com alguma situação de estresse”, que foi tudo isso. **E eu emagreci muito também durante o mestrado, eu acho que eu emagreci uns 5, 6 quilos, por aí** (Lana^m) (grifo nosso).

De fato, os sentimentos de incapacidade geravam ali um estresse emocional, que, assim como a ansiedade e a depressão, possuem mecanismos psicofisiológicos semelhantes, podendo atuar como fenômeno somático de origem psíquica em problemas bucais em comum, como o hábito de ranger ou apertar os dentes. Além disso, a resposta ao estresse envolve um conjunto de alterações em vários sistemas no organismo, como o hormônio cortisol, que é capaz de gerar prejuízos quando liberado em excesso (ALMEIDA; GUIMARÃES; ALMEIDA, 2018).

Por vezes, a simbolização dos próprios sentimentos relaciona-se a uma lacuna no aparelho mental que favorece a tradução corporal de uma história sem palavras (PERES, 2006). Ou seja, mesmo que não haja uma expressão imediata desse estresse ou ansiedade de forma falada, o corpo traduz esses sentimentos, mesmo que a pessoa não verbalize ou mesmo perceba como está se sentindo. A fala de Calina^d manifesta esse entendimento.

Toda vez que eu fico nervosa e eu não lido com o porquê, eu não lido com a causa que tá me deixando nervosa, o meu corpo responde fazendo com que meu cabelo caia. Então, eu falei que eu não tomo remédio, mas eu tomo vitamina pro cabelo, porque eu já tive alopecia, eu tenho um buraco aqui atrás no meu cabelo. Porque caiu uma época que eu tava muito nervosa, muito ansiosa, né? Como **eu continuo fazendo as coisas como se nada tivesse acontecendo**, tipo, o mundo tá acabando, e eu escrevendo [...], **meu corpo responde de outro jeito, o cabelo cai.** Como que eu fui parar no dentista agora? Porque **eu apertei tanto a minha boca, que eu quebrei o dente.** **Então, assim, o corpo responde de outras formas, enquanto a gente não tá lidando com o que a gente precisa lidar.** E aí eu não sei se é um processo de enganação, de auto enganação, que eu fico assim (Calina^d) (grifo nosso).

Carliane^d também fala de algumas de suas reações físicas refletidas durante a experiência do mestrado.

Eu tinha resolvido pra mim no doutorado de viver mais de forma mais saudável, também porque a experiência do mestrado foi uma experiência tranquila, mas aquela tranquila que acaba com a sua raça. **Eu engordei dez, doze quilos, na verdade, eu tive problema renal, eu tive problema de queda cabelo.** Eu tô recuperando meus cabelos agora, mas eu tive muito problema... criava umas feridas na minha cabeça na época do mestrado. Pra mim tava tudo bem, mas, na verdade, **meu corpo tava dizendo que não tava tudo bem. Psicologicamente, eu não me sentia tão desgastada, mas fisicamente, meu corpo manifestava isso.** Aí no doutorado eu decidi, não, eu vou fazer uma experiência mais equilibrada, diferente (Carliane^d) (grifo nosso).

É recorrente nessas e em outras falas anteriores (Geyza^m, Alba^m) apontar sobre a perda ou o ganho excessivo de peso durante o curso, como uma forma de expressão corporal da própria relação afetiva das estudantes com o cotidiano acadêmico e suas consequências. Isso é trazido aqui não em um sentido pejorativo como um valor de um corpo magro ou corpo gordo, mas como um fato percebido pelas estudantes.

Tarsila^d também resgata a sua experiência no mestrado, em que percebeu o ganho de peso junto com uma colega apenas quando se viu em uma fotografia da turma.

Aí eu lembro que eu também comi demais esse período, **eu lembro que eu engordei muito, e foi só no fim desse primeiro ano de disciplinas que,**

inclusive junto com uma colega do mestrado, a gente ficou, “não dá, a gente não pode viver essa vida, vamos fazer academia”, tipo, não dá pra esperar mais. Foi muito engraçado [RISOS], porque tinha uma disciplina, e a gente tirou umas fotos lá, quando mandaram essas fotos no grupo, **a gente ficou, “meu Deus, a gente tá muito gorda!”** (Tarsila⁴) (grifo nosso).

Calina^d também fala sobre essa mudança corporal em um curto espaço de tempo, percebido por ela quando suas roupas não estavam lhe servindo, de modo que isso seria uma espécie de consequência da sua ansiedade, como uma fuga do que estava vivenciando na época do seu mestrado.

Eu fui ficando muito nervosa. Tanto, Polyanna, que eu **engordei sete quilos no meu primeiro semestre, porque uma fuga que eu tinha era comer**. Então, eu lembro, coisa que eu nunca fiz nem na infância, eu ia no supermercado, comprava pacotes biscoito recheado. Enquanto eu tava lendo, eu ia comendo aquele pacote de biscoito. Eu lembro de comer e de não ter mais, eu não tinha fome, tinha dor no estômago de tá comendo. **Mas eu tava tanto naquela ansiedade, que eu não conseguia parar de comer. E eu não me vi engordando também**. Era óbvio que eu ia engordar, porque eu tava comendo lixo de comida, comendo sem fome ainda, né, por ansiedade, mas **eu não me via engordando**. Tanto que no dia que eu vi que eu não tinha roupa, eu nunca cabia nas minhas roupas. Nesse dia, eu ia sair com uma dessas minhas amigas, que também eram orientadas pelo mesmo orientador. Eu fui experimentando roupa por roupa, e nenhuma roupa me servia. E eu fui jogando as minhas roupas no chão, eu fui jogando as minhas roupas no chão, até que, por fim, eu tava toda com todas as minhas roupas no chão. E eu sentei no chão, comecei a chorar [...] **Eu fiquei muito mal com isso de ter mudado o corpo** (Calina⁴) (grifo nosso).

Nesse sentido, as práticas são consideradas o contexto principal e imediato no qual se formam as propriedades corporais cruciais para essa vida social contextualizada – não apenas em habilidades e atividades, mas também as experiências corporais e as estruturas físicas (SCHATZKI, 2001). Essas práticas manipulam e ativam o corpo, porque, conforme Bourdieu (2009, p. 65) aponta, “os corpos, como os atores sociais sabem, são origem de estados de espírito”. Esses “estados de espíritos” a que o autor se refere são a manifestação das emoções por meio do corpo.

As manifestações corporais do sofrimento emocional recebem, no contexto de saúde, denominações como somatização, amplificação somática, dentre outras (MILHORIM; NETO, 2019). Aqui, as emoções tomam forma justamente mediante o contato, a relação com objetos relacionais (AHMED, 2015). E, dentre os principais sinais ou comportamentos relativos a problemas emocionais advindos dessas relações são o ganho ou perda de peso bruscos, constante preocupação, baixa autoestima, culpa, tristeza,

dores físicas, dificuldades de memória ou concentração, agitação, isolamento (SMITH; ULUS, 2019).

Mesmo diante das situações desagradáveis que enfrentou, Lana^m finaliza falando da satisfação com a sua trajetória.

Tinha momentos que eu passava por aqueles corredores e dizia assim, caramba, **se eu pudesse abraçar essa universidade, eu abraçava. Porque foi um aprendizado profundo pra mim, muito bom, muito positivo.** Teve esses percalços, mas o fato de eu ter que trabalhar um pouco mais do que as outras pessoas, não me diminuiu, pelo contrário, eu me senti mais fortalecida. Os pontos mais críticos, mais difíceis pra mim foram esses. **Mas o mestrado pra mim não representou só isso, pelo contrário, eu tive uma grande alegria, uma grata alegria de descobrir o que é a pesquisa acadêmica,** que eu não tinha tido contato antes, descobri que **era o caminho que eu queria seguir mesmo, que eu sempre gostei de ser professora, e sempre percebi que isso seria a minha carreira,** mas não tava tão bem resolvida em relação a seguir a carreira acadêmica. Mas aí no mestrado eu tive essa possibilidade (Lana^m) (grifo nosso).

Também se percebe que a academia é um lugar masculinizado e elitizado. De fato, em muitas sociedades, a dominação masculina sobre as mulheres é considerada a essência da masculinidade (HEISE, 1994). A dominação masculina (e, conseqüentemente, a submissão feminina) só pode ser compreendida a partir da atenção que dispndemos aos efeitos duradouros que a ordem social exerce sobre as mulheres (BOURDIEU, 2002), ou mesmo quando a entendemos como parte de uma prática social (GHERARDI, 2019).

Enquanto gênero é um dispositivo de poder, em uma ordem androcêntrica, assuntos de homens são mais importantes que assuntos debatidos por mulheres, sendo elas mesmas culpadas e responsabilizadas pela sua própria opressão e submissão, resultado esse dos efeitos do mecanismo de reprodução da estrutura da dominação masculina, que não cansa de silenciar mulheres (BOURDIEU, 2002). Esses distanciamentos e apropriações do exercício do poder são destacados nas falas da Heloise e Calina^d, por exemplo.

Eu me senti como se eu fosse pisoteada, e fosse pisoteada por quem manda, sabe? Assim, eu não sentia um pingo de empatia de ninguém, assim, comigo (Heloise^d) (grifo nosso).

Eu tive um professor extremamente machista e sexista. Ele não respondia a gente em aula, quando era uma mulher que perguntava. Então a gente perguntava, e eu cheia de dúvidas. Ele devia achar minhas dúvidas estúpidas, sei lá o que que ele achava. A gente perguntava, ele olhava pra gente e ele não respondia [...] Minha bolsa do mestrado tava terminando, e aí, eu tinha que defender. Eu fui, defendi no prazo. Ele [ORIENTADOR] falava

comigo assim “você está atrasada”. Sendo que tudo eu fiz dentro do prazo, eu não pedi uma extensão. E se eu pedisse, era meu direito, mas eu não pedi. E ele falava comigo, “você está atrasada, você não tá fazendo”, sabe? Enfim, **ele foi violento assim comigo, ele foi violento assim com a [COLEGA], ele foi violento assim com a [COLEGA], que foram outras mulheres. E, coincidentemente, com mulheres. Não coincidentemente, com mulheres, né?** Ele é homem, branco, eu falo que ele performa hétero, mas ele é gay, mas ele performa hétero. Então, na sociedade, ele passa, assim, como que **ele ocupa esse lugar de poder** (Calina^d) (grifo nosso).

Além disso, nas relações de poder, é fundamental observar quem sempre está com a palavra e quem deve apenas ouvir e calar, quem escolhe os temas sobre os quais se deve falar e quem não tem poder de escolha, quem é ouvido e quem não é ouvido. As mulheres têm sido, muitas vezes, caladas, ignoradas, censuradas, criticadas e excluídas dos lugares de fala do universo masculino, a exemplo das ciências, promovendo o distanciamento nos espaços de poder (AMORIM; CARVALHO; FÉLIX, 2017).

Outras abordagens nas histórias são violentas, como o próprio assédio moral, o qual está interligado a qualquer conduta abusiva em relação a uma pessoa (por comportamentos palavras, atos, gestos ou escritas), de modo a acarretar um dano à sua personalidade, à sua dignidade, à sua integridade física ou psíquica. Essas atitudes são expressas por condutas ligadas ao abuso de poder e caracterizadas por práticas de humilhação e intimidação à vítima (HIRIGOYEN, 2002).

O assédio moral pode ser manifestado às mulheres, sobretudo, por meio de piadas (HIGA, 2016), em uma espécie de assédio recreativo. A linguagem não é neutra ou inocente, refletindo crenças e valores, individuais e coletivos do modo de pensar, sentir e atuar de cada sociedade (MORENO, 1999).

Heloise^d conta sua experiência com um professor em sua trajetória acadêmica e seu desamparo:

Quando eu cursei disciplina com [PROFESSOR], o pessoal percebia que ele me tratava muito diferente. E eu não entendia.
Entrevistadora: Como se fosse uma perseguição?
Justamente, era essa a palavra que eu tava procurando. Eu nunca tive problema com ele, nem nas disciplinas dele que eu tinha cursado. De eu chegar na sala... Porque eu ficava indo e voltando. Eu vinha de [CIDADE DO INTERIOR], assistia aula e voltava. **Eu chegava com olheira, sem maquiagem e ele comentava “Heloise, não tá dormindo não, é?” Ficava com uns comentários, sabe. “Você tá dormindo não, minha filha?” Do jeito que ele falava. “Porque você não tá dormindo, Heloise?”** (Heloise^d) (grifo nosso).

Como um espaço que reproduz relações históricas androcêntricas que colocam as mulheres em posição subalterna perante os homens, a academia se torna também um espaço em que mulheres são objetivadas como seres sexualizados, sempre disponíveis a

agradar o desejo masculino (TEIXEIRA; RAMPAZO, 2017). Na situação relatada por Heloise^d, o seu professor levantou insinuações sobre sua aparência, em um tom ofensivo e desrespeitoso, questionando o porquê de ela não estar descansada, ou mesmo o que ela estava fazendo que não estava dormindo, como se ela lhe devesse satisfações ou mesmo agradar com sua aparência. São situações perversas e naturalizadas como essa que reforçam e abrem precedentes também para outros tipos de assédio.

Já com relação à convivência com seu orientador, Heloise^d também relata uma série de situações problemáticas, caracterizadas como violência simbólica. Esse tipo de violência é sutil, exercida simbolicamente por meios de comunicação e do conhecimento (BOURDIEU, 2002).

Eu fui com uma proposta e aí **ele desqualificou a minha pesquisa e disse que eu não estava preparada pra ser uma doutora** porque eu tinha medo de encarar as coisas. Eu disse a ele que não estava preparada pra fazer um experimento, que eu tinha feito a disciplina de quanti, mas eu não me identificava. Nesse momento, **ele soltou os cachorros em cima de mim, eu saí da sala arrasada**. Eu estava supersatisfeita, animada com a proposta. Quando eu chego pra ele [ORIENTADOR], ele... acabou. Tipo, **só faltou dizer assim, “minha filha, isso nem pra um TCC serve”** (Heloise^ϕ) (grifo nosso).

A linguagem sexista, que ainda predomina no contexto das universidades, pode ser considerada uma expressão de violência simbólica ao invisibilizar ou desvalorizar as mulheres com termos pejorativos e desqualificadores que não seriam utilizados para se referir a um homem (AMORIM; CARVALHO; FÉLIX, 2017). No momento da prática da qualificação do projeto, Heloise^d conta que os membros da banca (todos homens) foram respeitosos nas suas arguições, exceto pelo membro interno ao programa.

...esse **homem** [MEMBRO INTERNO, TAMBÉM PROFESSOR DE HELOISE], **ele tripudiou em cima de mim, ao ponto do [ORIENTADOR] pedir pra ele parar**. Ele disse “[MEMBRO INTERNO], a gente não tem mais tempo. Eu sei que você quer comentar minuciosamente o projeto. Mas eu peço pra que você encerre dentro de cinco minutos”, e **ele ainda estava na introdução, tripudiando**. Se você pegar o documento que ele me enviou com as observações, eu não consegui passar da introdução. **Eu choro só de olhar, porque ele praticamente diz assim, “rasgue e jogue fora”, sabe?** Aí você me pergunta, Heloise, por que você não foi procurar uma troca de orientador? Quem? A única pessoa que poderia me orientar seria [MEMBRO INTERNO], e ele fez isso, entendeu? E ele fez isso com o aval do meu orientador (Heloise^ϕ) (grifo nosso).

Logo após a qualificação, além de uma longa ausência inexplicada do orientador, Heloise^d conta que conseguiu contato com ele para uma conversa.

Marquei a reunião, foi por chamada de vídeo. Aí eu disse um monte de coisa a ele, só que sempre quando eu falo dos meus problemas a ele, **ele me trata como se eu fosse fraca, sabe?** Tipo assim, esse problema tá acontecendo porque **você é fraca, você não sabe encarar as coisas, isso é coisa de pós-graduação mesmo, que quem passa pela pós-graduação e quem faz pesquisa tem que passar por isso** (Heloise^d) (grifo nosso).

Sem alternativas de avanço com a sua pesquisa, Heloise^d se vê desamparada, diante do afastamento por questões de saúde psicológica do seu orientador.

Eu me senti mais uma vez desamparada. Começou a pandemia, aí eu comecei a enlouquecer e **eu surtei no começo da pandemia, que eu não ia conseguir fazer minha coleta** e veio com todo o estresse que a pandemia trouxe, né? Foi a primeira vez que eu procurei uma psicóloga, foi no começo da pandemia, eu contei isso tudo, e a psicóloga disse, “como é que você aguentou até agora?” [...] É porque **você fica buscando alternativa... Sabe aquela prisão? Você tá em Alcatraz, aí você fica buscando todas as alternativas, pegar uma faca e sair raspando. É uma questão de sobrevivência mesmo.** Mas depois disso tudo, **eu decidi que eu vou ficar, não passou mais pela minha cabeça desistir.** Depois de todos os baques, esse é um pensamento que não passa pela minha cabeça (Heloise^d) (grifo nosso).

A prática do sexismo se refere a um conjunto de atividades de ação em conexão (GHERARDI, 2019), levando ao preconceito ou discriminação baseados no sexo (seja ele feminino ou masculino), de modo que ela se expressa contra as mulheres, tradicionalmente consideradas “fracas”, “medrosas”, “incapazes” (AMORIM; CARVALHO; FÉLIX, 2017).

Talvez diante disso, se fale tanto sobre o acometimento da dita “síndrome da impostora” nas mulheres, a partir das violências simbólicas exercidas pelos homens sobre as mulheres (ALVES; FERREIRA; BONFIM, 2019). Essa síndrome afetaria desproporcionalmente pessoas de alto desempenho que acham difícil aceitar suas realizações, de modo que pouco se explora sobre o papel que os sistemas de trabalho desempenham em promover esse tipo de sensação, e o porquê isso acontece de modo mais evidente nas mulheres (TULSHYAN; BUREY, 2021).

Ou seja, a ideia de uma “síndrome” (acrescentar o termo médico de síndrome parece resgatar a histeria feminina do século XIX investigada por Freud) remonta a essa recorrente sensação universal de desconforto e ansiedade no local de trabalho, tornando-se patológica, especialmente para as mulheres. É importante salientar que homens brancos progridem, e seu trabalho e inteligência são validados com o tempo, pois conseguem encontrar modelos que sejam como eles, sendo pouco questionados pelas suas competências ou contribuições. Mesmo que mulheres demonstrem força, ambição e resiliência, as nossas batalhas diárias contra as diversas formas de microagressões,

sobretudo por expectativas e suposições formadas por estereótipos de gênero e racismo, muitas vezes nos empurram para baixo (TULSHYAN; BUREY, 2021).

Também é considerável o número de estudantes de pós-graduação com ansiedade e depressão, com as mulheres mais propensas a sofrerem de transtornos relacionados à saúde mental do que os homens (EVANS *et al.*, 2018). Salientamos a importância de não estigmatizar (GOFFMAN, 1986) as mulheres, mas de tentar compreender o porquê de esses números serem mais significativos em mulheres do que em homens. É compreendido, portanto, que as mulheres estão em desigualdade na pós-graduação, que é um lugar convencionalmente masculino (DEVINE; HUNTER, 2017).

Beatrice^d, estudante de doutorado, relata o seu processo de desgaste emocional e afetivo na experiência do seu curso em conjunto com problemas de orientação, que eclodiram no seu diagnóstico de transtorno de ansiedade. Conversar com Beatrice^d me fez refletir o quanto esses embates e processos afetam o estudante de modo cansativo, desgastante e paralisador, dispendendo energia para conjunturas cada vez mais improdutivas e adoecedoras.

Teve um dia que foi muito forte pra mim... **eu deitei assim na cama, fechei a janela, desliguei todas as luzes e eu não queria me levantar.** Foi quando eu comecei a me assustar com aquilo, só tinha vontade de chorar. Eu conversei com uma amiga minha, e ela disse, “Procure ajuda agora. Não espera mais nada, procura ajuda e um terapeuta. Você tá com o pé na depressão” [...] eu senti que o negócio do doutorado não andava. Eu passei 2019 praticamente zerada, eu não conseguia. **Eu sentava na frente do computador, eu não conseguia produzir, eu não conseguia escrever uma linha. Eu abria centenas de janelas e não conseguia escrever nada. Totalmente bloqueada em relação a tese [...]** Mas o que me incomodava muito nele [ORIENTADOR], é que era nítido que ele não sabia o que eu tava fazendo, e nem ele queria verdadeiramente tomar conhecimento do que era a minha tese pra me ajudar, pra gente ter uma discussão. Só pra me questionar como interlocutor, eu não tinha um interlocutor. Então, **fiquei muito no escuro [...]** Com crises de ansiedade, com travas [...], mas sempre com esse acompanhamento [PSICOLÓGICO]. Eu tinha uma versão da minha tese pra ser qualificada em abril. Tava tudo marcado, dia 4 de abril e aí com a história da pandemia, a gente até iria fazer a distância. Mas meu orientador era um cara já meio velho, já tinha certa idade, ele era muito pouco avesso à tecnologia. Então, ele travou minha qualificação. Ele segurou minha qualificação por cerca de três meses (Beatrice^d) (grifo nosso).

Beatrice^d, na tentativa de avançar com o seu projeto, mesmo diante da negligência do seu orientador, realizou sua qualificação. Com o *feedback* de membros da banca e com ajuda de outros pesquisadores, conseguiu direcionar melhor a sua pesquisa, o que não foi bem-visto por seu orientador, como é possível ser visto na fala. Além de

cancelar uma reunião marcada com Beatrice^d, demonstrando desinteresse e desprezo por ela, seu orientador ameaçou não a orientar mais.

“Como assim? É, desse jeito, meu papel enquanto orientador não faz sentido”. Ele quis dizer que não tava me orientando e terminou a conversa assim “vou pensar e amanhã lhe dou uma resposta se continuo com sua orientação ou não”. **Isso foi assim, um momento bem crítico pra mim, porque eu não esperava isso dele de forma alguma.** Então, **me pegou totalmente surpresa, me desnorteou completamente** (Beatrice^d) (grifo nosso).

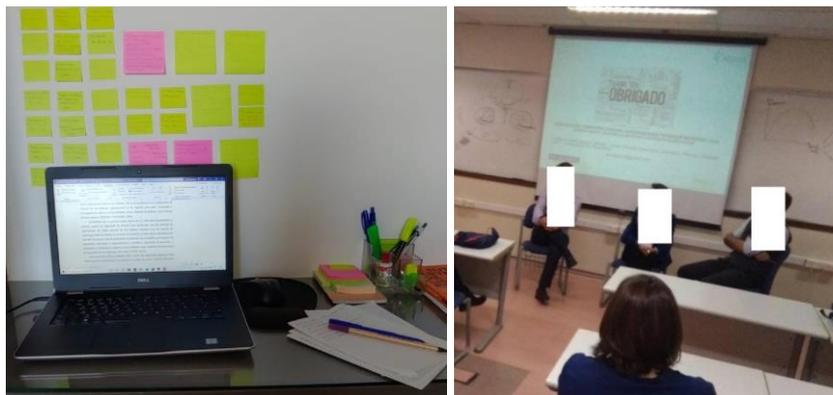
Logo após esse episódio, Beatrice^d recorreu a uma professora do programa em busca de ajuda, que a aconselhou a não tomar nenhuma atitude precipitada e que aguardasse o contato do professor. Caso ele recusasse a orientação, a professora lhe ofereceu apoio e disse que a orientaria.

Eu já fiquei mais tranquila. Mas aí, de qualquer forma, eu vou tentar continuar com ele. E ele passou cerca de vinte dias me levando no banho maria. Eu tinha saído do meu tratamento pra ansiedade, eu já tinha parado com os encontros semanais, tavam quinzenais, tudo bem controlado. **Depois que ele fez isso comigo, meu nível de ansiedade foi pras alturas. Eu não conseguia, eu não fazia mais nada. Eu passava dia e noite perto do telefone, olhando, pra ver se ele mandava mensagem, se ele me ligava, se ele retornava as minhas ligações, se ele mandava algum e-mail. Ele me levou, assim, ao auge da minha ansiedade,** e eu passei vinte dias assim, foi terrível. Eu digo assim, tranquilamente, que **ele brincou com a minha emoção de um jeito que eu tive um verdadeiro retrocesso em relação a todo o meu tratamento pra ansiedade** (Beatrice^d) (grifo nosso).

Beatrice^d fala que havia chegado ao seu limite da espera e entrou novamente em contato com a professora, que ficou impressionada por ele ainda não ter dado retorno algum a ela.

Eu conversei com ela, contei tudo que vinha acontecendo durante esses dias, ela disse “fique tranquila, **você tá no seu direito de não querer, que ele tá lhe assediando moralmente.** Peça a mudança de orientação e eu vou lhe orientar a partir de hoje, fique sossegada”. E aí, tomei coragem, mandei e-mail pra ele avisando [...] Ele parece ser aquele professor muito, tipo assim, “você não é quem diz isso, quem diz sou eu”, sabe? E ele respondeu na mesma hora “Quem não lhe orienta mais sou eu, vou encaminhar agora mesmo um e-mail pra coordenação avisando”. Sabe ego fortíssimo? Então, foi uma decisão muito difícil pra ser tomada nesses vinte dias. **Quando eu tomei a decisão e eu mandei esse e-mail, parece que tirou um peso das minhas costas. A sensação de me livrar de um peso que tava travando toda e qualquer evolução minha durante esse processo do doutorado** (Beatrice^d) (grifo nosso).

Beatrice^d compartilha duas imagens que representam o comprometimento no seu fazer acadêmico, uma do seu ambiente de estudos, que ela referencia ser onde a sua prática acadêmica acontece, e outra apresentando seu artigo em um evento.

Figura 24 – Imagem 1 Beatrice^d

Fonte: dados da pesquisa

Nota: Legenda da imagem: A primeira é onde a coisa acontece 😊 Dei uma ajeitadinha pra foto. Mas normalmente tá tudo aqui na mão...eu sinto essa necessidade de ter um ambiente um pouco organizado pra poder produzir. A outra foi apresentação do primeiro artigo do doutorado no Semead⁹ de 2017. Um certo orgulho por estar ali apresentação uma ideia que surgiu com mais duas colegas. Me vi diante de um dos autores que referenciei no trabalho... foi bem bacana o acolhimento (Beatrice^d).

Vivenciar essa experiência desagradável com o seu orientador talvez represente como o desenvolvimento do seu trabalho era importante para ela, para a sua formação, do desejo de ser acolhida e de ter seu reconhecimento no seu trabalho.

4.5 RACISMO E OUTRAS DESIGUALDADES

Ainda na temática do sexismo, não é possível seguir sem deixar de abordar as intersecções de raça, classe e gênero. O impacto do racismo sistêmico, classismo, xenofobia e outros preconceitos constitui-se categoricamente quando se fala, por exemplo, dos sentimentos provocados pela dita síndrome do impostor. Em larga medida, muitos grupos foram excluídos dos primeiros estudos sobre essa temática (que é constituída pelos recorrentes sentimentos de incapacidade, inferioridade e insuficiência), como mulheres negras, pessoas com diferentes níveis de renda e gêneros (TULSHYAN; BUREY, 2021). Essas sensações (aqui, trago esses sentimentos não como uma patologia ou síndrome, que culpabilizam mais uma vez as mulheres, mas como sensações, percepções) também são bem comuns nas falas das estudantes que sofrem com o sexismo, com o racismo e com outros tipos de discriminações.

Evelyn^d, ao contar sobre sua experiência no início do mestrado, falou sobre sua dificuldade de adaptação e de pouco acolhimento das pessoas ao seu redor. Em um relato

⁹Seminários em Administração (Semead) é um evento científico da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, que promove a discussão da produção científico-tecnológica desenvolvida na área de Administração (SEMEAD, 2021).

impactante, ela descreve uma situação que a deixou em sofrimento prolongado por tanta hostilidade.

Eu acho que foi o mix de adaptação, compreensão, né? Com aquele sentimento que a gente fica, que aí **você não vai conseguir, aquele sentimento de incapacidade**, sabe? Juntou isso tudo e aí eu explodi no meio da prova, **eu fiquei tão nervosa fazendo e aí me deu um branco**, eu comecei a ficar nervosa com o branco. Quando eu vi, já **estava com falta de ar, eu tava passando mal, e aí, desmaiei...**

Entrevistadora: Você desmaiou na prova de uma disciplina?!

Sim, de disciplina.

Entrevistadora: E como foi pra você, depois desse episódio? Você buscou ajuda?

Não, mas hoje eu tenho ajuda tanto terapêutica quanto psiquiátrica, né? Foi horrível pra mim, porque eu acabei passando mal na prova de um professor. E esse professor ele era coordenador do curso de pós. Depois disso, **começou a rolar até assédio moral, né? Na frente de todo mundo. Ele me zoava...**

Entrevistadora: Mas você sentia isso antes?

Não. **Ele me assediava moralmente na frente de todo mundo e falava “ah, não vamos fazer nada não, senão a Evelyn vai ficar nervosa e vai desmaiar”, sabe? “Ah, Evelyn, não vai dar aquele piripaque no meio da minha aula não, né?” Me deixava mega constrangida**. Ele era coordenador do programa, é até hoje.

Entrevistadora: Nesse momento da prova que você passou mal, quem te ajudou?

Então, foi uma colega minha, que ela tava do meu lado fazendo a prova e foi ela quem pediu ajuda, entendeu? E aí ela junto com a secretária do meu programa, foram que me ajudaram.

Entrevistadora: Os outros não... as outras pessoas continuaram a vida normal? É, exatamente, é... [RISOS] É, tipo “não é comigo”, entendeu? Todo mundo seguiu o baile [...] Bom, eu tive que ficar porque como era matéria obrigatória e só ele que dava, então, eu falei, “cara, vou ter que ficar”, entendeu? Se eu desistir é pior, eu vou ter que fazer lá na frente com ele. Então, pelo menos, eu faço enquanto minha amiga tá fazendo comigo, né? Que dá um acalento. Do que, tipo, tentar fazer sozinha depois, sabe?

Entrevistadora: Essa amiga, foi a única pessoa que te apoiou na turma?

Sim (Evelyn^d) (grifo nosso).

Contextos laborais violentos e outras condições contextuais negativas resultam em grave dano à efetivação do potencial dos sujeitos que sofrem com a violência nesses espaços, dado que o trabalho, tido aqui como o contexto do trabalho acadêmico, é central na vida de grande parte das pessoas (CORTEZ *et al.*, 2019). Microinvalidações são as ações que excluem, negam, ou anulam pensamentos, sentimentos ou experiências psicológicas de pessoas de cor. Evelyn^d é mulher, periférica e negra, como ela mesma se autodeclara, conforme observado mais adiante. Como efeito do racismo, alguns contextos chegam até mesmo a negar a humanidade dessas pessoas (LÓPEZ, 2012).

Essas ações transmitem insensibilidade, rudeza e expressões semelhantes ao racismo, cuja intenção é ferir, oprimir ou mesmo discriminar (BASFORO; OFFERMANN; BEHREND, 2014). Era como se aquele corpo caído em desmaio de

Evelyn^d não tivesse validade naquele ambiente, não deveria pertencer ali, talvez por isso apenas a amiga a apoiou na turma. Na posição de autoridade do professor que desdenhara da situação, é possível também que os demais tenham se sentido acuados de oferecer alguma ajuda.

O racismo é um comportamento oriundo de uma perspectiva sistêmica e estrutural, uma ação resultante da aversão a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de características, tais como cor da pele, textura de cabelo, formato de olhos, entre outras. Esse comportamento é resultado da crença de que existem tipos de humanos superiores e inferiores. Essas discriminações/ações acontecem de forma consciente ou inconsciente, onde a raça se torna o fundamento para desvantagens ou privilégios (MUNANGA; GOMES, 2016; ALMEIDA, 2018).

A presença de um corpo preto em um programa de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil é rara, e, embora haja ações afirmativas, a educação continuada ainda não é uma realidade comum na trajetória educacional de jovens negras (BRAZ, 2021). Historicamente, a maioria das instituições acadêmicas tem sido excludente, fomentando estereótipos e mitos culturais que retratam as pessoas de cor, como genética, biologicamente, ou culturalmente inferiores (DUPREE; BOYKIN, 2021).

Além de a situação do desmaio de Evelyn^d durante a prova já ter sido suficientemente estressora e preocupante, vivenciada por ela com completo descaso e abandono, isso ainda se tornou pauta para ela sofrer assédio moral por parte do seu professor nos dias seguintes. Circunstâncias como essa invisibilizam a integridade da pessoa humana, a mulher, a acadêmica que Evelyn^d (não) representa naquele ambiente. Não é essa a educação de que precisamos, a que descredibiliza, invalida e é indiferente à dor do outro. Para mim, foi muito estarrecedor ouvir essa história, foi como se eu tivesse vivenciado aquela situação como se estivesse presente. Tentei ao máximo me solidarizar, compartilhar um pouco daquela dor com a Evelyn^d no final da conversa, era o que eu podia oferecer naquele momento. Foram dias amargos após ouvi-la.

Peço licença a você, leitor(a), nesse momento de interpretação dessa fala, para contar uma experiência como pesquisadora. Desenvolvi, junto com o meu orientador, um artigo sobre sexismo na academia, e a entrevista de Evelyn^d também foi utilizada nesse trabalho. Quando fui apresentá-lo no evento, estava lendo uma das frases ditas por ela no momento da nossa conversa. Nesse momento, me veio a imagem do rosto, do olhar triste de Evelyn^d enquanto compartilhava suas dores e me vi ali emprestando minha voz, meu corpo e minha sensibilidade, enquanto pesquisadora, para que outras pessoas também

conhecessem aquela história. Confesso que fiquei muito nervosa, me emocionei de forma intensa, chorei e quase não consegui prosseguir com a apresentação.

Considero que foi uma experiência marcante e sensível enquanto pesquisadora, de ter sido atravessada e afetada dessa forma pela história de Evelyn^d e de ter tido a oportunidade de ser instrumento para que outras pessoas conhecessem aquela história. As emoções surgem ao contar uma história, e as emoções também tornam difícil contar uma história (AHMED, 2021). Apelo de pesquisa, é quando o testemunho, a voz, o rosto, a existência e o sofrimento nos tocam e nos mobilizam existencialmente para o uso do nosso tempo, da nossa palavra, do nosso conhecimento enquanto pesquisadoras e pesquisadores. Vivenciei a experiência, de fato, da pesquisa baseada na prática incorporada (BISPO; GHERARDI, 2019), assim como aconteceu com outros entrevistados, compreendendo as informações geradas em campo pelo meu próprio corpo (YAKHLEF, 2010).

Seguindo, Evelyn^d também destaca que sua área é composta majoritariamente por homens e fala sobre as expectativas que tinha anteriormente:

Entrevistadora: A área que você está é muito masculina?

É, exatamente. **Muito masculina, elitista**, sabe? Todo aquele, aquele construto, sabe, que se repete ano após ano.

Entrevistadora: Você tinha essa noção de que isso acontecia? Quando você entrou, como era a tua percepção?

A minha percepção era outra, né? Eu pensava no universo acadêmico, eu gostava muito, porque eu falava, caramba, eu vou produzir conteúdo, né? Só que eu imaginava, tipo, “vou ser docente, que legal! Nossa, deve ser maravilhoso, vai ser lindo, poxa!” **Eu tinha toda aquela visão romântica, entendeu? Só que você entra, aí você vê que não é nada daquilo** (Evelyn^d) (grifo nosso).

A fala da Evelyn^d reflete a sua dificuldade de adentrar no seu campo das ciências, encontrando um clima frio ou mesmo hostil, referindo-se à falta de receptividade em sua tentativa de aproximação e socialização em um campo considerado, também, masculinizado. Para modificar esse quadro educacional e cultural de desigualdade, é essencial incluir a perspectiva de gênero na formação e produção do conhecimento em todas as áreas e disciplinas (AMORIM; CARVALHO; FÉLIX, 2017). Locais de trabalho dominados, em sua maioria, por homens, acabam por propagar culturas dominadas pelos homens, como certa tolerância aos assédios, a difamação de mulheres e do comportamento não masculino, a exclusão das mulheres e o sexismo (HAAS, 2009).

A transversalidade de gênero é crucial para desconstruir as hierarquizações, anular os preconceitos de gênero nas disciplinas e, sobretudo, oportunizar a inclusão de

mulheres em campos masculinizados (MONTANÉ LÓPEZ, 2015). Ela é estabelecida aqui como um processo que busca reorientar reflexões e ações ao introduzir perspectivas de gênero, raça, etnia, comprometendo-se com a promoção da igualdade e da inclusão de sujeitos historicamente discriminados (TEIXEIRA *et al.*, 2021). Afinal, a subrepresentação de mulheres negras na ciência (resultado do racismo e dos estereótipos de raça) é um grande problema, visto que a diversidade é a pedra angular para construir uma ciência inovadora e de alta qualidade (STANISCUASKI *et al.*, 2021).

Outras falas de Evelyn^d são bastante representativas, como a primeira pessoa da sua família a conseguir avançar na sua formação educacional, como um reflexo da intensa desigualdade de acesso de brancos e pretos no ensino superior (JACCOUD, 2008).

Sou filha de pais que completaram só o ensino, o antigo ensino fundamental básico e nem chegaram a completar. Porque minha mãe, acho que foi da antiga quarta série, meu pai até antiga quinta, nem chegaram lá. **Eu fui a primeira da minha família a me formar e a ter uma graduação, isso da família em geral. E sou a única também que entrou no mestrado, que tá no doutorado** (Evelyn^d) (grifo nosso).

Após perder sua bolsa de estudos, Evelyn^d conta que conseguiu um trabalho como docente e se sente mais aliviada por manter um certo distanciamento das cobranças que tinha enquanto bolsista. Mas chama atenção a forma como ela traduz esse alívio na sua fala.

Pra mim a cereja do bolo desse ano é que, graças a Deus, eu consegui um emprego de carteira assinada como docente, eu tava sem bolsa, né. Eu consegui um lugar pra ficar de carteira assinada, é excelente, porque aí **é como se fosse uma alforria pra mim**, entendeu. Tipo, vou acabar esse doutorado, porque eu preciso do canudo, **porém, eu não sou mais escrava de vocês**, sabe. Porque acaba que quando você tem a bolsa, você é obrigada a produzir, você é obrigada a ter um desempenho, você é obrigada a estar presente, você tem um milhão de obrigações que não são ali documentadas, mas que são na norma social (Evelyn^d) (grifo nosso).

Os termos utilizados na fala (alforria, escrava) assumem, de certo modo, um sentimento de alívio por libertar-se de demandas obrigatórias enquanto bolsista, remetendo a termos relativos à escravidão, talvez até como um reflexo dos episódios de racismo que ela sofreu naquele ambiente. Os estudantes bolsistas se dedicam de maneira exclusiva aos cursos de pós-graduação, mas podem estar em uma posição de maior vulnerabilidade naquele espaço (MATARAZZO, 2017).

Evelyn^d ainda fala sobre seu sentimento de resistência nesse lugar do qual parece não fazer parte. Aliás, resistência pode ser apenas uma propriedade de reação em função

daqueles que pretendem sucumbir à existência do outro. Substituo pela intenção que traduz o sentimento de mobilização de Evelyn^d nesse espaço.

Entrevistadora: Como é que você lidava com isso? Quais eram as sensações que te vinham nessa época?

Então, as sensações que me davam, era justamente, assim, **a vontade mesmo era de desistir**. Mas sabe aquele negócio de, cara, eu já tô aqui, sabe, **eu não vou retroceder. Tipo, eles vão fazer de tudo mesmo pra querer me derrubar, até porque eu sou fora da amostra deles, né? Vim de comunidade carente, minha família não é rica, eu sou negra, sou mulher, entende? Eles fariam de tudo pra me derrubar. Então, por isso, eu vou ficar aqui** (Evelyn^d) (grifo nosso).

Ainda em sua experiência do mestrado, Calina^d conta que percebia resistências de um professor com relação à temática de gênero (o mesmo que considerava sexista por não responder às suas dúvidas durante as aulas).

Tinha esse professor no mestrado muito religioso, evangélico, e ele não conseguia conceber na cabeça dele estudar identidade de gênero, porque pra ele era igual o que o Presidente diz aí de kit gay, né? Então, **durante as aulas ele me confrontava [...] pra me desestabilizar**. Só que, enfim, coitado! **Eu já sou desestabilizada, eu sou mulher, negra de pele clara, que não vim desse lugar de conforto, de riqueza, tudo o que eu tive foi sempre trabalhando. Então, assim, tem muita gente que já tá tentando me desestabilizar há muito tempo [...]** Mas, a gente fica assim, nossa, hoje eu só queria respirar, eu não precisava ter que lutar, não. Eu só queria tá ali naquele lugar quietinha, fazendo as minhas coisas. Mas, não é possível, né? Então, assim, **pra fazer isso eu tenho que nascer de novo, homem, branco, hétero, rico, de preferência no Norte Global, aí pronto. Aí eu vou ter esse lugar de conforto, porque fora isso, é um lugar de desconforto, né?** (Calina^d) (grifo nosso).

Calina^d ressalta os espaços de conforto e privilégios que homens brancos, heterossexuais, ricos encontram na sociedade. E, por ser mulher, negra de pele clara, não herdar um lugar de conforto e riqueza, isso a coloca em espaços de desestabilidades.

Ao desenvolver seus trabalhos junto com um grupo de pesquisa formado por outras mulheres, Calina^d começou a se destacar em publicações e eventos, fez processo seletivo para o doutorado em uma instituição diferente de onde fez seu mestrado. Porém, ela percebeu que começou a ser ignorada e a receber um tratamento um tanto quanto ríspido do seu orientador, como uma forma de puni-la pelo seu comportamento inesperado, ou pela sua “desobediência” nos estudos desenvolvidos na dissertação. Ele dizia que ela não sabia escrever, que não deveria ter usado uma determinada análise em seu projeto de mestrado, em uma tentativa recorrente de desqualificá-la. Ela descreve sua reação:

O que ele fez comigo foi uma violência, de me colocar num lugar de louca, num lugar de pessoa que não tem conhecimento, sendo que eu não tava fazendo nada errado, né? Mas aí eu escrevi pra ele as coisas bravona lá na biblioteca da [INSTITUIÇÃO]. E ele me respondeu na hora, ele só falou assim “não, eu sou seu orientador e eu quero que você faça porque você recebeu bolsa e é o mínimo de retorno que você tem que dar”. **E foi superviolento também nessa escrita**. Aí eu respondi, “**muito bem, agora que você, que você tá usando o seu lugar de poder como orientador** e quer que eu faça, eu faço. Outra coisa, sobre a bolsa e o Governo Federal investir em mim, ser dinheiro público, o Governo investe em mim desde a minha graduação, que eu estudo numa universidade pública, receber bolsa não é o único investimento que o Governo fez em mim. Sobre a bolsa, gastei tudo vivendo numa cidade que não é a minha e indo em congressos caríssimos que a universidade não me proporciona. Inclusive, gastei muito mais do que eu recebi de bolsa”. Bom, mandei pra ele [...] E, enfim fiz o artigo que ele queria. Tipo assim, que eu não queria mais ser uma heroína nem nada. Eu só queria terminar aquele negócio, e que era o que eu dava conta de fazer (Calina^d) (grifo nosso).

A recorrente “proibição” da interpelação ou do questionamento por parte dos estudantes desencadeia na ausência de uma pesquisa mais livre e independente, mesmo porque o difundido é que o(a) professor(a) pesquisador(a) ou orientador(a) é quem detém o saber e o poder, imbricando nas estudantes essa sensação de inferioridade, incapacidade e impotência.

Logo após Calina^d ser aprovada em um processo seletivo de doutorado renomado, ela também conta das suas sensações de não pertencimento àquele lugar por considerá-lo elitizado financeiramente e distante de sua realidade.

Pras pessoas que tão lá, elas podem tá até acostumadas, mas é um mundo muito diferente do meu. Eu cheguei lá [...] e **eu ainda ficava duvidando de mim, se aquilo ali era um lugar pra mim**. Se uma hora, alguém ia me chamar e falar assim “Calina^d, eu errei, não era pra fazer a matrícula”. Nossa! Sabe, assim... (Calina^d) (grifo nosso).

Ela chorou, e nos emocionamos juntas [PAUSA]. Também rimos juntas chorando.

Ai, ai, acho que essa é a primeira vez que eu falo isso alto. Então, eu achava que como eu não tinha o comprovante, em algum momento alguém ia falar assim “nossa, errei, e tá tudo errado, você não tinha que tá aqui”. E aí... ele chegou, né? [RIMOS JUNTAS] [...] E aí **foi um estranhamento enorme pra mim, chegar nesse outro lugar, que é esse lugar de elite**, e eu não tô falando de uma elite intelectual, eu tô falando de uma elite financeira mesmo (Calina^d) (grifo nosso).

A sensação inicial descrita por Calina^d é de inadequação, de dúvida se aquele lugar lhe pertenceria em função das desigualdades financeiras percebidas. De fato, a academia ainda é um espaço altamente segregado, em que também a desigualdade racial

está embutida nos padrões e práticas acadêmicas atuais (DUPREE; BOYKIN, 2021). Ao compartilhar a sua história comigo, Calina^d me afetou com novas perspectivas sobre a pesquisa que engaja, sobre pesquisadoras que se movem pelas suas convicções, reforçando a minha percepção de que a nossa escrita deve ser, cada vez mais, política e afetiva. Foi uma conversa inspiradora e de muitos aprendizados para mim, não imagino outro lugar para ela pertencer.

Gisela^m, também estudante negra, tinha o mesmo receio de não conseguir se inserir naquele espaço, mas que foi logo superado após participar de grupos de estudantes com os quais se identificou.

Eu tava com muito medo da [INSTITUIÇÃO] porque **a gente já pensa num lugar bem elitista**, sabe, e **eu tava meio que reticente de vir por causa disso** [...], e eu percebi que o ambiente não era tão elitista quanto eu pensava porque, na verdade, a pós-graduação, o estilo de pessoa é totalmente diferente da graduação. Acabou que eu entrei na pós, e **eu encontrei um grupo muito grande de pessoas que pensam parecido comigo, foi bom porque eu acabei fazendo amizades**.

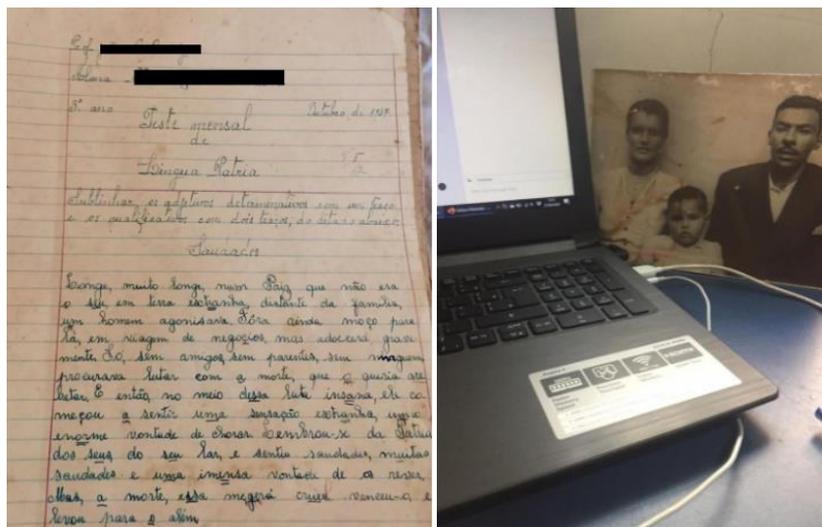
Entrevistadora: Quando você fala que encontrou um grupo de pessoas que pensa como você, pensa parecido em termos de quê?

Em termos de fazer pesquisa junto mesmo, política, no sentido amplo mesmo. A gente também formou agora um coletivo de alunos negros na [INSTITUIÇÃO], uma coisa que não tinha (Gisela^m) (grifo nosso).

A presença de outras pessoas que “pensam parecido” com Gisela^m é uma reafirmação da importância da presença de referências em termos de representatividade, não somente no fenótipo, mas em relação à trajetória, como um símbolo (BRAZ; LEÃO, 2021), que faz com que se acredite que aquele lugar também seja possível para ela.

Por fim, Calina^d compartilha duas fotos, também mencionando ser a primeira a ter um diploma de graduação, a cursar mestrado e doutorado da sua família nuclear, reverenciando seus avós e aqueles que antecederam a sua história.

Figura 25 – Imagem 1 Calina^d



Fonte: dados da pesquisa

Nota: Legenda da imagem: A foto é do caderno do meu avô em 1937, um homem negro que estudava. É isso que significa para mim a pós-graduação. Para eu chegar aqui, muita gente da minha família resistiu e ocupou espaços que não eram dados a eles. É honrar a minha ancestralidade. Eu sou a primeira da minha família “nuclear” a ter diploma de graduação, seguida logo pela minha irmã e irmão. A primeira a ter mestrado, minha irmã está na mesma luta agora. A primeira a estudar o doutorado. Meus avós com o meu pai na minha defesa de mestrado, eles morreram antes de eu nascer (meu pai está vivo) (Calina⁴).

Tábata^m, também negra e periférica, discorre sobre a sua transição da graduação para o mestrado, além de reafirmar ser a primeira pessoa da sua família que consegue acessar a pós-graduação.

Bom, entrar na pós-graduação foi uma surpresa pra mim porque eu consegui acessar logo depois que eu terminei a graduação e consegui a bolsa. Foi uma surpresa justamente por sair da graduação e conseguir passar na seleção logo, coisa que a gente esperava que acontecesse depois de um ano ou dois. **Eu sou a primeira pessoa da minha família que tem acesso à pós-graduação.** E, assim, foi um período conturbado pra mim, porque foi uma época que, **nesse período de transição, eu tava cuidando de minha vó que tava doente, e eu era a principal pessoa que cuidava, fazia curativo, trabalhava, estudava, estudava de novo à noite e, nessa lógica familiar, eu era o arrimo da família.** Então, foi uma surpresa consegui dar conta de tudo, sabe? (Tábata^m) (grifo nosso).

Ser a primeira pessoa que acessa espaços acadêmicos ainda não ocupados por seus ancestrais é bastante significativo, a partir do momento em que se possibilita também abrir caminhos para que outras também possam pertencer e desenvolver sua formação. Existe uma frase de autoria desconhecida que diz: “não pertencemos porque não se imaginava que pertenceríamos”. Este contexto cabe para a importância que isso traz aos(às) estudantes. No entanto, ainda há um longo caminho para o alcance de uma maior representatividade de mulheres negras nos espaços acadêmicos da pós-graduação. Por exemplo, nos mestrados acadêmicos em Administração em universidades públicas do

Nordeste, apenas cinco mulheres negras ingressaram no ano de 2018 (em um universo de 96 mulheres que ingressaram nesse ano), deixando evidente a presença de um confinamento racial dessa área. São mulheres na faixa etária entre 30 e 34 anos, residem em capitais do Nordeste e são as primeiras de suas famílias a acessar a pós-graduação *stricto sensu* (BRAZ, 2021).

Além disso, de modo geral, também existe uma lógica do cuidado que alcança mulheres as quais exercem a função principal e centralizada de cuidadoras da família em muitos contextos, como relatado por Tábata^m, com demandas que envolvem o cuidado com os filhos, família, pessoas doentes, idosos, diversas outras questões domésticas, e tudo isso, sob muitos aspectos, não é levado em consideração. Mesmo diante desse período considerado conturbado, Tábata^m conseguiu sua aprovação.

Aí passei na pós-graduação, fui bolsista durante dois anos. Hoje, por causa da pandemia eu ainda não concluí, mas não sou mais bolsista. E assim, **uma das maiores surpresas foi conseguir passar na ampla concorrência. Eu entrei na universidade na graduação por cota e, na pós-graduação, eu consegui concorrer na ampla concorrência.** Não que seja demérito a cota, mas eu vejo a cota como uma ação pra equiparar as pessoas, só que **em algum momento você consegue competir de igual pra igual**, sabe? Ela lhe dá essa oportunidade, então sair da graduação como cotista, e consegui concorrer na pós-graduação com os demais da mesma forma, pra mim foi, tipo assim, conseguir chegar ao nível, competir com pessoas que, na verdade, que não vieram da mesma realidade que eu. Nem chegar ao nível, mas conseguir competir com elas. E aí pra mim **foi um avanço até na minha autoestima acadêmica** [...] Até pra eu saber que, sim, eu tinha capacidade, sabe, de passar e ter confiança, que eu acho que é o que me impede mais de conseguir fazer alguma coisa que eu acho que eu não tenho capacidade de realizar, de não tentar fazer aquilo. Então, **foi muito importante ter pessoas que eu admirava dizendo “você tem capacidade, vai lá, faz, não espera não, faz logo”**.

Entrevistadora: Mas porque você achava que não tinha capacidade? Por que esse sentimento?

Assim, não é comum a pessoa sair da graduação e passar logo no mestrado. Eu tive colegas que tentaram e não conseguiram e colegas muito bons. E durante a graduação tiveram alguns momentos que foram penosos na minha vida, entendeu? De ter que escrever artigo, ou a própria matemática que acaba desestimulando muito a galera que vem de colégio público, por não ter muita noção dos conteúdos. E aí, eu via que eu queria, mas era algo, tipo, **eu tô aqui na terra e a pós-graduação é o Olimpo¹⁰. Como é que eu vou fazer pra chegar lá, ou sair da graduação e vou passar logo?** Não sei, acho que não. E aí, tinha os meus colegas que eram tão bons, e não passavam. Por que eu iria passar, né? (Tábata^m) (grifo nosso).

Primeiro, Tábata^m fala que entrar na pós-graduação na ampla concorrência foi uma surpresa, sendo uma estudante cotista na graduação, ressaltando que isso foi um fator importante para sua autoestima na academia. Isso reflete a possibilidade de uma

¹⁰ Olimpo é um nome popular para montanhas em todo o mundo, sendo o monte Olimpo a mais alta montanha da Grécia (MONTE OLIMPO, 2021).

autoafirmação da sua capacidade para entrar na pós-graduação, que antes lhe parecia tão distante, metaforizado por ela como a terra, que representava a sua realidade e possibilidades, e o Olimpo, como a pós-graduação sendo a mais alta montanha a ser alcançada por ela.

As ações afirmativas, como as cotas, possuem importante papel no processo de redução da desigualdade social, na medida em que políticas públicas oriundas do governo objetivam corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos (BRASIL, 2020). As cotas provocam o reposicionamento das relações raciais na academia, desde a graduação à pós-graduação, ao corpo docente e pesquisadoras. Em termos de formação acadêmica, da quantidade de jovens negras formadas graças a essa política pública, há demanda por acesso à pós-graduação, de modo a ampliar os números de mulheres negras inseridas nesse universo e que podem figurar exemplos de representatividade (BRAZ, 2021). De todo modo, Tábata^m foi admitida no mestrado na ampla concorrência, reforçando seu sentimento de capacidade e confiança pela sua conquista.

Ela também conta a respeito do seu período de adaptação, em que sentiu uma falta de pertencimento, assim como observado em histórias anteriores, logo no início do seu curso, e diz seus motivos.

A gente é formado por preconceitos também. Então, **eu cheguei com medo**, e o meu normal é chegar um pouco mais calma e tentar me ambientar. **Levei um tempo pra me ambientar porque as pessoas não tinham o mesmo perfil que eu** [RISOS]

Entrevistadora: Em que sentido?

Tatiana: **De [...] formação, classe social, não tinha... A maioria da sala branca**, que já tem uma história na academia. Mas, enfim, **o perfil social, alguma parcela, assim, umas 3 pessoas destoavam** (Tábata^m) (grifo nosso).

A partir da existência de mecanismos que geram desigualdades ligadas à educação escolar, à seletividade do mercado de trabalho, à pobreza, às condições de saúde, o racismo institucional funciona sobre o pressuposto biopolítico da seleção do segmento branco em comparação aos segmentos não brancos da população, expressado na fala de Tábata^m pela falta de representação de estudantes negros, diante da maioria da sala ser composta de estudantes brancos. Ou seja, a desigualdade racial está nas instituições homogeneizadas por determinados grupos raciais. O racismo institucional não se expressa em atos manifestos, explícitos ou declarados de discriminação, mas de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições que operam de forma

diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população, do ponto de vista racial (BRAZ; LEÃO, 2021)

Tábata^m também relata suas dificuldades financeiras durante o curso que, de certa forma, a deixava em uma condição de maior vulnerabilidade social que os seus pares.

Eram seis, sete horas de aula por dia [...] aí a gente organizava cafés, lanches e tal. Era também uma forma de me auxiliar financeiramente, porque quem cozinhava era eu. Então, **eu acabava tendo uma renda extra e os colegas ajudavam com isso** [...] Aí continuei escrevendo, mas também procurando alternativas pra me sustentar, pra conseguir dinheiro porque a bolsa ia acabar. E aí foi isso, até chegar hoje.

Entrevistadora: Você conseguiu o trabalho que você estava procurando?

Não, eu consegui acessar o auxílio emergencial¹¹, eu e minha mãe. Não tinha conseguido, e consegui acessar. No início, eu tinha uma reserva de dinheiro. E, também, **atualmente eu estava meio que me mantendo com o auxílio e com a ajuda de um tio e de um professor** (Tábata^m) (grifo nosso).

Percebi, na conversa com Tábata^m, uma certa tristeza e melancolia, justificadas por tantos desamparos, além de episódios de luto e problemas na família, de ansiedade, sequenciados pela ausência de acesso a tratamento a sua condição e que afetaram diretamente nas suas práticas acadêmicas.

Nesse processo da pós-graduação, emocionalmente, eu tive três perdas muito próximas todas por suicídio [UMA DELAS, DE UM PRIMO]. E aí, até conversei com meu orientador, eu disse, “**poxa, tem horas que minha cabeça não vai**”. **Eu não consigo, eu me sinto pressionada, eu fico ansiosa e eu não sei o que fazer**. Aí ele começou a pegar mais leve e tal e disse, “não, os prazos estão suspensos, você faz no seu tempo”. E aí, eu tô fazendo as coisas no meu tempo. Meus orientadores são bem compreensivos nesse sentido [...] Fiquei muito ansiosa, eu como não tomo medicação prescrita por médico, tomo fitoterápico. **Eu consumo, por exemplo, de fitoterápico, o Seakalm¹². Meu consumo aumentou muito, sabe? Tenho tensão muscular, dor nas costas. E, sentimental, emocionalmente, muita ansiedade, muita insegurança, medo de não conseguir terminar**. Difícil.

Entrevistadora: Você buscou algum outro tipo de ajuda, algum tipo de tratamento, de escuta terapêutica, alguma coisa nesse sentido?

Não, porque eu tô financeiramente limitada. E ainda assim, na pandemia, como eu moro com a minha mãe, ela já tem cinquenta e poucos anos, eu não tinha como sair de casa. E também fazer terapia em casa é falar do que eu sinto, que tem muita coisa relacionada à minha mãe, aí ela vai tá escutando. Então, não tem um ambiente seguro pra fazer isso. É basicamente isso porque eu não fiz.

Entrevistadora: Em algum momento você pensou em desistir?

Não, porque acho que pior do que lidar com tudo isso é decepcionar as pessoas que investiram em mim (Tábata^m) (grifo nosso).

¹¹ O auxílio emergencial foi um benefício financeiro destinado aos trabalhadores informais, microempreendedores individuais, autônomos e desempregados para fornecer proteção emergencial no período de enfrentamento à crise causada pela pandemia do Coronavírus – COVID-19 no Brasil.

¹² Seakalm (*Passiflora incarnata* L.) é um produto tradicional fitoterápico indicado para o tratamento da ansiedade leve, como estados de irritabilidade, agitação nervosa, tratamento de insônia e distúrbios da ansiedade (SEAKALM).

Como não tem acesso a um auxílio psicológico por limitações financeiras, Tábata^m recorre a alternativas para suas dores, como o fitoterápico, chás relaxantes e a sua fé. Na verdade, quando percebe que precisa de ajuda, é partir da identificação da sua demanda para lidar com o seu mal-estar, afinal, o que ela sente é singular e significa sua relação com os acontecimentos da sua vida. No entanto, isso pode criar uma conveniente ilusão da saúde mental individual, de que a problemática que ela vivencia é individualizada e despolitizada do contexto social em que vive. Não pensar em desistir, mesmo diante de tantas barreiras enfrentadas por Tábata^m, é também um sentimento de resistência e mobilização. Isso também é não aceitar passivamente as situações de desigualdade enfrentadas, de modo que pessoas investiram e acreditaram nela, como sua família e professores, e que a afetaram na construção da sua formação, como descreve.

4.6 MATERNIDADE

A pandemia da COVID-19 foi uma oportunidade de ver os desequilíbrios existentes nas práticas cotidianas, de modo que foi nesse momento que desigualdades e vulnerabilidades se evidenciaram (KELLER *et al.*, 2021). Nesse sentido, o movimento brasileiro Parent in Science realizou um levantamento durante o isolamento social no período da pandemia da COVID-19. A pesquisa apontou que mulheres negras (com ou sem filhos) e mulheres brancas com filhos (sobretudo de idade até 12 anos) foram os grupos cuja produtividade acadêmica foi mais afetada pela pandemia no Brasil, enquanto a produtividade acadêmica de homens, especialmente os sem filhos, foi a menos afetada (PARENT IN SCIENCE, 2020; STANISCUASKI *et al.*, 2021).

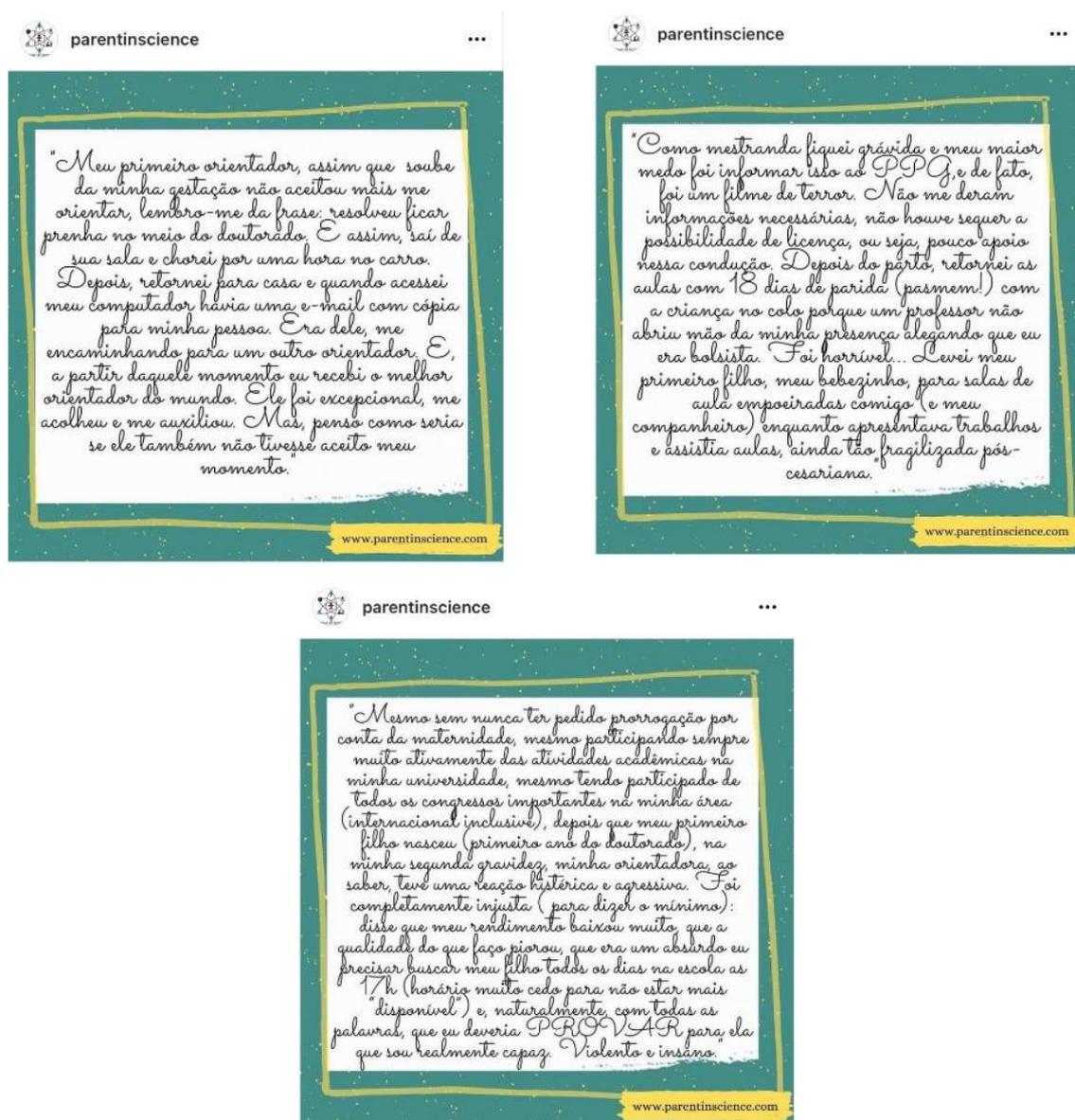
Durante a pandemia, o trabalho do cuidado aumentou exponencialmente, e o fardo extra continua recaindo sobre as mulheres. São elas, principalmente, que supervisionam a educação dos filhos, lutam para manter os lares que sofrem com a diminuição da renda e cuidam dos idosos nos momentos em que se encontram mais suscetíveis aos perigos da COVID-19 (INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL, 2021), por exemplo. Mas isso implica dizer que já tínhamos esse fenômeno vivenciado pelas mulheres e uma desigualdade latente mesmo antes da pandemia.

A discussão se inicia a partir do momento em que há a escolha (ou não), ou mesmo a possibilidade, da mulher na pós-graduação em se tornar mãe. Geralmente, a faixa etária das mulheres que realizam seus cursos de pós-graduação corresponde à idade

reprodutiva da mulher (MACHADO *et al.*, 2019), ou seja, representa uma grande possibilidade para que uma gravidez ocorra durante a pós-graduação. Mas isso pode ser um fator de muito medo e receio para as mulheres por não parecer haver receptividade a respeito desse tema nesse ambiente.

Como exemplo, com sua proposta de discutir parentalidade na academia, o Parent in Science (2021) divulgou, em seu Instagram, algumas falas de mães sobre suas experiências na pós-graduação, ratificando a forma problemática como essas questões são apresentadas e vivenciadas nesse espaço (Figura 26).

Figura 26 – Sequência de postagens do perfil Parent in Science no Instagram



Fonte: Parent in Science (2021)

Na sequência, é possível observar a recusa de orientação de uma estudante de doutorado que engravidou no período de curso; o medo de informar a gestação; falta de apoio e de informações sobre licenças e direitos da mulher nesse período; ausência de flexibilidade no período de puerpério e tantas outras violências praticadas. Importante salientar que as áreas que essas mulheres cursam não são identificadas, mas se faz pertinente ilustrar quais são as situações que podem se repetir em vários programas de pós-graduação no Brasil.

Também em decorrência de algumas conversas informais com estudantes de pós-graduação sobre o tema da maternidade na academia, uma mestranda compartilhou comigo o que ouviu na sua banca de qualificação via Instagram.

Figura 27 – Captura de diálogo no Instagram com estudante de pós-graduação sobre maternidade



Fonte: dados da pesquisa (2019)

Aqui, percebe-se, pelo argumento sexista da professora membro da banca, uma incompatibilidade da entrega de um “bom” trabalho e da vivência da maternidade, partindo do pressuposto de que não é possível associá-los. Afinal, os tradicionais dualismos irredutíveis (NICOLINI, 2013) provocados por uma retórica acadêmica predominantemente masculina (WIDDOWFIELD, 2000) (muito embora tenha sido uma mulher a ter esse posicionamento, internalizado por ela como o mais adequado) reduzem as experiências das mães na pós-graduação a uma escolha única, como uma norma sexista esperada.

Nessa visão de incompatibilidade de produzir uma “boa” ciência e maternidade, a mulher deve, portanto, fazer sua escolha, quase como uma punição por ser mãe e por escolher estar ali, desenvolvendo o seu trabalho acadêmico. Assim, joga-se uma responsabilidade de escolha entre maternidade e carreira acadêmica sobre as mulheres, o que exime das instituições a criação de políticas que apoiem as mulheres que decidem desenvolver sua carreira acadêmica e são, ou desejam ser, mães.

Evidencia-se a prática do sexismo sugerindo a inversão de declarações feitas sobre e para as mulheres, tomando como referência homens (SAVIGNY, 2017). Essas situações expostas pelas estudantes são exemplo claro do sexismo sofrido por mães na pós-graduação, de modo que, possivelmente, não iremos encontrar as mesmas declarações como essas invertidas para pais. Por exemplo, se é sugerido a uma mulher que não engravide, que não tenha filhos durante o seu curso de pós-graduação, essa mesma orientação é dada para homens nesse ambiente? “Não engravidem suas esposas durante seu curso de doutorado!”. Dificilmente, ouviremos a segunda recomendação, enquanto a primeira é mais comum do que podemos supor no contexto acadêmico brasileiro. Se parece estranho fazer esse tipo de declaração sobre os homens, então, não deveria parecer, no mínimo, desconfortável realizar tais afirmações sobre as mulheres?

Daniela^d também conta suas experiências com a maternidade na pós-graduação, que são bem próximas àquelas descritas pelas falas das mães da postagem.

Ser mãe pra mim era uma coisa que eu desejei muito. Eu tive um episódio muito triste. Alguns anos atrás, em 2014, eu engravidei pela primeira vez, depois de esperar cinco anos pra engravidar [...] Mas aí em 2014, depois de ter tentado engravidar muitas vezes, eu consegui engravidar. O episódio muito triste é que eu cheguei a ganhar minha bebezinha, e eu perdi ela com cinco dias de vida [...] Depois que eu entrei no mestrado, olha que coisa, chegou uma certa época que eu deixei ser bolsista e fui trabalhar. Aí pensei, gente, agora, com mestrado e trabalhando, eu não tenho condição de ter filho [...] então, vou na minha médica e vou pedir pílula pra não engravidar. Aí cheguei na minha médica em 2016, e descobri que eu tava grávida. Aí, foi uma alegria de novo, muito grande. Isso foi numa quinta, no sábado, eu perdi o bebê [...] Eu vou ser mãe, ainda falei assim com ele. E aí aconteceu que quando eu fui pro doutorado, já não tinha mais nenhuma ideia, aí veio a [FILHA]. **A minha pequenininha que fez um e oito meses agora** (Daniela^d) (grifo nosso).

Existe todo um histórico de perdas antes da gravidez que aconteceu enquanto Daniela^d cursava o seu doutorado, e essas circunstâncias chamam atenção na sua fala. Primeiro, ela conta dos traumas da morte da sua filha recém-nascida e do aborto logo em seguida, que marcam profundamente a sua trajetória. Ou seja, existe toda uma complexidade por trás da gravidez de uma mulher, que não se resume em uma “simples” e irreal recomendação de que ela deva evitar ou não ter filhos durante a pós-graduação.

Quando a gravidez acontece novamente, no doutorado, e ela tem essa filha, é notório o esforço para não se afastar do curso enquanto vivencia essa maternidade tão desejada. Ela conta que, ainda durante o puerpério, retorna para as atividades do doutorado, mesmo com parcimônia.

No último dia de resguardo, eu estava na sala de aula com a minha orientadora. Eu liguei pra ela e ela falou assim, “Daniela, você é doida? Você vai fazer disciplina”? Eu falei, “faz o seguinte, eu vou fazer, se tiver complicado...” Ela falou assim, **“ó, se você for fazer, eu não posso aliviar nada aí não, por que como é que eu vou te tratar diferente de outro aluno? Como é que vai ser isso? O que eu posso fazer é entender, quando você precisar não ir etc., isso eu posso fazer. Mas, por exemplo, te cobrar menos por conta disso em relação a outro aluno, eu não posso”**. Eu falei com ela, vamos fazer assim, eu vou começar. Se acontecer alguma coisa, eu não consigo levar, aí eu paro. E ela falou o seguinte, “não tem problema, se precisar dar mamá, você dá mamá aqui, pode trazer ou pode ir pra dar mamá”. E aí meu marido levava ela pra mim. **Levava ela, sentava lá na graminha, buzinava, eu saía, dava de mamar e voltava pra aula**. Pra mim foi uma experiência muito bacana, **não me proibiu em nada. Não deixei de fazer nenhum período**. Mas pra isso, eu precisei contar com o apoio de outras pessoas, o apoio do meu marido pra cuidar dela (Daniela⁴) (grifo nosso).

Assim como observado na sequência de postagens do Parent in Science (2021), existe uma ausência de diretrizes nos programas e entre professores/orientadores com relação a informações sobre licenças e direitos da mulher no período da gravidez, no período que sucede o parto, bem como há uma certa ausência de flexibilidade no período de puerpério e de amamentação. Tanto é ausente que a orientadora não sabia como proceder e esperava que Daniela^d lhe dissesse como isso aconteceria. Isso abre precedente para que mulheres sofram violências nessa fase, afinal, os padrões e atitudes dentro dos ambientes acadêmicos parecem funcionar sistematicamente contra as mulheres (STANISCUASKI *et al.*, 2021). De todo modo, há uma urgência de esforços no desenvolvimento de programas de apoio a mulheres na ciência e de que pesquisadoras retornem às suas atividades de pesquisa após uma pausa, como a licença-maternidade (MACHADO *et al.*, 2019).

Não há locais adequados para que mulheres levem seus filhos ou amamentem nas universidades, não há espaço para trocadores nos banheiros, o próprio ambiente é hostil para abarcar essas demandas, considerando as políticas neutras de gênero a que estamos habituadas. Ao tomar conhecimento dessas inconsistências, precisamos observar e refletir como ajustar as condições do ambiente acadêmico para pessoas com realidades tão diversas, sobretudo mães que integram a pós-graduação. De fato, os desafios da maternidade na academia são um problema mundial, mas o seu reconhecimento pela comunidade acadêmica é muito recente, de modo que ações e políticas eficazes para resolvê-los são bastante escassas (STANISCUASKI *et al.*, 2021).

Certamente, existirão inúmeras situações que comportarão mais prazos, maior apoio, mais estrutura concedida, diferente do que foi imposto pela orientadora de Daniela^d, que não poderia tratá-la de modo diferente de outro estudante (que,

possivelmente, não estava vivenciando a mesma experiência que ela). Se tais desequilíbrios não são debatidos nos espaços a que pertencemos e continuamos vivendo como se esses problemas não existissem, é possível que as desigualdades de gênero acabem se perpetuando e afetando o universo acadêmico, e o problema continua sendo só nosso mesmo.

Daniela^d conta como era sua rotina com uma recém-nascida e os estudos do doutorado.

Não tranquei, não pedi prorrogação de nada. Eu poderia ter pedido seis meses de prorrogação, tanto pra qualificar, quanto pra fazer as disciplinas, eu não fiz isso [...] então, o jeito que eu via pra ela dormir duas horinhas por dia direto, era ela tá no *sling* comigo. Quando ela dormia, eu sentava, eu colocava ela no *sling* com a mãozinha pra ela sentir meu calor, e o computador na frente pra estudar. Então os horários que ela dormia, eu estudava. Aí os horários que ela tava acordada, eu revezava o meu marido e eu dormia. Mas eu fui fazendo aos poucos também [...] ela [ORIENTADORA] que me apoiou tanto durante a gravidez... Assim que eu voltei, no retorno, ela virou pra mim e começou a me cobrar. Ela começou a me cobrar muito, e a dizer que **ela que tinha me dado uma licença. Sendo que eu fiquei bem chateada uma época com isso... Chega a marcar, porque você fala assim, “**poxa, ela me deu tanto apoio e, de repente, ela começa a me cobrar. Eu nem pedi licença, eu poderia ter pedido seis meses de licença, eu poderia não ter ido à aula, e eu fui**” [...] nós, mulheres, também, temos preconceitos. Não adianta a gente falar que só homem que tem preconceito, a gente também. Então, por ser homem [PROFESSOR], eu pensava assim, “não vai me entender muito menos”. Mas, eu tive isso, em vários momentos eu tive aquele apoio [PROFESSOR], em outros momentos eu fui cobrada [ORIENTADORA] [...] Mas eu abandonaria qualquer coisa pra ser mãe (Daniela^d) (grifo nosso).**

Outra questão que chama a atenção é que a sua orientadora passa a lhe cobrar de forma mais intensa no seu retorno, mesmo sabendo que não teve seu período de licença utilizado. Daniela^d reconhece que, por ser mulher, tinha expectativas de mais compreensão e apoio por parte da sua orientadora. Mas, em nosso campo de pesquisa, as regras, regulamentos e normas existentes não tratam do relacionamento aluno(a)/orientador(a), professor(a)/aluno(a), aluno(a)/aluno(a), deixando mais espaço para a ocorrência de problemas relacionais (COELHO; MARTINS, 2020). Ela diz que

É muito doloroso. E como não tem isso estabelecido em nenhum lugar, de como lidar... dessa relação orientadora-orientando, não tem nenhum lugar escrito como deve ser. É tipo uma réplica (Daniela^d) (grifo nosso).

É possível notar os fragmentos da reprodução de práticas pouco acolhedoras e sexistas, tão característicos desse espaço. Isso pode ser percebido tanto na fala da Daniela^d quanto nas mães da sequência de postagens e na fala da estudante via Instagram. Situações

de incompreensões, e esses posicionamentos violentos refletem ocorrências sexistas que se estabeleceram por meio de práticas culturais rotinizadas (SAVIGNY, 2017). A sociedade (sobretudo a brasileira) tem como um de seus traços característicos o de ser pensada no masculino e para o masculino. É fato que a centralidade do masculino nos traz implicações sociais, políticas ou culturais, assim como consequências tanto para os próprios homens quanto para as próprias mulheres (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010). Esse pensar no masculino e para o masculino exclui, de certa forma, demandas específicas de mulheres que ainda estão no puerpério e retornam para a sala de aula, por exemplo.

Isso também é uma forma de discussão sobre como a prática do sexismo ocorre com mães na academia, visto que um mesmo problema não atinge mulheres e homens nesse espaço da pós-graduação da mesma forma. Existe uma expectativa de que a academia sirva à sociedade, forneça educação de qualidade para futuros líderes, esteja aberta e (aparentemente) acessível, assim como ajude a desenvolver políticas públicas para melhoria de contextos sociais (DUPREE; BOYKIN, 2021). No entanto, como observado, ela está sujeita a desigualdades sociais como os demais espaços sociais, inclusive como aqueles os quais ela própria critica.

Aidê^d decidiu iniciar o seu doutorado quando sua filha completou dois anos e já estava indo para o berçário, mas sabia que ia ser uma experiência difícil. Ela diz que contou com o apoio da sua família, mas que sabia que deveria dividir as suas práticas acadêmicas com o cuidado com sua filha.

Eu sabia que ia ser muito, muito puxado, pela experiência que eu tinha tido no mestrado com as disciplinas, e como eu não ia aproveitar nenhum crédito, eu sabia que ia ser pancada. A primeira coisa que eu fiz, minha filha já tava num processo de encontrar berçário, então já encontrei, ela não ia todos os dias, ia três vezes na semana, e os outros dias ficava na casa da avó dela. E eu não vou dizer que foi fácil, que não foi, porque **eu sentia muita culpa de não poder tá com ela** [...] aquela minha frase, **eu sabia que eu não ia poder dar cem por cento de mim porque eu tinha outras demandas. Então eu decidi, pra minha sanidade, que eu não poderia me cobrar além do que eu poderia dar**, isso pra mim resolveu muita coisa. Se antigamente eu passava duas horas fazendo, sei lá, um fichamento, um resumo, alguma coisa, uma análise crítica de um artigo, eu passava quarenta minutos, eu lembro isso bem da minha mente. Era um sábado de manhã, um domingo, um horário que meu esposo estivesse em casa que, “ó, você tem que ficar tanto tempo com ela pra eu poder sentar e escrever”, já tinha lido o texto antes, e eu escrevia, **então não ia ficar remoendo, tentar ficar escrevendo bonito. Não, eu escrevia o que eu tinha que falar e pronto**. As minhas atividades eram assim, e fluiu muito bem. (Aidê^d) (grifo nosso).

A experiência de Aidê^d com o mestrado e, também por ser professora, em certa medida, a ajudava a ser mais rápida e estratégica nas atividades da pós-graduação. Além

disso, contar com uma estrutura financeira para que pudesse pagar por um berçário para sua filha, com uma estrutura familiar, de contar também com os cuidados do esposo e da sogra para desenvolver suas atividades, possibilitaram a sua dinâmica de realização do curso, o que não a isentava do sentimento de culpa por não estar presente para a sua filha. Ela conta que também engravidou da sua segunda filha durante o doutorado.

Eu tava voltando no meu segundo ano, tava escrevendo o projeto de tese. E eu lembro que eu me vi grávida, foi no segundo semestre de disciplina que eu engravidei [...] **Eu fiquei louca, eu só fazia chorar, nossa, eu quando descobri que tava grávida, eu fiquei desesperada, eu só fazia chorar,** falei, “pronto, eu não planejei”. Porque eu sou dessas de planejar, sabe? Eu fiquei completamente desesperada, porque eu sabia que com [PRIMEIRA FILHA], o primeiro ano dela pra mim foi difícil. Quando **eu me vi grávida, tendo que escrever uma tese, terminando disciplina, ferrou tudo, acho que é melhor eu trancar, eu fiquei desesperada, só fazia chorar.** E aí depois de umas semanas, eu fui me tranquilizando, me acostumando com a ideia de estar grávida, e as coisas foram se organizando. Tanto que, quando eu descobri que tava grávida, a primeira coisa que eu fiz foi arrumar uma pessoa pra trabalhar na minha casa, eu acho que um mês depois, eu tava com uma empregada doméstica, assinando carteira, já pra eu poder... que eu tenho que escrever uma tese, eu não vou conseguir arrumar a casa não. A primeira coisa que eu fiz foi isso, arrumei uma pessoa pra trabalhar em casa (Aidê⁹) (grifo nosso).

Ela relata que teve um descolamento de placenta, precisando ficar de repouso, e que foi uma gestação com complicações, tudo isso somado ao andamento da escrita da sua tese. Diante dessas pressões, ela conta que teve total apoio da sua orientadora e como foi sua rotina de retorno após o parto.

Essas preocupações somadas à tese, **eu lembro que eu escrevia a tese na cama, deitada, eu não conseguia ficar sentada por mais de vinte minutos.** Eu começava sentada, depois ia deitar e escrevia deitada. Eu mesmo com essas condições difíceis da gravidez, então, eu pensava assim, “**eu tenho que escrever a tese, eu tenho que me livrar dessa parte, porque depois que a bebê nascer, vai ser mais difícil**”. A minha ideia era qualificar a tese antes do parto, mesmo sabendo que ela ia ser prematura. Eu tava correndo, as forças que eu tinha era pra escrever a tese. Eu lembro que nessa época a minha sogra me ajudou muito, porque eu não conseguia cuidar da [PRIMEIRA FILHA], eu não conseguia dar banho nela, ela passava mais tempo lá na casa da minha sogra do que em casa comigo, praticamente. Eu tava muito debilitada, foi uma gravidez bem difícil. E eu comecei a correr, correr e escrever muito, tanto que evoluiu bem a escrita. Só que a gente pensava uma coisa, e o parto foi antecipado além daquilo que a gente imaginava. Aí eu conversando com **minha orientadora, ela sempre foi muito tranquila, e ajudou nessa fase, ela falou, “Aidê, foca no teu bebê, foca no parto, deixa a tese, você já fez muita coisa, depois a gente vê isso aí, e continua”** [...] ela me trouxe muita segurança nessa época, de que o ideal era que eu deixasse a tese de lado, que ia dar certo, e eu me focasse no bebezinho que ia nascer [...] Aí eu comecei a pegar na tese aos poucos, eu lia um artigo cá, outro lá. **Eu também não dormia muito, então eu não podia também me exigir demais, mas quando ela tava com quatro meses, eu já tava começando a pegar na tese novamente.** Eu foquei muito em escrever a tese, o tempo que eu tinha, eu dava um jeito de ter

um tempo livre pra poder escrever a tese, e eu acho que esse foi um dos anos mais difíceis de todo doutorado [...] eu foquei muito na tese, a escrita aconteceu relativamente fácil nesse período de recém-nascido em casa, porque eu tinha esse apoio de uma pessoa trabalhava aqui comigo, e em alguns dias, eu deixava ela na minha sogra, eu fui organizando a minha vida pra poder continuar a tese (Aidê^d) (grifo nosso).

Percebe-se que, sem uma rede de apoio (escola, avós, família), é praticamente impossível que uma mulher consiga integrar o espaço da pós-graduação. Se pensarmos que uma mulher e mãe, mesmo diante de toda a capacidade e competência para se tornar uma docente, pesquisadora, que deseje realizar o seu curso de mestrado/doutorado, mas que não tenha uma rede de apoio próxima, um mínimo de condições financeiras adequadas para se sustentar e a sua família, não encontre um espaço que acolha suas necessidades e demandas (como prazos diferenciados, trocadores nos banheiros das instituições, flexibilidade de horários), percebemos que esse ambiente não é para todos, ele ainda é excludente.

O gênero une mulheres como mães, mas raça e classe dividem em termos de vivências sociais e necessidades. Se ainda considerarmos a questão de gênero com raça, classe e parentalidade (uma mulher negra, empobrecida e que tenha filhos, por exemplo), há uma disfuncionalidade ainda mais intensa em termos de representação (STANISCUASKI *et al.*, 2021). Ou seja, os marcadores e as vulnerabilidades sociais e financeiras vão se somando e afetando, de forma específica, a performance profissional e acadêmica de mulheres negras e empobrecidas. Ainda quando se fala em parentalidade, é importante também mencionar os casos de adoção e de intersecção entre parentalidade e pessoas com deficiência (sejam os pais ou os próprios filhos com deficiência). Afinal, quais são as garantias de direitos para que essas pessoas, sobretudo, mulheres, possam acessar, permanecer e dar continuidade à sua vida intelectual e profissional?

De modo geral, as mulheres têm sido confrontadas com o desafio de conciliar a vida pessoal e profissional, sobretudo no que diz respeito à maternidade. Mesmo porque a maternidade e a ciência acabam competindo por seu tempo, e isso pode retardar sua ascensão no ambiente acadêmico (MACHADO *et al.*, 2019). Aidê^d diz que sabia que isso impactaria sua carreira, mas que sua família sempre será sua prioridade.

Eu tinha essa prioridade na minha vida, a minha filha. Quando veio a gravidez no meio do curso do doutorado, eu sabia que eu não poderia ser essa mulher que iria deslanchar na carreira profissional [...] se eu se eu tivesse colocado a minha filha num período integral, em uma creche, se eu dedicasse a maior parte do meu tempo pra fazer pesquisa, pra orientar aluno de Pibic no trabalho, ou fazer a tese mais maravilhosa do mundo, isso ia ser muito

bom pra outras pessoas, mas pra minha família, não. Então, **a minha vivência da maternidade na pós-graduação, foi só uma confirmação daquilo que eu entendo como o meu papel como mulher.** Eu posso ser professora, posso ter doutorado? Posso, nada me impede, mas eu entendo que a minha prioridade sempre vai ser a minha família (Aidê⁴) (grifo nosso).

Teresa^m também conta a sua experiência como mãe no início do mestrado, seus medos, receios, mas também estratégias para performar em suas práticas acadêmicas.

O meu maior medo, por incrível que pareça, você é mãe, você sabe... **Minha filha não dormia bem, a minha maior dificuldade, meu maior medo era eu conseguir voltar com a capacidade de leitura, de concentração, de estudo que eu sabia que eu tinha antes,** na graduação. Eu tinha muito receio disso, porque **eu tava numa fase que minha filha tinha exigia alguns cuidados, quando entrei, eu ainda amamentava, eu falava assim, “será que eu vou dar conta disso”?** [...] Mas um grande aliado foi esse fato de meu marido já ter percorrido esses caminhos todos, porque ele conversava muito comigo e ele falava assim, “olha, você não precisa ser perfeccionista, você não precisa tirar A em todas as matérias, você não precisa ler todos os artigos que você tá pensando”. E aí eu realmente quis fazer um mestrado que não fosse pesado, “ah, eu tenho que tirar A em tudo, tenho que ler tudo”. Porque eu selecionava, fazia os exercícios mais rápido, e via que os professores nem liam com aquela atenção... e acabava tirando a mesma nota (Teresa^m) (grifo nosso).

Também chama atenção na fala de Teresa^m uma crítica ao modelo de aulas baseado em seminários de alguns professores, refletindo, de certo modo, uma ausência de objetivos pedagógicos dessa prática, prejudicando a aprendizagem dos estudantes.

Primeiro, **os professores têm muito um perfil de pesquisa e acabam deixando as aulas em segundo plano, você vê isso claramente.** São poucos os professores que investem na sala de aula, que falam assim, “eu vou dar uma aula excelente pros meus alunos”. Às vezes, os professores têm conhecimento, mas eles não querem, de fato, treinar os alunos, e **dava aquela frustração, de você chegar em sala de aula e a pessoa dar seminário do começo ao fim.** E tão lá seus colegas, todo mundo sabe a mesma coisa, que é nada daquilo. Por exemplo, metodologia, que é uma disciplina superimportante, **a gente não teve base de metodologia, todo mundo tem que correr atrás sozinho, quem não tem o perfil autodidata sofre com isso.** Eu sentia muito algumas disciplinas muito largadas, eu sentia que se os professores se empenhassem mais, teria uma outra experiência. **Eu sinto que a estratégia geral é sobrecarregar a gente de leitura pra tampar o buraco que eles não querem tampar, que é ensinar a gente.** Ajudar a selecionar boas leituras, discutir aquilo com a profundidade, não terceirizar tudo pra seminário. Eu acho que **o seminário tem um lugar sim, porque a gente treina falar, a gente treina ler, pegar as informações mais importantes, mas que não pode ocupar tudo da aula** (Teresa^m) (grifo nosso).

Essa recorrente dicotomia entre ensino/pesquisa (LUZ, 2005) é percebida por Teresa^m, refletindo a desatenção generalizada dos programas de pós-graduação em Administração com relação à formação para o ensino, em contrapartida ao excesso de foco concedido para a pesquisa que impacta a construção da carreira docente no país. A metáfora utilizada por Teresa^m, de que o “buraco deveria ser tampado” por meio do ensino,

é justamente pelo preenchimento daquilo que lhe faltava, que era o conhecimento de metodologia, por exemplo, substituído por um excesso de leitura e da ocupação da aula como um todo pela apresentação de seminários por colegas que também estavam aprendendo sobre pesquisa. Esse excesso de leitura poderia ser uma forma de relegar o ensino na pós-graduação, o que acaba gerando distorções, pondo à prova o processo de aprendizagem sem uma formação que a sustente para uma escrita de qualquer coisa (BISPO, 2020).

Teresa^m ainda fala da importância da sua bolsa de estudos para a manutenção do seu curso, como uma possibilidade enquanto mãe.

São poucas pessoas que podem viver hoje com uma bolsa de mestrado, **eu posso viver com uma bolsa de mestrado porque eu tenho um marido que nos ajuda financeiramente aqui com a maior parte, senão, eu não poderia abrir mão de tudo. Como eu sou mãe, eu não conseguiria fazer o mestrado, cuidar da minha filha, e ir trabalhar pra complementar renda.** Ou era com bolsa ou eu não conseguiria fazer esse mestrado [...] Eu acho muito difícil uma mãe fazer um doutorado se ela não tem... a não ser que ela possa ter sustentada, e não ter que gerar renda pra poder, o que não é o caso, que eu preciso complementar um pouco na renda. **Só com a bolsa, eu não conseguiria** (Teresa^m) (grifo nosso).

Aproveito esse ponto levantado por Teresa^m para aprofundar a respeito da sustentabilidade da bolsa nos estudos como possibilidade de formação nos mestrados e doutorados dos programas de pós-graduação. De maneira geral, o bolsista é caracterizado pelo valor pecuniário mensal (ainda atualmente) de R\$ 1.500,00 para o curso de mestrado, e R\$ 2.200,00, para o curso de doutorado, para que se dedique exclusivamente ao curso. O termo “exclusivamente” quanto à dedicação ao curso assume significação contextualizada, de modo que reflete critérios de normas empregadas pelos programas de pós-graduação (com relação a acúmulo de bolsa, por exemplo) (MATARAZZO, 2017). Além disso, a insegurança financeira dos bolsistas é um dos principais elementos que podem comprometer o andamento do curso, sendo necessária a manutenção das fontes de apoio e fomento no decorrer da pós-graduação (MEURER *et al.*, 2020).

Mas, se ampliarmos a visão para a questão da maternidade, esses são valores que não fecham a conta de quem precisa realizar suas exigências acadêmicas, desenvolver sua pesquisa, sustentar uma criança, sustentar-se e, ainda assim, se encontra impossibilitada de trabalhar, conforme as exigências institucionais e os papéis familiares que exerce. Isso sem contar, além dos custos de sustento, possíveis inscrições em eventos, viagens, aquisição de livros, materiais gerais de estudo, etc. Assim, essas condições se afinam para um perfil de maternidade, ou mesmo de parentalidade na pós-graduação, que é

aquele(a) que tem um(a) parceiro(a), ou mesmo conta com a família para dividir as responsabilidades financeiras, é funcionário(a) público(a) (com ou sem afastamento, mas com garantias de renda), ou detentores(as) de outras fontes de renda. Não contar com essas possibilidades representa não conseguir vislumbrar a pós-graduação como uma perspectiva de vida.

Existe um senso comum de que, quando os estudantes completam sua formação na graduação, mas não conseguem se colocar no mercado de trabalho, vêm como atrativo na bolsa do mestrado, ou mesmo de doutorado, uma possibilidade mais segura de sustentação financeira, já que a centralidade do “ser bolsista” está na perspectiva financeira (MATARAZZO, 2017). Acredito que esse tipo de argumento, em larga medida, não se mantém. As estudantes querem, esperam e têm o direito de desenvolver seus cursos de pós-graduação como uma possibilidade de formação e de ganhos futuros com essa titulação e precisam da bolsa para dar andamento aos seus cursos, pelas inúmeras vulnerabilidades que enfrentam. Isso não deve estigmatizá-las como aqueles que buscam maiores interesses financeiros em bolsas de estudo, até porque, definitivamente, essa não é realidade atrativa para os estudantes, sobretudo no Brasil.

Teresa^m conta como era sua rotina de aulas e como conciliava suas atividades com sua filha, contando com sua rede de apoio.

A rotina era puxada. Nos dias que eu tinha aula, minha sogra vinha aqui pra ficar com ela. Eu ia, ficava o tempo que eu precisasse, mas quando eu voltava, eu tinha que ficar com ela. À tarde ela ia pra escolinha, e de noite, eu também que cuidava dela, dava a janta, dava o banho, brincava um pouquinho, depois que ela ia dormir, eu ainda tinha que estudar, fazer trabalhos. Ela dormia às nove, às vezes eu ficava de nove à meia noite pra conseguir fazer tudo que eu precisava. **Era muito puxado, eu fiquei bem cansada, foi uma fase... Como eu disse, ela não dormia bem e isso que mais pegou, porque às vezes eu tinha que ir pra aula virada de uma noite sem dormir, praticamente, então esse cansaço foi grande. Mas em nenhum momento eu pensei em desistir, em nenhum momento eu pensei, “ai, isso não é pra mim”** (Teresa^m) (grifo nosso).

Outro fator que compunha a experiência de Teresa^m era a relação construída com sua orientadora ao longo do mestrado, tendo se tornado uma referência no seu processo, vendo nesses exemplos a possibilidade de conciliação entre a docência e maternidade.

A minha relação com a minha orientadora é excelente, e isso faz toda a diferença. **Essa experiência com a minha orientadora também foi crucial pra que eu tivesse uma boa experiência no mestrado [...]** Ela cobrava na medida certa, não me pressionou demais, confiou em mim, deu boas orientações, ela é aquela orientadora também que não puxa o aluno totalmente pro universo dela assim, “você tem que pesquisar isso”. **Ela respeitou muito**

os meus interesses [...] Hoje eu vejo que eu quero ser professora. E um dos grandes motivos é eu poder conciliar com a maternidade, e eu vejo a [PROFESSORA], e a [ORIENTADORA] levando os filhos delas lá pra universidade. Eu vejo que é possível, e é muito bom [...] Em todo mestrado, eu posso dizer que eu curti minha filha. **Eu posso dizer que eu fiz um bom mestrado, e que eu curti minha filha, e eu acho isso um privilégio enorme** (Teresa^m) (grifo nosso).

Jaqueline^m entrou também no mestrado quando sua filha tinha 2 anos e 10 meses, e sua fala é intensa a respeito das suas experiências no curso. Ela conta como, ao cursar uma das disciplinas ofertadas no início do curso, um professor era desrespeitoso e abusivo com a turma, o que lhe trouxe uma crise de ansiedade que nunca havia experimentado.

Eu tinha aula de manhã, e a aula de tarde era uma aula superexigente, de **um professor que foi muito abusivo com a turma. Eu ficava muito ansiosa pra aula**, quando acontecia de eu não conseguir ler os textos, eu ficava me sentindo muito mal, porque ele fazia sorteios. A forma dele conduzir a aula era uma forma muito constrangedora. Se você não tivesse entendido, ou você fizesse algum comentário que ele julgasse, que não fosse adequado, ou até besta, ele fazia alguns comentários humilhantes [...] Eu fiquei doente algumas vezes, eu acho que eu só faltei duas aulas o ano todo, que foi a aula da disciplina dele. E eu não faltei por estar doente, eu faltei porque eu não aguentava. Nessa disciplina, eu vou usar meu direito de faltar. **Era uma disciplina que tirava muito o meu sono, muito a minha saúde mesmo, porque eu ficava muito angustiada.** Às vezes, eu deixava de buscar a [FILHA] na escola, e pedia pra alguém que tivesse em casa ir pegar ela pra eu ficar na hora do almoço, na biblioteca estudando mais um pouco, porque eu ficava muito ansiosa. E mesmo não tendo sido sorteada, eu passava pela ansiedade toda aula [...] Eu já não aguentava mais, **eu saí da sala sentindo taquicardia, como se fosse uma crise de ansiedade mesmo.** Eu tive que sair da sala, fiquei um tempo fora, fui tomar uma água, voltei, e cheguei em casa de dez horas da noite nesse dia. Foi uma coisa que aconteceu no mestrado que eu nunca tinha tido. **Crise de ansiedade era uma coisa que eu nunca tinha tido na vida**, eu sempre lidei muito bem com pressão, mas eu acho que essa disciplina, em particular, acabou me prejudicando muito, porque eu ficava muito ansiosa pra aula, muito, muito nervosa, era horrível (Jaqueline^m) (grifo nosso).

Nas atuações mediadoras do professor, a estudante entra em contato com modos de pensar, agir e sentir em relação ao conhecimento envolvido e à situação em si. Nessa dinâmica, a forma como a estudante significa a ação do professor releva, portanto, a uma atitude afetiva. Assim, a qualidade da mediação vivenciada em sala de aula influencia a qualidade da relação estabelecida entre a estudante e os diversos objetos de conhecimento, de modo que as emoções se transformam fisicamente, como o aumento de batimentos cardíacos, tremedeira e palidez (TASSONI; LEITE, 2011). Além disso, Jaqueline^m conta sua rotina exaustiva de conciliar as práticas do mestrado, como ao cuidado com a filha pequena, com a casa, com a família e outras atribuições.

Quando eu entrei, [FILHA] era quase um bebê, ela tinha dois anos e pouco, então ela não entendia aquilo, ela era dependente de mim pra tudo. Ela ainda

usava fralda durante o dia, desfraldou enquanto eu tava no mestrado. Eu tinha que sair de meio-dia de uma aula desesperada porque a minha aula acabava de meio-dia, e a dela também. Eu saía desesperada da [INSTITUIÇÃO], a sorte é que a escola dela é muito perto. **Eu saía da aula, pegava ela, vinha em casa, dava banho, dava almoço, colocava pra dormir, e voltava de duas horas pra assistir aula [...]** Ela também acordava muito de noite, eu tinha que fazer as coisas com muita pressa, porque eu ficava pensando, “se ela acordar, eu não tenho como estudar”. **Eu preciso estudar o mais rápido possível pra que, se ela acordar, eu consiga cumprir tudo [...]** Eu tinha que estudar na sala, aí na sala é com criança brincando, com televisão ligada, com passagem das pessoas o tempo todo, eu não conseguia estudar. Então, eu tinha que ficar na universidade pra estudar, mesmo quando [FILHA] tava na escola, eu ia pra lá. Eu preferia ficar na universidade pra poder me dedicar, porque eu pensava, **eu já tenho tão pouco tempo, então o tempo que eu tenho, eu tenho que, pelo menos, ter esse momento de me concentrar, pra poder estudar em paz, com tranquilidade [...]** Eu lembro uma vez, **uma semana que eu tinha seminário**, e ela tem dermatite. Ela teve uma crise alérgica, e precisei levar ela de urgência num dermatologista, o [ESPOSO] foi comigo. **Enquanto a gente tava na sala de espera, eu tava lendo um texto, eu tinha reunião com meu orientador, e eu lendo um texto [...]** Uma coisa que eu dizia muito, era que **ela acabava sendo a minha sanidade no meio desse caos. Porque enquanto tava todo mundo enfiado, sufocado, eu tinha esse escape.** Quantas vezes eu fui levar ela pra praia num domingo, e tava todo mundo da minha turma estudando, e eu não me sinto menos por isso. **No começo, eu me sentia muito mal, eu me culpava muito. “Meu Deus, nunca vou conseguir fazer isso”.** Eu não pensei em desistir, mas eu pensava, **“eu não vou conseguir ser uma boa aluna, talvez eu não consiga manter minha bolsa ano que vem.** Como? Se o pessoal tá enfiado dentro de um quarto, de domingo a domingo, eu não posso fazer isso, eu tenho horas do meu dia que eu posso fazer isso” (Jaqueline^m) (grifo nosso).

O trabalho do cuidado doméstico são atividades e relações envolvidas na satisfação das necessidades físicas, psicológicas e emocionais de crianças, adultos e idosos, debilitados e saudáveis (INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION, 2018), de modo que o tempo gasto por cuidadores tende a ser reduzido (STANISCUASKI *et al.*, 2021). Esse tempo reduzido, portanto, deveria ser otimizado e utilizado estrategicamente por Jaqueline^m (assim como mencionado por Teresa^m), ao se dividir entre os cuidados com a filha e das atividades do mestrado, visto que o seu prazo e o seminário deveriam ser cumpridos como os outros. Era inevitável não comparar a sua disponibilidade com a de outros colegas, e, por isso, ela não achava que conseguiria ser a “boa aluna” que imaginava poder ser.

Ela também fala como essas adaptações aconteceram e de como era necessário priorizar o tempo com sua filha, que lhe demandava tanto a sua atenção. Além disso, fala dos seus múltiplos papéis no seu cotidiano.

Eu cresci muito nesse tempo, justamente por causa dessas situações que eu precisei me adaptar a essa nova realidade, **de ser estudante e de ser mãe. E não só estudante e mãe, tem que ser esposa também, ser filha, sabe? Tem**

outros papéis que a gente tem na vida. [ESPOSO] foi muito compreensivo comigo, de entender que eu deixei de estar com ele pra estar estudando, deixei de estar com ele pra estar com [FILHA], deixei de estar com ele pra ir pra casa da minha mãe fazer companhia a ela. Ele foi compreensível. Mas, **chega uma hora que você precisa também dar atenção a outras coisas da sua vida.** No começo do mestrado, por exemplo, eu me privei muito de ir pra casa da minha irmã, de ir pra um shopping, de ir pra uma festa, porque, não, eu vou ficar estudando. Depois de um tempo, poxa, esses momentos não vão voltar, eu não vou ter outra oportunidade. Eu tive que começar a fazer essas compensações [...] **Eu não posso prejudicar o desenvolvimento da minha filha, porque ela não tem culpa, foi a escolha que eu fiz. Eu tentava, e tento ainda, ter momentos que naquele momento que eu não sou mestranda. Naquele momento, eu sou sua mãe** (Jaqueline^m) (grifo nosso).

Geralmente, as estudantes mulheres e mães da pós-graduação apontam como um importante fator estressor a necessidade de desempenhar várias funções e responsabilidades, em que múltiplos papéis podem competir pelos recursos limitados de tempo e energia emocional de uma pessoa. Esses múltiplos papéis envolvem preocupações com filhos, pais idosos, relações com parceiros, com o trabalho, além das suas próprias funções acadêmicas (HAYNES *et al.*, 2012).

Assim, as qualidades maternas também representam uma intensa capacidade de tocar e ser tocada por outros (AHMED, 2015). Outra coisa que chama atenção na fala de Jaqueline^m são os julgamentos que normalmente as mães enfrentam em tantos ambientes, e, por isso, ela sempre evitava colocar a filha como um empecilho para desenvolver suas atividades acadêmicas.

[FILHA] nunca foi um empecilho pra minha vida, mas eu sinto que as pessoas... não é que elas cobrem, mas elas **duvidam muito de quem é mãe.** É “ah, você tem [FILHA], será que você vai conseguir fazer isso”? Eu escutava muito isso no meu antigo trabalho as pessoas dizendo, “ah, mas você tem ela, será que vai dar? Será que você tem tempo? Não quero te atrapalhar”. Mas eu sentia que isso não era uma forma de cuidado, não era com uma preocupação, era mais como um julgamento, uma cobrança. Eu nunca senti no mestrado ninguém julgando. **Inclusive na seleção do mestrado, na entrevista, me disseram, “fale da sua vida”.** E eu disse, “eu tenho uma filha de dois anos...” **Aí o professor perguntou, “mas, e aí, como é que vai ser”?** Eu disse, “tranquilo, eu dou conta de tudo”. E assim, na seleção, em nenhum momento, isso foi colocado como empecilho também [...] Mas eu sempre dizia, “não, não vou deixar isso em nenhum momento atrapalhar a minha vida”. **Eu sempre coloquei ela como prioridade, mas, ao mesmo tempo, eu tentava fazer todas as coisas bem.** Eu nunca gostei de usar ela como desculpa, de dizer assim, “ah, eu não li o texto, porque minha filha acordou de madrugada”. **Várias vezes eu fui pra aula tendo dormido duas horas de um dia pro outro, pra conseguir dar conta [...]** Eu ficava pensando, **eu não quero que ninguém pense que eu tô usando minha filha de desculpa. Eu nunca dava isso como desculpa, eu preferia ficar a noite acordada, eu preferia sacrificar horas de sono, e sacrifiquei bastante pra não ter que dar essa desculpa pra nada** (Jaqueline^m) (grifo nosso).

Mesmo que Jaqueline^m não tenha sentido que o questionamento por parte do professor no processo seletivo tenha se direcionado ao fato de que ela ter uma filha pequena seria um empecilho para realizar seu curso, de certa forma, a pergunta ainda reflete uma certa cobrança naquele momento, que a levou a uma resposta, quase como uma garantia, de que ela iria dar conta de tudo. Afinal, ela estava em um processo em que estava sendo avaliada. O compromisso foi firmado ali, o de ser uma mãe e estudante de pós-graduação que deveria dar conta de tudo, conforme o que dela era esperado. E isso refletiu nas suas atividades acadêmicas, de modo que ela não podia deixar transparecer que sua filha fosse usada ou vista como “desculpa”. Esse espaço acaba se tornando, portanto, muito solitário e pouco humanizado para as mães que não querem dividir suas angústias por medo de seus filhos parecerem um empecilho. Talvez porque, de fato, ter filhos na pós-graduação ainda não seja o esperado nesse espaço.

Peço licença, mais uma vez, para me colocar como uma pesquisadora que se afeta com sua pesquisa. É inevitável não me identificar com esses aspectos da maternidade e pós-graduação (por isso minha fala recorrente em terceira pessoa nesse tópico), pois sou mãe de uma filha pequena, e isso também é uma questão muito presente para mim enquanto doutoranda e pesquisadora. A incessante busca pela conciliação da maternidade com as práticas acadêmicas; as inúmeras culpas por estar longe, pelas ausências, por ela ter perdido aulas para me acompanhar, por achar que não estou conseguindo equilibrar o meu tempo o suficiente; esse sentimento de não querer que minha filha seja vista como um empecilho; ou de querer evitar que as pessoas achassem que eu não deveria estar ali por ser mãe de uma criança pequena, também são sentimentos que rondaram e (ainda) rondam o meu cotidiano. Isso se justifica porque existe toda uma estrutura que invisibiliza a condição materna no contexto acadêmico.

Uma vez li que o mundo social do qual fazemos parte espera que mulheres trabalhem/produzam como se não tivessem filhos e sejam mães como se não trabalhassem. E aqui cabe um pouco essa afirmação. Nesse sentido, a sensação que nos provoca é a de que estamos sempre desejando que nossos filhos não sejam culpabilizados porque não conseguimos fazer essa ou aquela outra prática acadêmica a contento. Esse sentimento é compartilhado, pois parece que estamos sempre devendo algum favor ou criando desculpas, talvez precisando ter mais compreensão. Os prazos e condições, de fato, são sempre os mesmos para nós, mães na pós-graduação, mas precisamos, no mínimo, de um olhar social mais respeitoso sobre todas as nossas responsabilidades e

demandas na academia, além de garantias de direitos e políticas de apoio à parentalidade (PARENT IN SCIENCE, 2021).

Enquanto mães e pós-graduandas, por vezes, sentimo-nos como forasteiras de dentro do próprio ambiente do qual fazemos parte, visto que estamos tentando realizar nossas atividades e práticas acadêmicas enquanto existe toda uma realidade cotidiana da maternidade que nos impacta diretamente, mas que não é vista ou percebida pelos nossos pares, chamada de “trabalho invisível” (INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL, 2021).

O inevitável sentimento de culpa também estava presente na fala de Jaqueline^m, e ela precisou recorrer, como em vários outros momentos, à sua rede de apoio. Além disso, ela também conta como a sua filha era afetada pela ausência de rotina por conta das suas demandas.

Eu não conseguia acordar cedo porque eu ficava estudando de noite, e ela faltou muitos dias de aula, porque eu perdia a hora e ela também. Eu tinha que acordar ela, ela nunca foi uma criança de acordar sozinha cedo. **Quando eu não acordava, ela não ia, aí eu me sentia culpada porque ela amava a escolinha, eu ficava super culpada de não levar ela [...]** Eu tinha muito essa complicação, porque eu não conseguia sentar e fazer, porque eu tinha [FILHA]. Às vezes, eu preferia ficar com ela, porque **eu perdia a paciência com ela, e ela não tem culpa disso. Ela queria brincar comigo, eu não podia porque eu tava no computador, aí eu me estressava, mas depois eu ia.** Então, já que eu não tô conseguindo fazer nem um, nem outro, vou ficar com ela e ficar acordada essa noite que vem [...] **Ela sofreu muito pela questão de não ter rotina, ela não conseguia regular o sono dela, porque ela não tinha uma rotina.** Eu pegava ela na escola, às vezes eu não conseguia sair da universidade, aí quem pegava era a minha mãe, eu ligava pra minha mãe, tava na aula, mandava mensagem, “mãe, pega [FILHA], por favor”. Aí, minha mãe saía correndo pra pegar ela na escola, pra me socorrer. Era meu pai, minha irmã, quem tivesse em casa, corria pra pegar ela, é um malabarismo [...] Na escola dela, as professoras entendiam, perguntavam quando ela chegava, “ela não dormiu direito”? Eu ficava super culpada, **eu me sentia a pior mãe da escola. Uma vez eu esqueci de dar café da manhã a ela. Eu acordei atrasada, a gente saiu correndo, e eu esqueci de dar café da manhã a ela.** E quando a gente tava no carro, ela disse, “mamãe, eu tô morrendo de fome”. Aí, eu disse, “meu Deus”! (Jaqueline^m) (grifo nosso).

Uma das imagens compartilhadas por Jaqueline^m representa, justamente, um desses vários momentos em que teve que contar com sua rede de apoio, em que sua mãe e irmã estavam pegando sua filha para que ela pudesse realizar suas atividades na pós-graduação.

Figura 28 – Imagem 1 Jaqueline^m

Fonte: dados da pesquisa

Nota: Legenda da imagem: Minha mãe e irmã levando ela pra que eu pudesse ir pra universidade estudar (Jaqueline^m).

Outro fator comum às outras mães entrevistadas foi a privação de sono para cumprir suas tarefas acadêmicas. Em um ritmo intenso, o sono sempre era o mais afetado na rotina de Jaqueline^m, o que trouxe lhe algumas consequências físicas.

Teve uma semana que **eu tive dois seminários e, na semana toda, contando de segunda a sexta, eu acho que eu dormi só oito horas. De segunda a sexta sem dormir nada, eu tomava muito café, aí sim... por tomar muito café, aí eu comecei a ter gastrite, refluxo [...] Tinha dia que eu tomava acho que uns dez copos de café pra ficar na universidade [...]** Esse seminário, ele era um dia depois do aniversário de três anos da [FILHA]. Então, eu lembro que eu corri muito pra preparar tudo antes do final de semana, porque eu queria me dedicar a ela. Eu me dediquei a ela o final de semana todo, e **quando chegou na madrugada do domingo pra segunda, eu fui ensaiar, porque apesar de eu ter estudado, eu precisava ensaiar o que eu ia falar. Aconteceu que ela acordou madrugada, e eu fiquei ensaiando entre os minutos que ela dormia. Eu ficava com ela um pouquinho, aí quando ela dormia, eu corria pro computador, estudava. Aí, quando ela chorava, eu voltava pro quarto, ficava com ela. Aí quando ela dormia, eu voltava. Eu não dormi, eu virei à noite [...]** Eu apresentei o seminário e quando terminou, que eu cheguei em casa, eu falei, “meu Deus, que loucura, você não conseguir ter uma noite de sono pra você fazer um trabalho bem feito no outro dia”, e isso acontecia muitas vezes. Eu ficava pensando, será que eu vou acabar esse mestrado, e eu não vou conseguir dormir uma noite? Às vezes, **eu ficava vendo as outras duplas, as colegas que eu tinha mais proximidade, fazendo as coisas com muita antecedência, conseguindo ter uma noite descansando. E eu ficava, eu não consigo ter uma noite em paz, porque minhas coisas são todas alvoroçadas, tudo uma por cima da outra.** Eu olho pra trás hoje, e eu vejo que foi muita luta (Jaqueline^m) (grifo nosso).

É pertinente trazer para o debate a questão da qualidade do sono entre os estudantes de pós-graduação, de modo geral. Não como um julgamento das condições apresentadas por Jaqueline^m e pelas outras estudantes mães (mesmo porque essas ausências do sono são justificadas pelo cuidado com crianças pequenas e limitações de tempo das atividades acadêmicas), mas por existir uma fetichização de que o tempo de

descanso e do sono deva ser apartado dos estudantes em geral, porque essa seria uma prática esperada de estudantes de pós-graduação bem-sucedidos nesse contexto.

Em uma das palestras que presenciei com estudantes sobre saúde mental na pós-graduação, por exemplo, ouvi de um colega sobre a culpa por ter que dormir e “perder” esse tempo em que poderia estar desenvolvendo suas tarefas acadêmicas (o que é contraproducente, inclusive). Um perfil internacional acadêmico no Instagram publicou uma tirinha que também representa esse ideal.

Figura 29 – Post no Instagram do perfil @ilove_phd



Fonte: ILOVE_PHD (2021)

O post desse perfil acadêmico representa, de forma cômica, o questionamento do entrevistador em um processo seletivo de pós-graduação se o candidato dormia à noite. Com a negativa da resposta, ele foi selecionado e tido como bem-vindo no curso, refletindo a ausência de sono quase como uma competência esperada e desejada de um estudante de pós-graduação. Claro, a tirinha não tem um sentido literal de que estudantes são selecionados dessa forma na pós-graduação, mas traduz o sentido dessa fetichização sobre a ausência de sono e do próprio uso do tempo apenas para estudos, pesquisas, etc., como uma forma de otimização esperada de produção acadêmica.

O sono, enquanto uma condição fisiológica, é um dos preditores de bem-estar de estudantes de pós-graduação, e, muito embora os estudantes estejam cientes da sua importância e do desejo de dormir, existem dados que demonstram que eles normalmente não conseguem realizar adequadamente essa necessidade (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, 2014). No entanto, a mente trabalha de uma maneira mais eficiente e produtiva se o sujeito receber quantidades suficientes de sono de qualidade, o que melhora

a capacidade de interpretar, processar e lidar com desafios emocionais e psicológicos (SEABORNE, 2020).

A sociedade moderna vem subestimando o sono há muito tempo, sob o mito do indivíduo como forte e bem-sucedido que consegue sobreviver com um mínimo de tempo de sono, ou mesmo que o poupa para realizar ou produzir mais. Na verdade, ele é uma função corporal importante e inegociável, essencial para a saúde humana, beneficiando nosso cérebro e bem-estar mental. A sua privação, portanto, impede a fixação da memória, a restauração do cérebro e acelera a deterioração cognitiva (STERN, 2021), funções essas tão essenciais nas práticas dos estudantes e pesquisadores.

O conceito de transmissão de afeto, nesse sentido, compreenderia um processo de circulação de origem social, ou seja, a fetichização da ausência de sono como uma atividade e movimento inerentes às práticas situadas dos estudantes na pós-graduação, mas biológico e físico em seus efeitos (GHERARDI *et al.*, 2018), resultando em um mal-estar tanto mental quanto físico. O sono, portanto, tem efeitos amplos no cérebro, e afeta tudo, desde processos moleculares à cognição de alto nível (STERN, 2021).

Em outra foto compartilhada por Jaqueline^m, a imagem representa o momento de realização das suas práticas da pós-graduação no ambiente da sua casa, enquanto sua filha a imitava, como um reflexo do que ela experienciava cotidianamente observando a mãe e como forma de participar do seu momento de estudo.

Figura 30 – Imagem 2 Jaqueline^m



Fonte: dados da pesquisa

Nota: Legenda da imagem: Quando eu vejo essa foto lembro da principal escolha que eu fiz: deixei todas as obrigações que podia deixar para que o tempo que me sobrasse do mestrado eu pudesse dedicar a [FILHA]. Era muito difícil estudar com ela em casa, pois ela sempre demandava muita atenção. Nesse dia, ela pegou um livro e fingiu que era um computador para poder participar do meu momento de estudo. Fiquei tocada porque senti o peso do exemplo e da minha ausência na rotina dela. Sempre tentava estudar de madrugada para poder ficarmos juntas algumas horas por dia, mas nem sempre era possível (Jaqueline^m)

Enquanto a sua prática acadêmica e a maternidade competem pelo seu tempo, é possível perceber que Jaqueline^m estudava com as interrupções, sons, barulhos de TV,

inclusive com as demandas que aconteciam ali, paralelamente, enquanto cumpria suas tarefas. Essas intervenções se intensificaram quando a pandemia da COVID-19 teve seu início no Brasil. Jaqueline^m não podia mais contar com a escola presencial, nem com os seus pais (durante um período) para dividir os cuidados com a filha, mediante a orientação de isolamento social a que todos fomos submetidos.

Na terça-feira, as aulas dela já foram canceladas, e de lá pra cá ficou todo mundo trancado dentro de casa. E aí foi duro, cansaço, porque a escola dela começou com processo de aula remota, ao mesmo tempo, eu ainda tinha disciplina do mestrado pra fazer. **As disciplinas ficaram remotas, e ela tinha aula virtual também. A gente não conseguia conciliar os horários, porque as minhas aulas eram de oito da manhã até meio dia, a aula dele [ESPOSO] era de oito da manhã até meio dia, e a aula dela [FILHA] era de manhã também. Aí eu não conseguia parar com ela pra fazer as atividades, porque terminava a aula, aquela rotina de casa... tem que fazer almoço, tem que fazer jantar, tem que tomar conta da casa, roupa, tudo que tomar conta da casa exige.** Eu acho que eu passei o mês de março e abril meio que sem conseguir fazer nada. Eu lia uma coisa ou outra, e **não conseguia fazer nada**, aí foi quando eu resolvi conversar com o meu orientador, contar pra ele tudo que tava acontecendo, a situação familiar, a situação em casa também. Apesar dele não ser a pessoa mais amorosa do mundo, aquela pessoa que abraça, “ah, te entendo”, mas ele foi super compreensivo. **Ele disse, “siga tentando, vá lendo, vai fazendo o que você pode, a gente vai se falando. Se eu puder, eu lhe ajudo”.** Mas esse processo de **começar a construir a pesquisa foi muito sofrido, porque era aos trancos e barrancos, a gente não conseguia se organizar numa rotina aqui em casa**, até que chegou o dia que eu já muito ansiosa e preocupada, eu já comecei a tomar floral, porque eu já ficava muito angustiada só de pensar no projeto. Aí a gente conversou, e a gente estabeleceu uma rotina (Jaqueline^m) (grifo nosso).

Com a pandemia, na maioria dos países afetados, escolas e universidades mudaram o aprendizado presencial para aulas on-line e a realização remota de atividades e trabalhos. Isso afetou a dinâmica de muitos acadêmicos e pesquisadores, especialmente pais de crianças pequenas, que enfrentam o desafio adicional de ter que equilibrar o trabalho remoto e doméstico, incluindo o tempo integral dedicado aos cuidados infantis (STANISCUASKI *et al.*, 2021), assim como aconteceu com Jaqueline^m.

Mulheres cientistas com filhos pequenos foram afetadas desproporcionalmente em seu tempo dedicado à pesquisa (MEYERS *et al.*, 2020). Jaqueline^m conta como aconteceram os desafios de desenvolver sua pesquisa nesse contexto.

Eu fiz uma entrevista aqui na sala semana passada. Não fiz aqui no quarto, porque eu estava sozinha com ela. E aí eu falei pra mulher, “ó, eu tô com a minha filha aqui, pode ser que ela interrompa”. Aí eu conversando com ela, aqui no fundo aparecia o sofá, [FILHA] sentada no sofá, e a televisão no volume bem alto. Só que eu estava conversando com a mulher e sem o fone. Daí, [FILHA] ficava aumentando o volume da televisão, porque ela dizia que eu estava atrapalhando ela. **Aí no meio da gravação, é metade a mulher**

falando, e a outra metade é *My Little Pony*¹³ tocando. Pense num caos, um caos. Eu tentando escutar a mulher, a televisão tocando, e ela, “mamãe, mamãe”, aí eu botava no mudo pra mulher poder ficar falando sem escutar o barulho que tava acontecendo. E ela, “tô com fome”. “[FILHA], vai na geladeira, pega uma maçã”. Aí ela comia uma maçã e voltava, “ainda tô com fome, ó o tamanho da minha fome”. Foi nesse nível [RISOS] Teve outra vez, eu também estava fazendo entrevista com uma mulher, e ela na porta, arranhando a porta, “mamãe, mamãe”. [ESPOSO] chamando ela, eu só escutando a gritaria atrás da porta. Eu aqui bem plena escutando a gritaria, a mulher falando, eu tava fingindo que não era nem comigo, e a gritaria toda ali atrás [RISOS] (Jaqueline^m) (grifo nosso).

Assim como aconteceu nas entrevistas mencionadas por Jaqueline^m, sua filha também fez parte da nossa conversa. Ela pediu para ir ao banheiro com a mãe, pediu comida, e, depois, Jaqueline^m entregou o celular para ela ver um desenho enquanto continuávamos a nossa conversa. Comentei com ela que, em praticamente todas as gravações das minhas entrevistas, a minha filha sempre aparecia na porta para ver o que estava acontecendo, curiosa sobre do que aquilo se tratava. Às vezes, os entrevistados não percebiam; às vezes, acontecia ali uma presença mais intensa, assim como também tive que interromper algumas conversas para atendê-la. Compartilhamos, então, outras experiências nossas que vivenciamos, como passar direto o horário do jantar por estarmos envolvidas no computador, deixar algum lanche ao alcance da criança, ou alguma outra estratégia para lidar melhor com aquelas circunstâncias. Dividirmos esses cenários, de certa forma, foi um espaço de acolhimento de quem se reconhece naquelas situações e passa pelas mesmas experiências.

Por fim, Jaqueline^m conta como se sentia enquanto mãe ao fazer parte de um ambiente de pós-graduação.

Eu pensava assim, **é um ambiente que é tão difícil pra ser mãe**, sabe? E eu vejo tantas colegas que querem ter filhos, mas, “ah, mas eu quero terminar o mestrado, eu quero terminar o doutorado”, porque pensam que é impossível você conciliar as duas coisas [...] **Eu não acho que é um ambiente receptivo**, porque eu acho que quando você vai pegar uma carga horária do mestrado, que você tem que cumprir tantos créditos em pouco tempo, é tudo muito corrido. São dois anos pra você fazer tudo, e principalmente, tem um nível de exigência muito grande de créditos, **exigências pra você ser bolsista, além das disciplinas, você tem que tirar as boas notas pra você manter sua bolsa, e eu ainda tinha essa preocupação no primeiro ano, de manter a bolsa. Eu tinha muito receio de perder**. Esse foi mais um motivo que eu tive que me dedicar muito no primeiro ano do mestrado, **tirar boas notas pra não correr o risco de perder essa bolsa**, e não ter que me sacrificar tanto no outro ano [...] Não é receptivo, porque quando você é mãe, eu acho que... lógico que o nível de dependência do filho, ele vai variar de acordo com a idade. **Eu acho que é muito mais difícil pra nós, que somos mães, do que pra muitos colegas que não tem essas atribuições**. Eu fico vendo colegas que tem o dia

¹³ *My Little Pony* é uma franquia de mídia e brinquedos voltada para o público infantil de 3 a 8 anos (HISTÓRIA DE MY LITTLE PONY, 2021).

livre, **eu não tenho o dia livre, meu horário não é meu** (Jaqueline^m) (grifo nosso).

Jaqueline^m destaca novamente que, para manter-se como bolsista, deveria cumprir as mesmas regras, normas e prazos que outros colegas, mesmo diante de condições e possibilidades diferentes. A comparação com outros colegas é inevitável, não lhe restando alternativas a não ser cumprir as exigências para manter a bolsa e os inúmeros sacrifícios que teve que fazer para conciliar com a maternidade junto com a sua rede de apoio. Mas isso ainda não é debatido com a devida importância nos espaços acadêmicos. O que nos resta é continuar lidando com a crença de que o ambiente acadêmico ainda é hostil para gestantes e mães de crianças pequenas e com o recorrente medo da rejeição por essa condição, enquanto ações que respaldem direitos relativos à maternidade na ciência se materializam.

Acredito na urgência do debate a respeito da importância da bolsa de estudos para estudantes e mães em situações de vulnerabilidade social, ou mesmo em termos de sustentabilidade das suas pesquisas e das suas condições financeiras, visto que esse recurso é o que, essencialmente (muitas vezes, unicamente), possibilita a formação do pesquisador na condição de estudante de pós-graduação. A condição de bolsista também faz com que o medo de perder a bolsa e o medo pelo prejuízo com a sua trajetória na pós-graduação seja tão aterrorizante para o(a) estudante, a ponto de se submeter a toda e qualquer situação constrangedora ou ameaçadora de sua sustentabilidade no curso. O medo do trabalhador de perder o emprego é traduzido aqui pela bolsa de pesquisa e que, em muitos casos, representa o único meio para reprodução da existência destes estudantes, levando-o a ser complacente diante das pressões e cobranças que lhes são solicitadas por docentes, pelos programas, pelas instituições (MORAES, 2019).

Eu tinha muito medo de levar ela pra Universidade, eu não sei se você sentia isso. Sentia muito medo de ela ser rejeitada, das pessoas verem ela como uma atrapalho. Tanto que eu fazia de tudo pra não precisar, de os professores acharem ruim, acharem que não é o lugar de criança. Então, eu me sacrificava, fazia de tudo pra não ter que levar [...] Meu orientador ainda me fazia o favor de me colocar nas disciplinas extras que o programa oferecia. Eu ainda tenho três créditos que não foram computados no meu histórico porque eram disciplinas que eram para o doutorado, e que eu fiz [...] O ambiente não é receptivo, é zero receptivo. Se não tiver uma rede de apoio, você não consegue, é muito restrito. Por exemplo, eu tinha reuniões quinzenais do grupo de pesquisa, fora todas as disciplinas que meu orientador pedia pra eu fazer. **Em nenhum momento, ele chegou pra mim e perguntou, “Jaqueline, é viável pra você fazer? Você tem com quem deixar sua filha, vai dar certo”?** Não, mas, faça, entendeu? (Jaqueline^m) (grifo nosso).

É preciso mais sensibilidade e maiores incentivos para que gestantes e mães continuem se interessando pela carreira acadêmica, na medida em que os espaços acadêmicos evoluam nas adaptações e melhores condições para essas mulheres, para que elas continuem avançando na ciência que praticam e desenvolvem. Afinal, a porcentagem de mulheres diminui desproporcionalmente à medida que progridem em suas carreiras na ciência (por fatores como maternidade, trabalhos domésticos, cuidado infantil e/ou de idosos, assédios, preconceitos de gênero), conhecido como fenômeno “tesoura”. No cenário brasileiro, as mulheres são maioria quando ingressam na carreira acadêmica, no entanto, sua participação diminui à medida que a carreira progride, de modo que as mulheres são subrepresentadas em termos de impacto da pesquisa brasileira (OLIVEIRA *et al.*, 2021), não por não serem capazes, mas por todas essas e outras condições discutidas.

4.7 QUESTÕES PESSOAIS E FINANCEIRAS

Também se faz importante se debruçar sobre o contexto social e as análises das situações postas em pauta para compreender os significados das experiências para o sujeito que relata, considerando também os aspectos e dimensões do seu ambiente. Desse modo, são destacadas as questões pessoais e financeiras dos estudantes e como elas afetam sua experiência, de modo geral, na pós-graduação. Afinal, as experiências emocionais singulares, sentidas e vividas por um ator social específico são produtos relacionais entre os indivíduos, a cultura e a sociedade da qual fazem parte (KOURY, 2004).

De uma área diferente, Francisco^m iniciou sua experiência na pós-graduação em Administração por meio da prática do curso de disciplinas como aluno especial, que afetaram a formação, inclusive, da sua própria identidade.

Eu entrei, na verdade, como aluno especial, e aí eu fui pra disciplina. Cara, mudou tudo dentro de mim essa disciplina que eu fiz, tudo mudou, a forma de ver o mundo, meus valores, minha relação com as pessoas, tudo mudou a partir daquela disciplina. Eu tive uma trajetória na igreja, eu tive uma trajetória também na família, muito religiosa. Então, quando eu fui ler esse controle sobre os corpos, fui ler Foucault, sobre essa questão da negritude, o processo de racialização do Brasil, todo esse contexto histórico, toda essa relação que envolve o gênero, classe e raça, eu fiquei, Polyanna, apaixonado. E falei, cara, eu preciso disso aqui. Tinha textos que eu chorava, que **sabe quando você tem aquela catarse de abrir a mente no mundo além do seu olhar? Isso foi muito importante pra mim como homem, como indivíduo, como ser humano, porque o conhecimento trouxe pra mim, realmente, olhar além dos muros, além da minha religiosidade, além das construções religiosas**

que eu já tinha, e isso me transformou de uma maneira que, putz, eu nem consigo descrever, sabe?

Entrevistadora: Quando você fala que a catarse dessa disciplina afetou você no seu lado pessoal, foi em que sentido?

Eu preciso falar um pouco da minha história de vida pra gente conseguir conectar as duas coisas. **Eu vim de uma família muito religiosa, eu fui católico, coroinha, depois eu me converti ao cristianismo evangélico. Então, eu fui pra igreja, fui líder de jovens, fui líder de escola dominical, fiz tudo o que dava pra fazer. E eu sou homossexual, então, eu sempre vivi dentro de uma caixa, e dentro de um cubo que me impedia eu ser quem eu realmente era.** Por dois motivos: o primeiro, pela religiosidade, e o segundo, por falta de conhecimento, porque eu acreditava que a única verdade era aquela, e que aquela verdade, não necessariamente bíblica, porque ela era muito mais institucional da igreja do que é bíblica, e hoje eu consigo compreender isso, ela me moldou e me fez fazer escolhas de vida e na minha história, que hoje eu não faria. Então, eu construí um Francisco a partir daquelas bases, que talvez não representassem muito bem quem eu era. **Quando eu fui pra essa disciplina, em especial, a gente trabalha muito a relação da docilização dos corpos, de como a igreja utilizou das leis e dos dogmas pra ter um controle social a partir desse contexto histórico, e eu me identifiquei muito com isso, porque foi a minha história. E eu falei, cara, mas eu vivi isso a minha vida inteira e eu nunca tive acesso a esse conhecimento, a esses livros, a essa perspectiva!** Onde eu tava? Por que que só veio acontecer agora? Por isso que eu quis dizer que eu chorava, eu me emocionava, porque eu me via naquelas discussões. E outra coisa, por exemplo, eu tenho uma pele parda, e durante toda a minha juventude, eu sempre ouvia brincadeiras, um exemplo de comentário, “ah, você é branco, mas sua alma é de preto”, coisa que rolava entre os meus amigos. Porque eu tenho nariz grande, eu tenho um cabelo crespo, algumas questões que me relacionam com essa afroidentidade. Só que a gente sempre também é distanciado dessa relação de raça na nossa construção, existe esse distanciamento. E quando eu fui estudar a relação histórica dos objetivos de embranquecimento do Brasil, tinha um projeto documentado de que, ao cruzarmos homens brancos com mulheres negras, a gente ia embranquecer a população. **Aí você imagina isso pra mim, que eu via essas coisas, que cresceu numa cidade de oito mil habitantes, dentro de uma igreja, entendendo que a verdade era só aquela, que a minha sexualidade, ela não podia ser explorada porque era pecado, porque eu ia pro inferno, que eu ia maldiçoar a minha família. Então, eu me abri pro mundo por meio do conhecimento dentro dos estudos organizacionais, e eu jamais imaginaria que isso ia acontecer dentro de uma disciplina de Administração.** Pra mim, era mais chocante ainda, porque eu falava, gente, eu vim aqui pra outra coisa, sabe? Não vim aqui pra isso [...] Quando eu digo que me transformou e que me fez uma catarse, é porque realmente eu tive acesso ao conhecimento, que realmente me tirou de uma caixa, me tirou de um lugar que eu era oprimido, que eu era silenciado, que eu não podia ser quem eu era, que eu tinha que seguir os dogmas e as regras institucionais, que quando eu beijava um outro menino, eu ia pra casa e chorava. Eu lembro que a primeira vez que eu fiquei com um cara, eu me esfreguei durante duas horas no banheiro, porque eu sentia que eu tava sujo, eu sentia que eu tava indo contra o que Deus me fez. Tudo isso é um processo difícil, dolorido, mas que pra mim é chegar num lugar que eu sempre quis estar, sabe? Foi isso o contato com essa parte dos estudos organizacionais. E aí **quando você começa a estudar, sua cabeça se abre pro mundo, e nem sempre isso é bom porque dói, eu sempre falo que sair do estágio de ignorância dói muito.** Dói muito porque a gente se depara com um mundo que é cruel, difícil pra maioria pessoas, e que a gente pode fazer muito pouco pra ajudar (Francisco^m) (grifo nosso).

Nesse relato emocionante e cheio de significados, Francisco^m fala sobre como cursar essa disciplina transformou a sua compreensão de si, da sua sexualidade, da sua afroidentidade e como isso o levou a sua decisão pelo mestrado. E isso lhe provocou também algumas “dores” simbólicas.

Os afetos, nesse caso, enfatizam o papel de artefatos materiais na relação de corpos que encontram outros corpos e outras materialidades (a relação corporal de Francisco^m com a disciplina, com os textos, com os professores), detectadas pela produção de um tipo de conhecimento sensível, destacando o seu papel de atividade e movimentos dentro de uma prática situada (GHERARDI *et al.*, 2018), como a prática acadêmica.

O efeito cumulativo da repetição de uma narrativa heterossexual vivida compulsoriamente por Francisco^m traz a representação de que os corpos adotam a forma das normas que se repetem com intensidade ao longo do tempo. Essas normas reguladoras acabam habitando a superfície do seu corpo, traduzidas por Francisco^m como o viver em uma “caixa”, ao falar sobre os limites que vivenciava; ou do sentimento que o levou a lavar o seu corpo como forma de se “limpar” daquilo que era visto por ele como um erro naquele momento ao se relacionar com outro rapaz, por exemplo.

A orientação sexual não trata simplesmente da direção que se toma até um desejo sexual, mas de como essa direção afeta também outras coisas que são feitas pelo sujeito, ou seja, afeta o que os corpos podem fazer, em como habitam espaços e como esses espaços habitam os corpos. O sentir-se “queer” implica uma vida emocional específica, ou então, que há certos sentimentos que os corpos têm devido a sua incapacidade de seguir um ideal heteronormativo (AHMED, 2015).

Saber que os estudos organizacionais o fizeram sentir-se dessa forma e que provocaram essa catarse em Francisco^m é perceber o quão importante são as discussões para uma maior inclusão e diversidade nos espaços acadêmicos da Administração, pois promove esse tipo de conhecimento libertador. Afinal, “está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador” (FREIRE, p. 41, 1996).

Ao entrar como aluno regular do mestrado no seu programa, Francisco^m, que também trabalhava, conta como foi equilibrar essas suas funções e fala de como se sentia nesse processo de adaptação.

Eu fiz as disciplinas especiais antes justamente pra diminuir a carga de disciplinas quando eu entrasse, porque eu sabia que o programa era muito

exigente, e tinha uma carga muito pesada. De verdade, eu não sei como que eu tô aqui, dezembro de dois mil e vinte, não sei te explicar, tá? Mas é muito pior do que eu pensava e do que as pessoas falavam. No início do ano, eu comecei uma terapia pra me preparar [...] Na terapia, **eu já comecei a trabalhar essas questões emocionais, de pressão, de lidar com essas questões, o estresse de estudar pra prova, porque eu tenho uma relação muito... eu acho que também pela minha história de vida, de me sentir incapaz intelectualmente, então eu não achava que eu ia passar, não achava [...]** No início da disciplina, os dois primeiros textos, **eu chorava porque eu não entendia nada! Eu me sentia um analfabeto funcional, porque eu não entendia nada dos textos.** Eu tinha que ler os textos, eu cheguei a ler o mesmo texto cinco vezes pra conseguir entender, porque era uma leitura que eu não tinha contato nenhum. Mas depois, **eu tirei a maior nota da prova, então, pra mim, foi bom também pra me sentir um pouco mais capaz, de me sentir um pouco mais emocionalmente preparado pra passar por aquilo também.** Aquele lance das pequenas conquistas. Principalmente, se for olhar de onde eu vim, como que minha vida foi construída. Na minha família, da família da minha mãe, **eu sou a segunda pessoa que entra num programa pós-graduação.** Dos irmãos da minha mãe, eles são em dez, só quatro fizeram graduação, então, tem toda essa relação também. Eu falo pra mamãe o que é mestrado, ela nem entende, ela só fala que é faculdade. Pra mim, **ter entrado no programa é também uma representação pra mim como potência** (Francisco^m) (grifo nosso).

Novamente, a fala de Francisco^m traz os sentimentos de incapacidade, de dificuldades e de adaptação ao conteúdo ensinado, mas também do esforço, da representatividade que é fazer parte desse espaço acadêmico, de modo que seus familiares não tiveram as mesmas oportunidades. Além disso, ele também fala sobre como o processo afetivo das avaliações que recebe como parte das práticas de pesquisa põe em prova as suas emoções.

Eu acho que a pós-graduação tem um fator... a ciência e a pesquisa, na verdade, que abala muito as emoções do pós-graduando, de uma forma geral... **A gente tá sempre diante de uma relação de avaliação, e tudo na pós-graduação é avaliado. Quando eu entrei, eu tinha a sensação de que nada que eu fazia tava bom,** que é uma relação diferente da graduação, do ensino médio. É diferente em um paper, um artigo... porque você entrega, você tem um feedback, ele volta, você tem que lidar frente a frente com o que você escreveu e com a correção, e ainda pensar, como que eu vou melhorar isso aqui? Porque, às vezes, você deu o seu melhor, você achou que você entregou assim, a melhor resenha daquela semana, é a sua. E quando você recebe aquilo, você fala assim, **“cara, que merda que eu sou”.** E aí eu acho que essa relação mexeu muito com as minhas emoções, particularmente, que eu não tinha contato ainda com esse processo de avaliação, de melhoria, de, vai, devolve, volta, tá bom, vai e volta, tá pior do que você entregou. **Eu acho que isso mexeu muito comigo emocionalmente, no sentido de que eu me sentia insuficiente muitas vezes nesse processo, e que hoje, já tá muito mais claro que não é um processo sobre quem Francisco é. É um processo sobre como a ciência se faz no Brasil e nas universidades** (Francisco^m) (grifo nosso).

O processo de refinamento de textos e trabalhos acadêmicos faz parte da própria prática acadêmica. Desse modo, é posto que o aprendizado por meio das práticas

realizadas na pós-graduação é um processo profundo, intenso, emocional e reflexivo. Requer, entre outras coisas, uma apreensão cognitiva de novos conceitos, observação de conceitos e objetos sob diferentes perspectivas, um profundo relacionamento emocional, social e cognitivo com um objeto de pesquisa escolhido, consigo mesmo e com outras pessoas e, por fim, uma descoberta pessoal, sobretudo no âmbito emocional (BAPTISTA, 2014). É difícil pensar em cognição sem afetos e sentimentos. Ou seja, o processo de avaliação em si também é permeado e constituído pelos afetos, de entregas e respostas pelo que ali está sendo construído segundo os critérios acadêmicos, mas que também geram algumas respostas emocionais, traduzidas por Francisco^m como os sentimentos de insuficiência.

Mas Francisco^m também atribui à terapia a compreensão de que esse processo de aprendizagem das práticas acadêmicas não reflete quem ele é, ou mesmo o que ele é, mas sobre o que lhe é exigido academicamente. Afinal, o trabalho acadêmico e as noções do que significa ser acadêmico são constituídos por uma textura de práticas situadas, em que membros compartilham de significados atribuídos e se reconhecem neles (GHERARDI, 2006). Os acadêmicos são, portanto, responsabilizados por normas específicas do contexto, sendo essencial que estudantes de pós-graduação também compreendam quais são as normas e valores relacionados à pesquisa dentro de uma comunidade em particular (KATILA *et al.*, 2019). De todo modo, experiências de sucessos e fracassos na carreira de pesquisadores não definem nem devem definir quem eles são (SEABORNE, 2020).

Ou seja, as emoções podem também ser um importante balizador dessa transformação provocada pelas práticas acadêmicas. Em uma perspectiva educacional, reconhece-se que a aprendizagem tenha uma ampla carga emocional, sendo um processo situado no qual as emoções não são posicionadas apenas como “efeitos colaterais”, mas são parte integrante da própria aprendizagem (COTTERALL, 2013).

Outro fator que chama atenção da fala de Francisco^m diz respeito às dificuldades enfrentadas ao tentar conciliar o trabalho junto com o curso de mestrado. Ele também justifica porque não solicitou bolsa de pesquisa e algumas reações físicas provocadas pela tensão e ansiedade.

Foi, de verdade, uma loucura, não sei te dizer como que eu consegui chegar até aqui, conciliando trabalho e pós-graduação. Mas aí tem uma outra questão, que eu também acho que é importante mencionar. Porque **devido a todo o processo de doença que minha mãe teve, eu ajudo em casa**. Minha mãe mora lá em [ESTADO], então, se eu pegasse a bolsa, eu até conseguiria me manter, fazendo muito sacrifícios, mas eu ia conseguir. Mas ontem, um

exemplo básico, o óculos dela estragou e quebrou, a gente precisa fazer outro óculos. Quem vai ajudar a pagar somos eu e meu irmão, ela não tem renda, ela não trabalha, então, **isso pesou muito na decisão, eu acho que, de verdade, se eu tivesse condições, eu teria pegado a bolsa pra conseguir me dedicar mais**, porque não tem nem o que discutir, quando você tem tempo livre pra fazer aquilo, você consegue realmente ter um foco maior, talvez um controle emocional... E foi esse motivo que eu escolhi não pegar a bolsa, por uma questão realmente familiar, de condições mesmo [...] A gente tem uma boa relação [COM O ORIENTADOR], eu abri o jogo pra ele sobre essa questão familiar, porque que eu não peguei bolsa. Falei, “olha, não posso deixar de trabalhar, eu não posso pegar meu trabalho pra fazer de qualquer jeito, porque hoje ele tem um peso importante não só pra mim, mas também por uma relação familiar” [...] No início, **eu tive uma queda de cabelo muito grande, além do normal, de estresse emocional, porque eu achava que eu não ia dar conta de três disciplinas mais o trabalho**. E foi um processo que teve alguns reflexos no meu físico, por exemplo, eu parei de fazer atividades, que eu não tinha tempo. Eu comecei a ter mais dor de coluna, eu comecei a me sentir mais fadigado, mais ansioso, **porque eu tenho uma relação com a ansiedade que é muito direcionada a prazo**, e não é que eu tenho problema com prazo, eu tenho medo de não conseguir cumprir o prazo, e aí eu me enfio na ansiedade, porque eu quero terminar uma semana antes, pra eu ter o tempo de conseguir reler, ver, tentar entregar um trabalho melhor. A minha relação com o prazo, não é nem “ah, eu não consigo cumprir prazo”. Não, **é a ansiedade pra cumprir o prazo** (Francisco^m) (grifo nosso).

Por fim, retomando o aspecto sobre como a orientação sexual afeta o que os corpos podem (ou não) fazer (AHMED, 2015), Francisco^m diz sobre o seu desejo de estudar sobre questões de gênero, mas que ainda tem ressalvas quanto ao seu contexto familiar.

Eu queria muito que minha orientadora tivesse sido ela [PROFESSORA DA DISCIPLINA QUE CURSOU COMO ALUNO ESPECIAL], mas eu também entendo que eu acho que eu não teria condições hoje. Hoje não, talvez... mas **esse ano de lidar com as questões de gênero, principalmente ainda porque, a sexualidade... porque eu ainda tenho uma certa dificuldade com a minha família de tratar com alguns assuntos**. Pro doutorado vai ser isso, não tem dúvida. Mas **eu acho que não tenho essas condições ainda de lidar**. Aí, minha mãe vai pra uma defesa, apesar de que ela nem... acredito que ela não vai vir, mas, “Ah você estudou o que? Você tá fazendo o que? Você escreveu sobre o que? Deixa eu ler seu trabalho”, sabe? Eu acho que ia ficar num ambiente que ainda não é o momento pra gente entrar (Francisco^m) (grifo nosso).

Esse impedimento pelo tema de pesquisa desejado vivenciado por Francisco^m, portanto, ainda reflete o ideal heteronormativo esperado pela sua família, o que lhe traz incômodos e outras dificuldades.

Gaspar^m, logo após se formar, participou de vários processos seletivos em empresas, mas não conseguia se colocar no mercado de trabalho e, posteriormente, começou a refletir e entender o motivo.

Agora eu vou tentar um estágio, tem um ano pra isso. Aí foi um pouco frustrante porque sempre que chegava no final, passava por aqueles processos longos, várias fases, sempre chegava ali na cara do gol, e não entrava. Aí me perguntava, “nossa, mas o que que tá faltando em mim”? Será que eu não tenho perfil? Hoje em dia eu entendo mais essa questão do perfil, do alinhamento, mas naquela época, ainda não tinha muito discernimento sobre isso [...] Fui pra várias empresas, aí eu fui parar em vários *trainees* de banco. Mas a mesma história, ia até a entrevista final, mas aí sempre batia na mesma trave, não entrava. Eu cheguei a ouvir que eu era um ótimo candidato, que minha formação era ótima, mas que eu não tinha o bendito dito do perfil pra entrar na empresa. Eu via as outras pessoas entrando, começava a analisar as pessoas e que, a meu ver, pelo meu julgamento, não era tão bom, mas acabou entrando, entendeu? [...] O que eu entendo do **perfil do mercado de trabalho pra administradores é um perfil, vamos lá, elitizado. São pessoas que vem de uma condição financeira melhor, geralmente são pessoas heterossexuais, heteronormativas também, o que não é o meu caso. Então, eu vejo várias coisas com relação a esse perfil, tem um padrão [...]** Hoje eu tenho isso mais formado, não que isso seja uma verdade, mas pra mim é **a explicação que eu tenho, de que eu não atendo a esses fatores.** Na maioria das vezes, na minha trajetória, tanto quando eu participei dos processos de estágio, e também na faculdade, a gente trocando ideias, eu via que eu não me adequava àquele perfil, por mais que eu fosse um aluno de destaque. Por exemplo, eu acabei no curso de Administração entre os cinco, lá tem um ranking no curso quando você acaba. Eu finalizei entre os cinco melhores, eu tive publicação no Enanpad, eu sempre me dediquei, nunca fiquei de recuperação, nem nada. Então, **eu sabia que eu tinha o potencial, de que poderia me levar até um cargo de gerente, mas eu esbarrava nessas questões e que, a meu ver, contam muito mais do que simplesmente a sua competência** (Gaspar^m) (grifo nosso).

O mercado de trabalho era percebido por Gaspar^m como bastante heteronormativo, e, nesse caso, essa normatividade heterossexual é cômoda para quem “pode” habitá-la. Ou seja, a cultura heteronormativa implica a reprodução ou transmissão de cultura por meio da maneira como se vive com relação a outras pessoas (AHMED, 2015). E, por mais que Gaspar^m se mostrasse competente, a sua orientação sexual ainda estava determinando a sua permissão/admissão em espaços de trabalho. Assim, ele viu o mestrado como um caminho, um espaço possível para continuar desenvolvendo a sua formação, adquirindo competências para melhores oportunidades futuras de trabalho.

Eu necessito me identificar com alguma coisa, de alguém perguntar pra mim “o que você faz”? Hoje me perguntam, “o que você faz”? Ah, **eu falo com o maior orgulho, “eu faço mestrado”**. Mas isso é uma coisa que eu acho que é inevitável pra gente. **Quanto mais a gente busca por essa coisa de estima social, quanto mais a gente vai tendo essas necessidades, isso fica inevitável [...]** Eu quis ter essa oportunidade, ainda bem que eu consegui, porque quando eu acabar essa titulação de mestre e também ter a especialização, isso vai... é aquela coisa que eu falei, eu fico com um olho na academia e o outro no mercado, e isso vai contar pro meu currículo (Gaspar^m) (grifo nosso).

Refletir sobre o orgulho em fazer parte de um curso de mestrado, como dito por Gaspar^m, é pensar também na função social da pós-graduação. Se, na sua origem, os

programas de pós-graduação tinham uma preocupação básica com a preparação de professores para o ensino superior, dando ênfase à pesquisa, sua evolução atual também significa que a preparação de docentes para o ensino superior, de pesquisadores e de profissionais também deva passar por fatores sociais de necessidade de pertencimento e estima, de aprofundamento teórico, cultural e tecnológico para uma formação profissional que lhe possibilite melhores condições de vida e também de trabalho. Ou seja, pensar na ampliação de acesso à pós-graduação é buscar compreender também as expectativas dos estudantes e o que esperam dessa formação, é pensar na função social da pós-graduação (ANDRÉ, 2007).

Desse modo, percebe-se que as pessoas buscam cursar a pós-graduação por inúmeros motivos. Pode ser por querer construir ou desenvolver sua carreira acadêmica na universidade; para aprofundar sobre um determinado tema de estudo após a graduação que lhe traga novas reflexões sobre a área na qual atua ou deseja atuar; para transformar a pesquisa em um negócio; para se tornar mais competitivo no mercado de trabalho em termos de formação; ou mesmo para agregar conhecimento à empresa em que trabalham, entre tantos outros. É necessário enfrentar o conformismo de um modelo único, de finalidade única e buscar formas organizacionais que tornem o espaço da pós-graduação um lugar onde, de fato, se exercite a exploração intelectual de problemas e temas adequados a tipos variados de alunos, propiciando o acesso a conhecimentos e à ampliação cultural a grupos diferenciados e a profissionais que trabalham (GATTI, 2001).

A bolsa de estudos, novamente, surge na trajetória de Gaspar^m como ponto de conflito no início da sua trajetória.

O ponto de maior conflito, foi **o principal ponto negativo de início, já foi entrar sabendo que eu não ia ter a bolsa**. Porque no próprio processo seletivo já foi falado que ali não ia ser oferecido nenhuma bolsa, eu já entrei sabendo disso, era essa a realidade. Eu tava bem feliz de tá iniciando mesmo assim, de ter algo pra fazer, porque eu tava meio perdido, mas essa questão da bolsa foi um ponto negativo. Era a dedicação total porque eu sabia que eu ia ter que me dedicar totalmente, porque a minha orientadora ela exige isso, com ou sem bolsa, ela já tinha deixado muito claro, “a sua dedicação tem que ser total” [...] Acho que a palavra pra mim de ter entrado no mestrado foi um alívio, que eu já sabia que tinha dois anos aqui. **Eu vou fazer tudo que eu tenho pra ir bem durante esses dois anos, eu quero me destacar. Mas como eu não tinha a bolsa, e eu ia só duas vezes por semana lá, eu fazia uns bicos aqui**. O pai da minha amiga tem uma confecção, eu fiquei o ano inteiro trabalhando lá com eles, costurando. Então eu tinha que lidar com isso também quando entrei no mestrado, os dias que eu não ia ter aula, eu trabalhava aqui, e minha professora sabia disso, eu falei pra ela, “olha, eu não posso ficar sem dinheiro nenhum” [...] Óbvio que tem uma hora ou outra que você fica de saco cheio, ainda mais sem bolsa. Você fala, “meu Deus, eu tô me sacrificando tanto pras disciplinas, pra isso, pra aquilo, pra não ganhar nada”, é complicado. Só que as coisas começaram a melhorar, isso antes da pandemia. Logo no começo do ano, eu recebi proposta pra ir trabalhar lá na

biblioteca do nosso departamento, e também recebi a notícia que eu ia começar a ganhar a bolsa (Gaspar^m) (grifo nosso).

A foto compartilhada por Gaspar^m ressalta parte da sua formação educacional, ressaltando como foi e é importante para ele construir uma jornada acadêmica que lhe traga resultados profissionais, considerando que esses valores perpassam sua trajetória em construção.

Figura 31 – Imagem 1 Gaspar^m



Fonte: dados da pesquisa

Nota: Legenda da imagem: Acho que foi em 2013 a época que eu fazia uma disciplina de escola e cultura. E uma vez tive que fazer um mapa sobre a minha educação, sobre as escolas que eu passei, enfim. Aí foi um dia que eu passei por todas as escolas da infância até o ensino médio, e fiz essa montagem pro trabalho. No momento da nossa entrevista, eu fiquei lembrando desse dia, porque foi um dia que, assim como na entrevista, eu relembrei várias coisas, sabe, da minha jornada, de tudo, e me veio a todo momento a lembrança dessa foto durante a entrevista (Gaspar^m)

Percebe-se, portanto, que, para ingressar e se manter no campo acadêmico científico, Gaspar^m tem se empenhado efetivamente para incorporar o *habitus* experienciado e cumprir as exigências da pós-graduação (OLIVEIRA; FERNANDES, 2017).

A aprendizagem refere-se àquilo que se vivencia, na fonte informal das relações sociais, em um dado contexto social e histórico (GHERARDI; NICOLINI, 2001). Desse modo, Fábio^d conta que sua trajetória na pós-graduação se iniciou pautada por um acontecimento em determinado momento da sua história de vida.

Eu entrei na graduação em Administração com dezessete anos, e no final da faculdade, eu acabei me envolvendo com o uso de droga, com maconha. E na época, quando eu acabei a faculdade, minha família montou um escritório, e daí eu fui trabalhar, eu era o administrador, digamos assim, do escritório [...] Só que na época, eu vou ser muito sincero, porque eu acho que isso é foco aqui, como eu falei, eu acabei me envolvendo com o uso de droga, e eu muito mais festava e aprontava, do que efetivamente administrava o escritório [...] E eu

acabei passando no curso de [OUTRO CURSO] bem nessa época. Não sei como, eu passei no vestibular e eu cheguei a fazer um ano, mas não deu certo, eu não ia pra aula, quando eu ia, tava drogado. Então, eu acabava não tendo nenhuma produtividade. Só que daí, **o meu uso de droga acabou se tornando uma dependência**, né? Eu não vou entrar nos pormenores aqui, mas eu acabei me envolvendo com cocaína, com LSD etc., e chegou um determinado momento que eu não trabalhava mais. Eu ia pro escritório, mas era uma coisa muito confusa. E eu fui internado pra tratar dessa dependência. Daí você tem que tentar se reestruturar tua vida, e sempre com muito apoio da minha família, sabe? Claro que teve um monte problema, porque você ter um dependente químico na família em uso é extremamente complicado, mas eles sempre apoiando muito. Eu passei até o Natal e Ano Novo internado, e aí eu ainda tive acho que foram duas recaídas. Eu voltei a usar, fui internado novamente, e daí a minha psicóloga, na época, disse, “olha, não tem mais jeito assim”, daí a minha família também... cansa, né? Porque a família faz um esforço muito grande e você recai. A minha psicóloga disse, **“olha, não tem mais jeito, vamos tentar um último esforço aqui de colocar o Fábio pra trabalhar”**. Aí eu fui trabalhar carregando caixa, né? Porque chegou uma hora também, que eu já não sabia direito o que fazer, porque você fica internado, é horrível, tua vida para. Eu fui pra essa indústria e acabou sendo muito interessante, porque eu comecei a ver alguns ganhos ali. Eu trabalhava direito, até porque **tem uma questão da dependência química que é, eu não posso mentir, eu não posso enganar, porque tudo isso é sintoma, eu não posso fazer nada disso**. Eu era muito verdadeiro, e acabou que meio que deu certo. E daí a empresa pagou uma especialização, porque eu trabalhava carregando caixa mesmo, eu trabalhava no almoxarifado, era carregando caixa o dia inteiro e fazendo embalagem (Fábio⁴) (grifo nosso).

Trazer esse início da história de Fábio^d é importante para compreender como a sua experiência como usuário de drogas ainda afeta suas ações atualmente. Inclusive, para entender como, após esse período, ele acabou por trilhar sua trajetória até a pós-graduação.

Daí eu saí da empresa, fui tentar um monte de concurso. No meio desse caminho de tentar concurso, abriu um concurso pra professor substituto na [INSTITUIÇÃO] pro departamento de Administração, e precisava ter formação em Administração e uma especialização, podia ser uma pós-graduação na área de [AREA], que era o que eu tinha [...] **E eu fui fazer, acabei passando**, sabe, por um alinhamento dos planetas, sei lá o que é, mas eu acabei eu acabei passando (Fábio⁴) (grifo nosso).

Após entrar no departamento como professor substituto, Fábio^d conta que recebeu muito apoio de um colega professor, que o incentivou a tentar o mestrado.

O professor, eu não sei por que exatamente, ele me acolheu muito ali na universidade. Eu tive uma sorte muito grande porque, na época, os outros professores ali do departamento de Administração foram muito bacanas comigo, eles me acolheram mesmo, o [PROFESSOR] não tem nem como expressar a gratidão que eu tenho por ele. **Eu fui dar aula, e eu acabei gostando muito, eu achei aquilo fantástico, “meu Deus, que coisa legal que é isso aqui”**. E no final do primeiro ano de contrato, o professor chegou pra mim e disse, “porque você não tenta um mestrado?” Só que eu ainda tava com a cabeça em “ah vou fazer concurso”. Mas eu queria muito dar aula, sabe? Eu

gostei daquilo ali [...] Daí eu disse, bom, vou fazer o mestrado. Aí eu estudei, mas eu estudei tanto, Polyanna, estudei muito, sabe? Porque, mesmo não sendo um programa de pós-graduação talvez dos mais concorridos, eu queria muito entrar. **Daí eu fiz a prova, fui, eu passei em primeiro ainda, eu realmente me dediquei muito [...]** Foi por desenvolvimento pessoal, porque eu até hoje eu sou um dependente químico, né? Então, parte do meu tratamento até hoje, faz onze anos que eu tô em abstinência. Mas, **eu tenho comigo que se eu vou fazer alguma coisa, eu tenho que fazer bem-feita, eu não posso dar “migué”,** porque o “migué”, pra algumas pessoas, é o jeitinho, de repente. **Pra mim, pode ser um sintoma,** então eu tenho muito cuidado com isso. Se eu ia fazer aquilo lá, bom, então, eu vou me dedicar efetivamente aquilo ali. É uma doença que eu tenho pro resto da minha vida. Então, **as minhas ações, em larga medida, elas são pautadas por essa doença.** Porque é uma doença muito perigosa, então eu tenho uma série de cuidados [...] Eu não posso afirmar com certeza nada, mas que **esses comportamentos advindos do tratamento me ajudaram em diversos aspectos, isso me ajudaram,** tornaram a minha vida mais tranquila, pelo menos. Acho que **é muito mais por causa disso, esses esforços, pelo menos pra tentar ter alguma coisa correta, não enganar. E daí acabou que eu passei lá no mestrado** (Fábio^d) (grifo nosso).

Existe toda uma relação afetiva corporal com os rumos que a vida de Fábio^d tomaram a partir da sua recuperação. A dependência, o trabalho na indústria, a descoberta do prazer em dar aulas como professor, o esforço para passar no mestrado, como uma conquista concreta, a atenção e o cuidado com os sintomas e comportamentos resultantes do período de abstinência, tudo isso é traduzido por ele em ações que são pautadas pela sua doença. De fato, existe um caráter qualificador incorporado das práticas que enfatiza as formas de atividade humana que estão entrelaçadas com o caráter do corpo humano. O corpo, nesse sentido, é tido como socialmente situado, adaptável, treinado, plástico e, portanto, histórico (SCHEER, 2012). As práticas, portanto, são consideradas o contexto principal e imediato no qual se formam as propriedades corporais cruciais para a vida social – não apenas habilidades e atividades, mas também as experiências corporais vividas e as estruturas físicas (SCHATZKI, 2001).

Fábio^d também compartilha a experiência prazerosa que foi (e ainda continua sendo) voltar a estudar e como pretende continuar atuando na carreira docente e nas pesquisas que vem construindo.

Eu gosto muito de estudar, eu acho muito legal, eu acho fantástico! Eu não sei se também o fato de eu ter ficado tanto tempo sem estudar, acaba impactando muito nisso. E o fato de, durante um período da minha vida, eu achar que não era mais capaz de estudar. Eu nunca parei pra analisar isso, mas pode ser que esses elementos também acabem influenciando muito. Quando eu entrei no mestrado, já tinham me falado que a carga era muito grande de estudo, e realmente é, que a gente tem que ler, tem que pesquisar. Mas eu ficava maravilhado, fico até hoje. É pesado? Claro que é, porque hoje em dia, eu não imagino qual o trabalho que não seja pesado, porque a gente vive numa era da eficiência, mas pelo menos, **essa atividade me traz muito prazer. É um prazer que eu não sentia em outros trabalhos que eu tive [...]**

O que eu quero é tranquilidade, sabe? Porque eu acho que, pela minha trajetória de vida, eu não sei se era pra eu tá aqui hoje. Porque eu me aproximei muito de situações extremamente perigosas com o uso de drogas, com pessoas com as quais eu me envolvi. Eu quero fazer minhas pesquisas, dar aula, mas pode ser pra graduação, eu adoro dar aula em graduação [...] **Quantas pessoas você vai conseguir ajudar com aquilo que você está estudando? Eu fiz pesquisa sobre [TEMA] em dependência química**, então a gente entrevistou nove dependentes químicos e oito psicólogas e psiquiatras, pra entender o trabalho na dependência química. **Nossa, isso não só me ajudou muito, como eu pude passar essa pesquisa pra minha psicóloga, pra outros psicólogos, pro meu psiquiatra e, de alguma forma, isso tem alguma repercussão** (Fábio^d) (grifo nosso).

Fábio^d fala do quanto gosta de estudar, como essa atividade lhe traz prazer, inclusive ao desenvolver pesquisas que façam sentido para si e para outros estudantes. Nesse sentido, a prática da escrita acadêmica não se reduz apenas à publicação; é uma maneira de comunicação e uma ferramenta para fazer e pensar pesquisas, que tem sua natureza abrangente, social e emocional. A escrita, portanto, ocupa um papel fundamental na pesquisa da pós-graduação, visto que é o principal canal pelo qual os discentes comunicam as suas ideias (COTTERALL, 2011), e é o que traz sentido a Fábio^d no seu cotidiano.

Carlíane^d conta que iniciou seu doutorado com o mesmo orientador do mestrado, no mesmo programa. cursou alguns créditos como aluna especial antes para adiantar o seu curso, e essa previsibilidade lhe trazia um certo conforto. No entanto, ao contrário da sua experiência positiva no mestrado, ela encontrou várias dificuldades também em termos pessoais que impactaram sua trajetória no doutorado. Assim que entrou no programa, seu orientador tinha entregado suas orientações, e ela se viu sem orientador, sem definição de tema e ficou no período de disciplinas se sentindo “deslocada”. Após o orientador retornar às orientações, sugeriu um tema que nem ele nem ela dominavam.

A minha experiência de doutorado e de mestrado foram experiências totalmente diferentes. Tanto pelo contexto de vida pessoal como no contexto de estudo mesmo. No mestrado, eu trabalhei um tema que eu me super me identificava, eu tive disciplinas que me ajudaram a direcionar a pesquisa, então isso facilita muito. É muito importante, gera um desgaste muito menor, claro que você tem que fazer sua parte, ter o seu compromisso, mas isso é uma coisa que facilita muito. Só que eu não tinha essa noção, eu acho que eu pensei “ah, beleza, tá, eu vou aceitar, esse tema é legal, acho que dá pra fazer alguma coisa aqui”. Só que **foi muito complicado porque eu não eu não tinha conhecimento [...] Foi bem complicado, juntou com o momento de vida meio difícil também**, porque eu resolvi morar junto com meu ex, e as coisas foram se complicando, aquele negócio tava uma bagunça danada, não ia dar certo, e **quando você não tá organizado emocionalmente, isso acaba se refletindo no que você... Gerou todas as inseguranças relacionadas ao tema** (Carlíane^d) (grifo nosso).

Mesmo diante das inseguranças do tema e do desgaste dos problemas relacionados à sua vida afetiva, Carliane^d tinha expectativas de que a qualificação a ajudaria a direcionar seu tema, mas isso não aconteceu, o que acabou gerando uma grande frustração juntamente com a separação do seu companheiro.

Eu fiquei com a sensação de que eu fiz uma qualificação que não me ajudou de nada, essa foi a sensação, eu imaginei que eu ia ter uma luz divina. Eu imaginei que ia alguém ia gerar um insight, eu não tenho medo de crítica, pode criticar o quanto quiser, mas me dá uma luz. Não tem problema, pode falar o que quiser, contanto que me dê uma luz aqui pra onde eu vou, e não acabou acontecendo nessa qualificação, eu achei meio descaso [...] Isso me gerou uma frustração enorme, porque aí eu fiquei sem eira nem beira, agora que eu vou travar de vez nesse negócio aqui. **Peguei um desgosto da tese, aí no meio desse embolado, eu qualifiquei, e depois eu passei uns dois meses sem pegar nessa tese, porque eu não aguentava olhar pra ela da raiva que eu tinha aqui. Eu falei, não vou pegar nisso, só que aí justamente nesse tempo eu acabei me separando do meu ex.** Acabou acontecendo as coisas, deu a louca em mim, acho que juntou essa doideira toda, tchau, vou embora e não quero mais, acabou. E aí teve toda essa problemática, voltei pra casa da minha mãe, todo contexto, aquela coisa dramática, aquele drama [...] Eu fiz, opa, peraí eu vou procurar um psicólogo porque o negócio está começando a pesar aqui. Eu tinha um super preconceito, “não, ninguém precisa de psicólogo, frescura danada”. E na hora, “peraí, que o negócio tá ficando mais complicado” [...] **Eu fui jogada no meio de um furacão e me estraçalharam lá. Daí eu disse, meu Deus do céu, desmoronou tudo, o que tava estável, desmoronou.** Aí tudo começando do zero, e todas essas coisas juntas tiveram seu impacto [...] Se você me jogasse ali na frente da cadeira vinte horas seguidas, eu não ia produzir uma linha porque não tenho como eu raciocinar nada agora (Carliane^d) (grifo nosso).

O contexto, portanto, é determinante para a condição emocional do sujeito, ao passo que as emoções ou o estado emocional dele podem implicar no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem (BOAS; CASSANDRE, 2018). Ou seja, trabalhar em um tema novo, que nem ela nem o professor dominavam muito bem, e a expectativa da banca para dar algum direcionamento foram um tanto frustrantes e angustiantes para Carliane^d, afetando a sua relação com a pesquisa, com o orientador e com a sua própria dinâmica de vida.

Vivendo um conflito familiar, profissional e acadêmico, ela viu na paralisação das atividades provocadas pela pandemia a oportunidade de retomar o trabalho na sua tese.

É engraçado como a gente paga com a língua viu, Polyanna? Porque eu era uma pessoa que criticava quem dizia, “ah, tudo era Deus” do pessoal mais religioso, eu não sou muito assim não. Eu sou umbandista, eu sou bem espiritualizada, mas eu não fico falando assim, “ah, foi Deus que resolveu”, mas eu vou te dizer que eu recebi exatamente a resposta que eu pedi. Eu cheguei num momento que eu precisava decidir, de uma resposta [...] E aí veio

a minha resposta, que foi a pandemia [RISOS]. É agora que eu vou conseguir escrever, vou sentar e escrever. Foi isso que aconteceu, **eu me tranquei na caverna da pandemia, e escrevi, escrevi como se não houvesse amanhã. Foi o momento que deu certo, de parar tudo pra poder amadurecer, pra poder ler, e qual é o caminho que eu vou seguir aqui?** Porque eu também tenho a minha autocobrança, eu tenho uma coisa meio perfeccionista, então eu não posso sair desse ponto enquanto eu não fechar isso aqui [...] Só que eu pensava, “de onde vai vir essa ideia de amarrar esses argumentos aqui”? Eu não sei de onde vai vir. **A única coisa que eu vou fazer é rezar, pedir pra Deus iluminar a minha mente, escrever e ler. Era isso que eu fazia, e acabou dando certo, consegui evoluir bem no trabalho.** Teve uma complicação também porque a gente precisava efetivamente se mudar, a gente precisava sair da casa que morava, e foi aquela confusão de, realmente, viver uma mudança, porque você passa um mês se mudando, pegando, carregando caixa, trazendo caixa, eu no meio dessa casa caótica aqui, sem internet ainda [...] **Teve momentos que eu disse, ferrou, não vai dar. Mas era chorando de terror e escrevendo,** “vamos, que Deus tá na frente” [RISOS]. Não tem a história de que o povo fala “Maria, passa na frente”? É aquele recurso final, não tem mais o que fazer, tem que apelar. No meu caso aqui, eu me agarro com as minhas guias, com meus orixás, e vai na reza (Carliane^d) (grifo nosso).

Por fim, Carliane^d fala dos seus aprendizados nesse período, o que vinha refletindo próximo à conclusão da sua pesquisa e do seu curso.

No final das contas, eu chego totalmente diferente no final desse percurso, sou outra pessoa. Carliane da graduação, já era outra Carliane no mestrado, e agora é outra completamente diferente [...] O que me deixa feliz e satisfeita é o fato de eu olhar assim e dizer, “pô, Carliane, você passou pelo pão que diabo amassou cortado ao meio de dois jeitos diferentes” [RIMOS JUNTAS], mas **você chegou no final honrando o seu compromisso, de fazer algo com honra. Pra mim é isso, o título vem por consequência do processo todo** (Carliane^d) (grifo nosso).

Carliane^d também compartilhou algumas imagens e seu significados na sua trajetória, sobretudo refletindo sobre a reta final do seu doutorado que estava prestes a concluir.

Figura 32 – Imagem 1 Carliane^d



Fonte: dados da pesquisa

Nota: Legenda da imagem: Essas eu acho que representam mais o fim desse ciclo. Meio que representa esse último ano do doutorado, onde eu conseguia... acho que esse momento da pandemia, a gente ficou... eu sempre fui muito autorreflexiva, mas com a pandemia isso agravou muito mais. Esse dia da borboleta, eu lembro que ele foi bem emblemático pra mim porque eu achei muito curioso o fato de eu conseguir ter contato com a borboleta, ela bem de boa em cima de mim [RISOS]. E ela não queria ir embora, foi bem no dia que eu consegui retomar o meu trabalho do doutorado, eu tava bem focada na retomada do trabalho, então foi bem importante. O do filtro dos sons também foi bem importante pra mim, pela questão de tudo que tinha acontecido pessoalmente, dessa necessidade de filtrar, absorver tudo o que tava acontecendo. E são imagens que me dão um pouco de serenidade, de valorizar as coisas, não levar tudo tão a sério. E uma ligação espiritual também que eu desenvolvi muito maior no último ano que eu te falei, me tornei umbandista. A do mar, não tem como, eu acabei me mudando, e sempre quando eu me sentia ansiosa, aflita, e todos esses sentimentos negativos que, às vezes, despertam pela sobrecarga de trabalho, pela dúvida, ansiedade, era lá onde eu conseguia renovar as forças e manter serenidade, foi o meu porto seguro, o meu refúgio pra todas as situações em que eu me vi em dificuldade, pra conseguir me manter tranquila. Eu acho que foi nesse sentido, porque assim que eu depusitei segunda-feira o documento final pra defesa, eu fui correndo pra praia, que é onde eu me sinto segura, pra agradecer ali todas as energias positivas que me foram passadas. Então, eu acho que representa bem esse último momento, esse último ano, toda essa confusão de lidar com os desafios, mas entender que são processos, etapas, transformações e ter serenidade pra lidar com tudo isso (Carliane⁴).

Célia^m também teve dificuldades no seu tema de pesquisa. Vindo de uma área das Exatas, ela diz que teve dificuldades desde o início de se adaptar às abstrações teóricas na Administração. Nessa perspectiva, elementos da origem cultural e social dos sujeitos são evidenciados em suas trajetórias acadêmicas, estratégias e posições hierárquicas estabelecidas no campo da pós-graduação (OLIVEIRA; FERNANDES, 2017).

Na fase das disciplinas, ela diz que sempre buscava compreender as discussões propostas. No entanto, a prática da pesquisa foi a fase mais árdua na sua trajetória, visto que vinha de uma área mais “prática” de atuação, sem experiências com pesquisa, e recebeu pouco suporte do seu orientador.

Eu acho que a pesquisa foi muito difícil pra mim porque eu me propus a entrar num tema completamente novo, **não é minha área, não fazia ideia do que eu tava fazendo, e a proposta do tema não veio de mim, veio do meu professor, é um tema que ele já trabalhava, então ele que propôs o tópico de pesquisa.** E eu me joguei, abracei, eu tinha um tema, aí depois mudou

completamente o meu tema. Então, um dos pontos-chaves pra mim que foi mais difícil, mais negativo, foi a questão do orientador. Eu acho que eu não tenho muitas ressalvas pra falar do programa em si, é claro que tem a parte negativa do programa que, às vezes, é muito fechada essa parte da pesquisa, é tudo mais focado para pesquisa e não pra você explorar outros campos. **Mas a parte mais difícil pra mim da pesquisa, foi a questão de orientação, que eu não tive.** Tudo o que eu fiz foi muito da minha cabeça, cada reunião que eu tive com outras pessoas, não sendo com o meu professor, eu tinha que absorver tudo, do próprio grupo de pesquisa dele, eu tinha que sair absorvendo tudo pra captar qual era a mensagem. **Pra mim foi muito difícil a questão da orientação, foi o que mais me deixou decepcionada com pesquisa acadêmica, de você se propor, de você tá ali do lado com a pessoa, mas a pessoa não se interessa, então fica mais um trabalho, tipo mais um... mais uma coisa jogada no ar. Poxa, poderia ter sido acompanhada, eu poderia ter escrito, a pessoa lido, a gente ter discutido, ter debatido, e aí avança.** Então, eu fiz minha dissertação inteira com base em mim, ninguém nem leu a dissertação, tudo o que eu fiz foi fruto do que eu pesquisei, do que eu anotei, nada veio fácil [...] Ele deixou livre, eu acho que é o estilo de orientação dele, de que a pessoa fica livre pra escrever. Tudo bem, eu até gosto, a pessoa tem espaço, não é aquela pessoa que fica em cima o tempo inteiro, não é metucioso em cada detalhe. **Mas um mínimo de acompanhamento eu precisava.** Eu precisava daquela pessoa, de ela parar pra ler meu trabalho, e falar, “a gente pode fazer tal ponto, eu acho que a gente precisa explorar mais, a gente pode tirar isso aqui”, **porque eu não tenho muita experiência em escrita. Pra mim era muito importante ter um retorno** (Célia^m) (grifo nosso).

O processo de orientação acadêmica consiste em uma das tarefas docentes mais relevantes, embora isso seja negligenciado no Brasil. A orientação é tratada nos programas de pós-graduação de forma vaga e genérica, estando sujeita ao orientador definir, individualmente, o que fazer e como desenvolver suas ações (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014). Desse modo, como a atividade de orientação fica a critério do professor, conforme o modo como ele trabalha, isso pode ser um dos principais aspectos que vulnerabilizam o estudante em termos de formação, visto que ele é a sua principal referência.

De modo geral, essa relação pressupõe que orientandos realizem um mínimo de diálogo com o tema de pesquisa do orientador, aceitando suas intervenções nas fundamentações teóricas, metodológicas e na construção da escrita no processo de pesquisa, enquanto orientadores se comprometem a ler, indicar textos, questionar, tirando os orientandos de lugares “seguros” durante todo o processo (NATERA; DE FRANCESCHI, 2018).

Ou seja, a intensidade dessa relação de afetar e ser afetado entre orientador-orientando perpassa aspectos de natureza social, contextual e intelectual (HALSE; MALFROY, 2009). Mas, quando não há uma orientação, quando o acompanhamento do orientador no trabalho de pesquisa do estudante está ausente, como aconteceu com Célia^m, isso impacta diretamente no seu êxito acadêmico e profissional. Ou seja, nega-se o

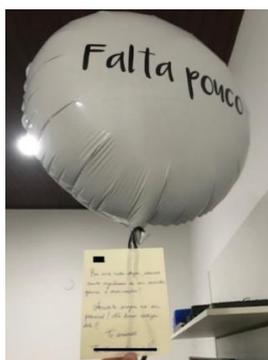
diálogo entre os envolvidos como fonte de aprendizagem, como forma de mediação, com a presença do outro (SANTOS; MAFFEI, 2010). Dessa forma, estabelece-se ali uma relação parcial, afetando o modo como Célia^m desenvolve, performa e percebe a sua pesquisa.

Eu me sinto bem cansada da pesquisa. Eu acho que, depois de um tempo, ela perde um pouco o sentido de você estar insistindo nela. No final das contas, **você só quer entregar, você só quer defender, você só pede pra que as coisas acabem, porque você não quer mais ficar**. Tinha vezes que, sei lá, não tinha vontade de insistir naquilo, você só quer que acabe, entendeu? **Eu tô extremamente cansada da pesquisa, eu tô extremamente sem vontade de pegar na minha própria pesquisa**, tô sem vontade nem de depois ter que corrigir alguma coisa. Eu só quero entregar e me livrar (Célia^m) (grifo nosso).

Ou seja, embora um trabalho de pesquisa se constitua a partir de um esforço que é, *a priori*, individual, ele precisa de interferências durante o seu processo de outro sujeito, que é, principalmente, do orientador. Afinal, em termos de aprendizagem e de desenvolvimento por meio da mediação social em que se opera, a função do outro é fundamental nesse processo (NATERA; DE FRANCESCHI, 2018), sendo esse papel do orientador o de uma espécie de “editor” do trabalho dos seus orientandos.

Célia^m compartilha sua imagem, que representa o apoio da sua família e de amigos para que ela persista até a conclusão da sua dissertação e do seu curso. Ela não pretende continuar na carreira acadêmica.

Figura 33 – Imagem 1 Célia^m



Fonte: dados da pesquisa

Nota: Legenda da imagem: Segue a foto que representa a minha dissertação, uma mistura de querer que falte pouco, de alívio e de apoio de família e amigos que mais me seguraram (Célia^m). Legenda do bilhete: Boa sorte nesta etapa, estamos muito orgulhosos de seu caminho, garra e dedicação! Acredite sempre no seu potencial! Nós temos certeza dele. Te amamos.

A questão financeira na vida acadêmica dos estudantes vem sendo mencionada ao longo das histórias em tópicos anteriores, mas foi evidenciada também por Kris^d como um dos temas que afetaram sua trajetória de forma bastante significativa.

O que eu acho que mais me afetou durante o mestrado, pro mestrado ter sido difícil como foi, que eu não acho que as disciplinas, em si, tenham sido tão difíceis, o conteúdo obviamente era difícil pra entender. Mas o que foi mais difícil pra mim foi que, quando eu comecei o mestrado, mês depois, eu virei bolsista. Beleza pra mim, eu não ia gastar muito por tá morando com os meus pais. Mas aí, **meu pai perdeu o emprego. Os dois anos de mestrado, na verdade, esses três anos, que contou também um ano mais de doutorado, foram anos muito difíceis pra minha família, e as poucas reservas que eu tinha, que eu trabalhei, eu acabei gastando.** Enquanto eu não tinha bolsa, tinha que pagar contas ainda, também tinha que ajudar em casa, eu ajudava em casa também quando eu ganhava. E aí começaram as dificuldades mesmo, a questão financeira da minha família, isso acabou mexendo muito com a gente, da família inteira, de forma geral, **porque a gente viveu momentos muito difíceis. Se você tá em casa, você não tá bem em casa pra estudar e você aprender, eu acho que é muito mais difícil. Isso afetou muito,** e aí eu não sei se foi uma maré de azar, o que foi... Eu acho que um mês depois, a gente mora numa casa tipo um sítio, e a gente tinha vários cachorros, aí os nossos labradores, eles tiveram filhotes. Uma labradora ficou doente, aí minha mãe e meu pai levaram ela na veterinária, meu pai já tava desempregado. Até então, a gente achou que era só uma doença de intestino, e aí quando ela voltou, todos os outros ficaram mal, e foi uma leva de... os cachorros começaram a morrer um por um. Isso mexeu com a gente de uma forma... tinha dia que eu não queria sair de casa, que eu queria ficar deprimida em casa. E foi assim, **foram meses horríveis que a gente viveu em casa,** a gente fazia de tudo e, obviamente, o pouco dinheiro que tinha ia pra tentar salvar os bichinhos. **Eu considero que foi uma crise, foram anos ruins [...]. Do mestrado, eu lembro de momentos de muita tristeza por conta disso tudo.** A minha família tava sem condições financeiras, e foi ficando cada vez mais sem condições financeiras, e os bichinhos, sabe? Eu não consigo... (Kris^d) (grifo nosso).

Essas experiências desagradáveis e de tristeza mencionadas por Kris^d podem ser intrinsecamente solitárias, privadas, de modo que os objetos que se converteram nesses afetos vividos no mestrado foram qualificados como um momento de muita tristeza. Ou seja, os afetos de uma vida privada também são percebidos como presentes nas práticas acadêmicas. Isso porque os processos de afetar e de ser afetado precisam ser observados entre todos os tipos de entidades, incluindo sujeitos humanos e objetos (RECKWITZ, 2002), como tudo com que o sujeito se relaciona no seu entorno (as dificuldades financeiras, a falta de dinheiro, a morte dos seus cachorros).

Essas dificuldades financeiras e outras continuaram repercutindo na experiência de doutorado de Kris^d, que precisou mudar de cidade para cursá-lo.

Foi difícil no primeiro ano. Quando eu cheguei, eu já não tinha mais renda, e a bolsa só caiu no terceiro mês, porque as aulas começaram muito cedo, eu tive que vir no início de fevereiro. Eu **fiquei bem na pindaíba, e eu precisei pedir dinheiro emprestado pra tia, pra pagar aluguel, a questão financeira**

afetou bastante. E esse primeiro ano foi um ano de me endividar. Eu lembro que o primeiro ano foi muito difícil, **meus pais não tinham condição nenhuma de me ajudar.** Eu lembro que minha mãe me mandava vinte reais, “não dá pra você passar a semana?” Eu dizia, dá, claro que dá. Eu vou falar pra minha mãe que não dá pra passar a semana com vinte reais? Aí a minha irmã me ajudou, mas nunca me faltou nada, eu ficava sempre me endividando no cartão, se precisasse comer mais alguma coisa ou comprar algum remédio, passava no cartão. E eu lembro que eu precisei falar, eu pedi ajuda pra uma tia pra pagar o cartão, pagar o plano de saúde, que eu também não podia ficar sem plano de saúde, foi bem turbulento nesse sentido. E aí primeiro semestre, eu fiz dívidas, no segundo semestre eu fui tentar pagar essas dívidas [...] **A minha família nunca foi uma família abastada, sabe? Mas, eu acho que eu me adaptei bem a viver uma extrema pobreza.** No doutorado, foi o principal momento aqui. Eu lembro que teve um mês que eu tinha noventa reais pra passar o mês, assim, de mercado. E a compra deu oitenta e nove, nossa eu fiquei tão feliz aquele mês [RISOS] (Kris^d) (grifo nosso).

A insegurança financeira é um dos principais elementos da educação na pós-graduação que contribui para o sofrimento emocional (MEURER *et al.*, 2020; SCHIMIDT; HANSSON, 2018; HUNTER; DEVINE, 2016). No entanto, de modo geral, determinantes sociais críticos que afetam a saúde mental das pessoas, como as vulnerabilidades sociais e financeiras que envolvem a pobreza, isolamento, insegurança no trabalho ou desemprego, discriminação, exclusão, violências, e tantas outras, não são incluídos no discurso e na prática da promoção à saúde-mental (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021).

Kris^d ainda fala como outros acontecimentos também a afetavam em termos emocionais e físicos.

No doutorado, eu não tive só dificuldades financeiras, tive muitas dificuldades com o curso em si. Eu lembro que eu virava a noite às vezes estudando, fazendo trabalho e não era fácil pra mim. No início, por mais que eu fosse fluente em inglês, eu não tinha fluência com leitura e era tudo inglês, então, às vezes, eu demorava um dia inteiro pra ler um artigo. Hoje eu pego rápido. Mas eu precisei me acostumar também, o ritmo, os termos em inglês, as análises que eles faziam, tudo era muito diferente pra mim, era tudo muito novo, parecia que eu não era daquela linha [...] **Quando cursei a última disciplina que faltava, eu tive febre a semana inteira, eu não dormia bem, eu acho que o corpo [SUSPIRO] tava em um modo.... Não sei, de alta performance, e eu tive febre a semana toda depois que acabou. Eu lembro que a reação foi essa, eu não conseguia chorar, eu não conseguia ficar alegre, eu tava normal, mas o meu corpo tava destruído, eu tava acabada** e isso no primeiro semestre de doutorado, aliás, o primeiro ano inteiro [...] Eu passava na faculdade, **eu tava de moletom, com isso aqui [APONTA PARA A REGIÃO DOS OLHOS] fundo, o cabelo sem lavar, todo preso, toda moribunda, sabe, andando pela faculdade** (Kris^d) (grifo nosso).

As sensações de exaustão que Kris^d descreve em decorrência das exigências de estudo representa o seu envolvimento e a quantidade de energia mental, corporal e cognitiva dedicadas à sua experiência acadêmica. Isso se justifica porque os obstáculos

situacionais ou pessoais afetam a performance dos alunos (SALANOVA *et al.*, 2009). Inevitavelmente, ela descreve como se sentia nas suas crises de ansiedade, afinal, a cultura da excelência é também a cultura da ansiedade (EHRENBERG, 2010) e, paradoxalmente, a ansiedade acaba por produzir justamente o que procuramos evitar em nós mesmos (KELLER *et al.*, 2021).

Eu lembro que eu tive muita crise de ansiedade no primeiro ano, **crise de ansiedade real, mas eu não tinha muita noção de que era uma crise de ansiedade. Você começa a hiperventilar, começa a chorar do nada, e fica parada, eu não conseguia fazer nada.** Eu ficava tentando mexer alguma coisa no computador, alguma coisa do meu orientador, que era no dia seguinte que ele tava cobrando, e eu já tava me sentindo com tanta pressão que eu acabava que eu não conseguia fazer. Eu me esforçava horrores, e chegou a um ponto que eu não conseguia fazer mais nada, ficava inerte. E eu lembro que **nesse dia eu fiquei um dia inteiro parada, sentada em frente ao computador e, às vezes, eu tava parada e chorando. Aí parava o choro, às vezes eu tinha um pouco de hiperventilação, eu tentava deitar pra dormir, também não conseguia dormir.** Então, foi bem ruim. Eu já tinha um pouco de noção de que isso era uma crise de ansiedade, mas até então, eu nunca pensei em psicólogo, nem nada. Eu só fui pensar em psicólogo no segundo ano, quando um colega meu faleceu no doutorado (Kris⁴) (grifo nosso).

O luto pela morte do seu colega a levou a refletir sobre suas próprias ações frente às demandas acadêmicas e a buscar por uma ajuda psicológica.

Ele entrou pra fazer o pós-doutorado dele com meu orientador, a gente fazia muito trabalho juntos, a gente tava fazendo artigos juntos. E eu admirava muito, pô, o cara sabia muito, o cara tinha um monte de publicação, ele me ensinava com jeitinho, sabe? Como que ele conseguiu? Obviamente **eu percebi que ele trocou pela saúde.** Porque a saúde dele, dava pra você perceber que ele era mais fraco. Vira e mexe, ele tava gripado. **É uma pessoa que você percebe que não é uma pessoa muito forte, não faz atividade física, não come muito, e que parece que não dorme muito também, pelas olheiras.** Aí ele ficou doente, ele ficou internado, porque quando ele foi no hospital, que ele tava tossindo muito, foi atestado que ele tava com pneumonia grave já, tipo, ele tava com pulmão tomado. E ele foi internado, em duas semanas ele faleceu, eu fui visitar no hospital e não podia nem entrar, porque ele tava entubado. **Como a gente tava fazendo o primeiro artigo da minha da minha tese junto, foi um negócio que mexeu muito comigo,** e eu lembro que eu demorei um pouco pra voltar a mexer. Eu lembro que eu chorei bastante, mas eu não sabia entender o porquê que eu tava tão mal, ou porque que eu fiquei tão mal. **Eu percebi que isso tinha me afetado porque eu comecei a ficar preocupada com a minha saúde, e eu lembro que eu virava, ficava falando pro meu namorado, “olha, se você ver que eu tô estudando demais, que eu não tô comendo direito, que eu não tô dormindo direito, você me acorda, sabe? Você me fala, eu não quero trocar minha saúde pelo meu doutorado”.** Eu lembro que isso começou a ficar mexendo muito comigo, aí eu fui procurar uma psicóloga, e eu comecei a ficar sentindo medo disso. Eu lembro que eu desabei na primeira consulta, comecei a chorar do nada, foi novo pra mim. Eu desabei muito, ela foi fazendo perguntas pra eu mesma entender o porquê que aquilo tinha mexido tanto comigo. **Hoje eu consigo falar o que foi o motivo, que era porque eu me espelhava muito nele. Eu queria muito ser como ele, mas eu não queria acabar como ele.** Foi algo que mexeu muito comigo também de forma bem pesada, bem negativa. Um mês depois eu

comecei a voltar a estudar normal, fazer as coisas, mas eu senti bastante falta dele em todo o processo, de ter alguém pra perguntar as coisas (Kris^d) (grifo nosso).

Existem alguns fatos importantes nas experiências acadêmicas dos estudantes. Primeiro, a perversidade da moral acadêmica produtivista desperta processos sobre os quais pesquisadores multiplicam sua carga de trabalho, a fim de atingir níveis supostamente adequados de resultados, como uma vontade própria. O produtivismo acadêmico (HORTA, 2006; BIANCHETTI; MACHADO, 2009; PITA, 2010; ALCADIPANI, 2011; MACHADO; BIANCHETTI, 2011; YAMAMOTO *et al.*, 2012; LEITE, 2017; VORGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017; SILVA, 2019; MAURENTE, 2019) é um fenômeno que caracteriza a valorização do excessivo número da quantidade de produção científica gerado no contexto acadêmico, bem como da escassez da qualidade, da falta de priorização pela formação e da desconsideração pelo bem-estar dos pesquisadores (SGUISSARDI, 2010).

Isso ocorre de tal forma que os próprios preceitos produtivistas exigidos pela academia solicitam do sujeito uma relação consigo mesmo baseada na forma como ele é capaz de gerir a própria vida, a fim de conquistar posições de reconhecimento. Muitas vezes, o tempo dedicado ao desenvolvimento de trabalhos científicos é furtado de momentos de descanso, por exemplo, que não fazem parte da carga horária semanal (MAURENTE, 2019). E essa não é uma das principais estratégias neoliberais, trabalhar e ter o tempo de descanso unidos em uma coisa só? O modelo aceitável é o de “capitalização” do tempo de ócio, de férias ou de descanso. Kris^d não deveria estar pensando angustiada em escolher trocar a sua saúde pelo seu doutorado.

Carliane^d também diz o que ouvia em termos de expectativas nesse ambiente da pós-graduação.

O mais importante foi aprender a redimensionar a vida. São muitos aprendizados dentro de um contexto só, mas eu vou te falar, **eu fazia a minha vida em função da universidade, da pós-graduação porque eu vivi isso o tempo todo, era como se fosse quase que natural. Hoje eu vejo que era pra eu ter redimensionado melhor isso.** De pensar assim, “não, Carliane, você tem que viver a vida também”. Não é só isso, não é só estudar, inclusive porque a sua pressa não é correspondente ao retorno, “ah quanto mais rápido eu correr, mais rápido eu vou ter retorno”, a vida me ensinou isso [...] E no doutorado eu decidi, vou fazer uma experiência mais equilibrada, mais diferente. Só que é horrível, você tá num espaço em que você... eu comecei a praticar boxe, eu ia todo dia naquela empolgação. **Aí chegava na sala de pós-graduação, e escutava o professor falar que se você não estudasse quinze horas por dia, você ainda não sabia o que você estava fazendo no doutorado.** Você começa a falar, “onde é que eu estou”? Por isso essa questão da resistência, da força

interna, do seu psicológico, porque isso não pode te abalar. No momento que eu escutei isso, eu pensei, mas não falei, “é, mas pra você tá sentado aí quinze horas tem alguém cuidando dos teus filhos” [...] Eu escutei coisas assim, inclusive, “ah, você não pode ser doutora se você não tiver condições de falar quatro horas seguidas, ah, você tem que ter muita leitura pra ser doutora”. Eu comecei a pensar, meu Deus, eu acho que eu não posso ser doutora. **Se eu vou fazer boxe todo dia, não posso ser doutora. Eu vou ensinar, não posso ser doutora. Eu vou rezar todo domingo lá no meu terreiro, eu não posso ser doutora**”. Você não absorver as coisas, e precisa dizer, “isso é a tua verdade, eu tô aqui na minha, eu acho que eu posso ser doutora, sim, se eu tiver condições” (Carliane⁴) (grifo nosso).

Esse imaginário criado do acadêmico que não dorme, não come adequadamente, não tira férias, não tem descanso faz com que se construa uma personificação irreal dos estudos da pós-graduação e com que o sujeito perca completamente o senso de si. Isso pode gerar uma crise de identidade acadêmica, com efeitos físicos/psicológicos graves relacionados à performance. Manter sua identidade pessoal em uma carreira altamente volátil, estressante e intensa é difícil. Seu senso de identidade pode ser facilmente perdido, de modo que é crucial se diferenciar do seu trabalho a fim de manter a saúde mental e física dos acadêmicos (SEABORNE, 2020). E, por vezes, não temos conhecimento dos danos que a nossa utilidade está nos causando (KELLER *et al.*, 2021)

Apesar de todo o esforço que empregam para serem produtivos, pesquisadores – e, aqui, me refiro a todos os envolvidos com a pesquisa científica, sejam eles docentes ou discentes atuantes da pós-graduação – não são máquinas em competição e, para corresponder a toda essa lógica de normas de “produtividade”, desincumbem-se de suas tarefas, por vezes, à exaustão, sacrificando repouso, lazer, férias em favor do trabalho (LUZ, 2005). Essa visão neoliberal sobre produtividade se apoia na premissa de que acadêmicos precisam assumir valores de mercado nas decisões e práticas de qualquer finalidade, de modo que reúna capital humano necessário para ser um empreendedor de si mesmo (MAURENTE, 2019).

4.8 PANDEMIA DA COVID-19

A pandemia da COVID-19 gerou uma crise crivada de tensões diversas, sobretudo porque precisamos manter as nossas vidas profissionais/acadêmicas enquanto enfrentamos a solidão, a angústia, a tragédia. Em tempos desconfortáveis, esses desequilíbrios lançaram um espelho para as ordens sociais que eram tidas como certas, tomando as tensões antes suprimidas em tensões persistentes e observáveis (KELLER *et al.*, 2021).

Alguns dos estudantes entrevistados viram na pandemia uma oportunidade de “desafogar” um pouco suas demandas mais intensas, ao passo que também foram restringidos a uma configuração on-line compulsória, até então, desconhecida, paralelamente às tentativas de adaptação desse espaço de atividades acadêmicas com as demandas domésticas e convivência familiar.

De modo geral, as experiências compartilhadas nas entrevistas foram referentes às atividades acadêmicas ainda presenciais e/ou que migraram para o on-line quando já estavam com seu curso em andamento ou estavam próximos a finalizar. No entanto, alguns deles têm vivenciado as práticas acadêmicas, como aulas, estudos, desenvolvimento de projetos, relacionamentos com professores e orientadores, estritamente no remoto, em seus espaços domésticos, sem o contato presencial com colegas, professores, com a estrutura física do programa e com a própria universidade. Portanto, esse foi um fator que também afetou essas práticas acadêmicas dos estudantes, que vivenciaram emoções relativas ao próprio contexto pandêmico a que se encontraram submetidos.

Naiara^m teve que mudar de Estado para começar o seu curso de mestrado e fala como foi iniciar o curso com tantas mudanças acontecendo paralelamente.

Eu tive duas semanas presenciais, a semana de integração e uma semana de aula, foram as duas únicas semanas que eu tive presencial. Depois disso, já foi decretado lá a quarentena, e **a gente não teve mais aulas presenciais, mas as aulas continuaram on-line sem pausa**. As pessoas aqui elas são bem mais reservadas do que eu tô acostumada. A minha turma também é muito pequenininha, agora que a gente tá começando a se falar mais, trocar uns memes, porque até então, as minhas colegas eram bem reservadas mesmo, então eu não me sentia também muito à vontade [...] O que foi e ainda tem sido difícil pra mim é **a distância dos meus pais, eu sinto falta deles, a gente tem essa comunicação on-line**, mas pra mim não é a mesma coisa. **Teve aí o coronavírus no meio, e se fosse em condições normais, eu já teria ido visitá-los** no meio do ano, já estaria indo agora de novo, mas por conta do coronavírus... eles são grupo de risco, eu quis evitar. Muitas coisas aconteceram pra mim, não foi uma coisa supersimples ou super fácil. Aqui eu não tive nem oportunidade de ter contato com as pessoas, fazer amizade etc., eu sinto falta dos meus amigos. **Eu saí da casa dos meus pais, vim pra cá morar com meu noivo, aí teve pandemia, aí teve mestrado, foram milhões de mudanças acontecendo ao mesmo tempo** (Naiara^m) (grifo nosso).

As experiências emocionais das pessoas são, muitas vezes, paradoxais na sensação de que tais emoções aparentemente incompatíveis coexistem todas ao mesmo tempo, e isso acaba se exacerbando em relação à pandemia (KELLER *et al.*, 2021). Ou seja, Naiara^m conta das sensações que tinha provocadas pela saudade dos seus pais, de não poder vê-los, de estar lidando com um ambiente novo, tudo isso somado à adaptação das

práticas do mestrado. Ela ainda conta sobre o seu processo de adaptação a esse período de início do curso no seu espaço físico disponível, junto com o período pandêmico.

Minha adaptação foi um pouco mais complicada, cheguei aqui, a gente alugou um apartamento bem pequenininho pra economizar no aluguel. Aí acontece uma pandemia que a gente tem que ficar em casa. No início, a gente não tinha mesa e teve que comprar mesa, **teve época que eu tive que ficar assistindo aula sentada na cama, e isso também me desgastava bastante. Eu tenho que comprar mesa, e tudo a passinhos de formiga porque minha bolsa atrasou.** Uma época que meu fone quebrou, aí eu tinha aula ao mesmo tempo em que ele tinha aula, e a voz podia sobrepor uma com a outra, aí eu tive que comprar um fone, coisas assim. Eu já imaginava que eu teria que me adaptar, mas me adaptei em dobro. **Não foi só uma adaptação de conteúdo, não foi só uma adaptação de metodologia de aula, também foi adaptação de convivência, porque eu nunca tinha convivido com meu noivo, foi uma adaptação de ambiente** (Naiara^m) (grifo nosso).

Naiara^mfala como essas tensões se cruzaram e como ela se sentia nesse período turbulento, afinal, a pandemia é um choque exógeno que deixou tudo em desequilíbrio (KELLER *et al.*, 2021).

Tinham dias piores do que outros, tinham dias que nem tanto, mas tinha outros que eu tava mais triste mesmo. Às vezes eu chorava, me dava desespero, eu não sabia o que fazer, eu achava que eu não ia conseguir fazer tudo o que eu tinha pra fazer, aí chorava de nervoso. Me sentia sozinha, porque sentia falta dos meus amigos, sentia falta dos meus pais, aí chorava. Mas o choro de desespero aconteceu mais vezes, um choro de “meu Deus, o que eu faço agora?” Também teve uma época que eu comecei até a fazer acompanhamento psicológico, **porque chegava um momento do dia em que eu começava a sentir falta de ar e, claramente, era uma falta de ar psicológica, não era uma falta de ar de alguma doença.** Aí eu tinha que parar, tinha que ficar com a cabeça ali na janela, respirando fundo. **Aquele choro atravessado, dificuldade de respirar, então isso minou meu psicológico. Esse foi um dos meus principais sentimentos, eu achava que eu era inferior, na verdade. Eu falava, “cara, não é possível que os professores passem essa quantidade de coisa pra fazer, pra ler, se eles passam isso, é porque as pessoas conseguem. Por que eu não consigo?”** Eu ficava sentindo, “caraca, eu sou a única no mundo que tá se sentindo assim? Eu sou a única que tá mal?” Até porque as colegas da minha sala como eram reservadas, elas não expunham nada. Hoje em dia elas falam, agora também já tem essa identificação. Eu vejo que as minhas colegas não conseguem também, dá uma crisezinha de pânico nelas ali, eu vejo que eu não tô sozinha. Mas no início, eu me via sozinha, “caraca, ninguém fala nada, ninguém acha estranho, ninguém comenta, meu Deus, quanta coisa pra ler, ninguém fala nada! Eu tô sozinha, eu sou a única pessoa desse mestrado, dessa universidade que tá sofrendo assim” (Naiara^m) (grifo nosso).

Com a ausência de aulas no presencial, Naiara^mnão conseguia compartilhar com outros colegas que estavam vivendo aquela mesma experiência de angústias de adaptação, nem mesmo on-line, pois os vínculos se constroem por meio dos relacionamentos. Afinal, o afeto é interpretado como dinâmico, relacional e transpessoal, como oposto a algo que se passa no interior de um tema individual (SLABY; MÜHLHOFF; WÜSCHNER, 2019).

Por si, o sistema de ensino revela um *modus operandi* no qual os sujeitos se relacionam e se comunicam, compartilhando uma cultura de classe que se fundamenta em determinados modos de agir e pensar que identificam os grupos como iguais (OLIVEIRA; FERNANDES, 2017).

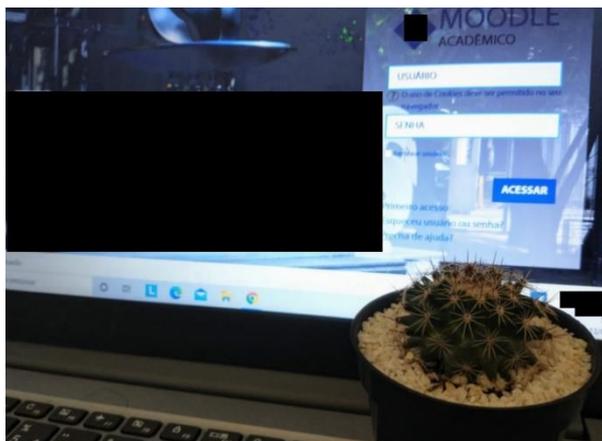
Por isso, sentia-se sozinha e inferior aos demais, ao acreditar que apenas ela estava tendo dificuldades ao ser inserida naquelas novas práticas com altas demandas de aprendizagem. Afinal, o conhecimento é construído de forma coletiva, não individualmente, como Naiara^m foi levada a acreditar pela distância dos demais. Diante disso, diz que encontrou um outro recurso de identificação que fez com que ela compreendesse as comunalidades nas práticas desse ambiente.

Pra você ter uma noção, **eu encontrei uma página do Instagram de meme sobre mestrado, doutorado, e aí eles ficam fazendo piada dessas coisas, do desgaste e tudo mais. Por incrível que pareça, aquela página me deu muito conforto, eu olhei aquela página, eu falei, “gente, eu não tô sozinha”**. Olha essas postagens, todo mundo sente as mesmas coisas que eu, entendeu? Mas naquele momento, eu não tinha nada, eu achava que eu tava sozinha, que só eu que tinha isso. Aquilo ali me prejudicou bastante no meu emocional. E quando eu vi essa página do Instagram, eu vi que eu não tava sozinha, então aquilo ali também já melhorou bastante meu humor, eu conseguia já rir das desgraças, e eu já não tava conseguindo mais fazer isso (Naiara^m) (grifo nosso).

Ou seja, a página do Instagram que Naiara^m referencia surge também como importante artefato material de identificação com o modo como ela se sentia naquele meio social, também remotamente. Afinal, tomar as emoções sob a perspectiva das práticas significa entendê-las como emergentes em disposições corporais, condicionadas por um contexto social que envolve fatores como o sujeito (corpo e mente), artefatos materiais, linguagem, ambiente e outras pessoas (SCHEER, 2012). Esse período demandou uma coletivização das atividades remotas, como forma de potencializar o apoio e o amparo mútuos (ASSUNÇÃO-LUIZ *et al.*, 2021).

Por fim, Naiara^m compartilhou sua imagem e seus significados na sua trajetória acadêmica do mestrado.

Figura 34 – Imagem 1 Naiara^m



Fonte: dados da pesquisa

Nota: Legenda da imagem: Pra mim, o mestrado se resumiu muito a resiliência. Mudei de cidade, veio o coronavírus... muita coisa mudou. E para mim o cacto é uma representação quase que perfeita de resiliência, já que ele cresce, se adapta e se desenvolve mesmo em ambientes não tão ideais. É uma planta que representa bem isso, que se adapta, e se torna mais forte para driblar as secas do deserto para sobreviver e florescer. Comprei um durante esse período até para me lembrar de ser resiliente e não desistir dos meus objetivos, independente das dificuldades. Optei por botar ele na foto com o notebook e a página do Moodle também por conta do ensino à distância, que foi o que mais tive nesse período (Naiara^m).

Na fala e na história de Eulália^m, o seu sonho e sua vocação para a docência, inspirados pelos seus familiares, são bastante presentes.

Eu tenho uma grande inspiração assim na minha família, que é a minha tia, ela é formada, já fez dois mestrados e tá fazendo um doutorado agora. E aí veio a minha inspiração pra ser professora da parte dela. Eu sempre comentei que queria ser professora. Tem um tio também que ele é mestre, ele dá aula também, e tinha um outro tio que eu perdi, que também era doutor. **A questão do acadêmico pra mim veio antes até da minha definição por profissão. Como eu sempre quis, eu falava, eu quero ser professora, quero trabalhar em universidade, quero dar aula.** Eu lembro de no primeiro período já ter projeto de extensão, eu entrei em projeto de extensão, entrei em grupo de pesquisa, monitoria, eu fiz umas duas monitorias, empresa júnior foi minha última experiência, fiz tudo o que eu pude aproveitar assim da universidade, todo tempo da minha janela que eu podia preencher, eu preenchia com atividade. Eu não fui muito pro mercado justamente porque já tinha o foco no acadêmico (Eulália^m) (grifo nosso).

A identificação com um projeto de sucesso escolar, familiar, ou de algum grupo de referência compõe a condição necessária à transmissão da herança de um capital cultural, social ou escolar (BOURDIEU, 2015), materializada na herança “acadêmica” a que Eulália^m se refere. Uma das imagens compartilhadas como representativas na história acadêmica dela é justamente de sua infância, com a referência ao caminho dos estudos que ela desejou desde sempre percorrer.

Figura 35 – Imagem 1 Eulália^m



Fonte: dados da pesquisa

Nota: Legenda da imagem: Essa é uma foto minha enquanto pequena, com minha tia que é uma inspiração muito grande pra mim. Eu acho que eu cresci vendo ela, cresci nesse universo de livro, de ver o pessoal da minha família estudando, dando aula, e eu falei, eu quero. É ela corrigindo alguma coisa e eu com um livro (Eulália^m).

O processo de constituição do *habitus* individual é mediado por instâncias que caracterizam valores culturais e referências identitárias, em uma relação que ocorre de maneira dinâmica e permanente (OLIVEIRA; FERNANDES, 2017). Nesse sentido, sem dúvidas de que iria seguir para o mestrado, Eulália^m conta de sua dedicação no processo seletivo e das suas expectativas, seguida da sua segunda imagem compartilhada como significativa na sua trajetória rumo à tão sonhada pós-graduação.

Eu fiz o máximo que eu pude no processo seletivo. Na minha linha de pesquisa, eu fui classificada em primeiro lugar, eu quase não acreditei porque na minha cabeça fez sentido, sabe? “Nossa, você correu atrás, você conseguiu!” **Eu fui com muita expectativa pro mestrado que era uma coisa que eu sempre quis, que eu falo desde sempre. Acho que não tem uma pessoa que me conhece que não fale, “Eulália é a menina do mestrado”** (Eulália^m) (grifo nosso).

Figura 36 – Imagem 2 Eulália^m

[REDACTED] - ampla concorrência

Classificação	Nome	Situação
1º	[REDACTED]	Aprovado(a) / Aluno(a) regular
2º	[REDACTED]	Aprovado(a) / Aluno(a) regular
3º	[REDACTED]	Aprovado(a) / Aluno(a) regular
4º	[REDACTED]	Aprovado(a) / Aluno(a) regular
5º	[REDACTED]	Classificado(a) / Lista de espera
6º	[REDACTED]	Classificado(a) / Lista de espera

Fonte: dados da pesquisa

A quebra de expectativas pelo início do curso é também algo bastante presente nas falas dos entrevistados que tiveram que passar por essa transição do presencial tão idealizado para o ensino remoto logo no início do curso, em detrimento da pandemia.

Quando eu entrei, eu tinha total expectativa. Só que eu tive só primeira semana de março, fechou tudo, pandemia. Agora é que tamo acabando o primeiro semestre, mas foi muito difícil, foi uma quebra de expectativa total. Porque eu gosto muito de biblioteca, laboratório, eu gosto dessas trocas, e aí eu tô fazendo tudo isso dentro da minha casa. Eu ainda me sinto ineficiente, me sinto ainda imatura. **Eu sinto que eu tô entrando no mestrado, mas ainda tô meio que um peixinho fora da água. Eu tenho certeza que se fosse em outras circunstâncias, meu ritmo seria outro, minha produção seria outra. Houve essa quebra de expectativa, mas não pessoalmente falando, foi em questão do contexto de pandemia** (Eulália^m) (grifo nosso).

Outra problemática bastante presente são as transformações ergonômicas de adaptação do espaço físico necessárias para viabilizar a adequação das tarefas acadêmicas dentro de casa. Além disso, houve uma perda de conexão com o ambiente da pós-graduação.

Eu acho que o on-line ele perde muito, o ambiente de sala de aula é outro. O on-line tem uma limitação, no sentido de que tudo parece muito frio, muito distante. Às vezes acontece uma situação de você ter algum problema com algum dos seus equipamentos, e você não consegue participar, né? Nesse sentido, essa troca, essa experiência foi cansativa. A universidade é um ambiente onde eu estudo, porque eu tô em função disso. Mas **minha casa é meu conforto, a minha vida, é onde literalmente a gente lava a roupa suja, onde a gente troca experiência com a família, conforto, aí tá tudo junto. Pelo menos na minha realidade, eu não tenho um ambiente só pro meu estudo. O meu quarto é compartilhado, o ambiente é pra mais pessoas usarem pra estudar, pra fazer outras coisas, e isso me impactou cem por cento, porque eu já tive situações de surtar nessa pandemia.** Já teve situações de eu estar em aula, e as pessoas me chamarem, acharem que eu tô ouvindo só porque eu tô dentro de casa, e aí misturou com o pessoal. Não é a minha casa, é a casa dos meus pais, então eu sigo a regra deles. Na minha cabeça, no início, eu tava muito desgastada mentalmente, eu tive esses problemas, que eu falei, “meu Deus, se eu precisar passar por mais um semestre assim, eu não sei o que eu vou fazer”. **Eu já surtei mesmo, de passar mal, de falar, eu não vou dar conta, de ter impacto na minha saúde também. Me impactou cem por cento a minha produtividade, a minha casa sempre é o meu conforto, o meu ambiente descanso. Mas, infelizmente, são situações que acontecem que me impactam enquanto estudante, pesquisadora** (Eulália^m) (grifo nosso).

A conciliação entre família e trabalho acadêmico é uma fonte de conflitos, visto que essas dimensões não apenas coexistem, mas concorrem pelo mesmo espaço ao mesmo tempo. As tensões de trabalho e família, portanto, exacerbaram-se nesse período de trabalho em casa (KELLER *et al.*, 2021). Essa ausência de limites entre ambientes de estudo e de descanso no espaço doméstico também foi mencionada por Gaspar^m:

Veio a pandemia, e já desregulou tudo. Eu fiquei, praticamente, oito meses aqui dentro de casa, só comendo, e a ansiedade aumentando. Mas eu não atrelo muito à dinâmica do mestrado, foi mais pela Covid, pela pandemia mesmo. Eu acho difícil manter esse equilíbrio, se não fosse a pandemia... **A ansiedade tá lá em cima, eu não durmo, eu troco o dia pela noite, porque você não tem**

aquela rotina de sair de casa pra ter a aula. É tudo no meu quarto, aqui eu moro numa casa que não é tão grande, então é o meu quarto, quarto dos meus pais, cozinha, sala e banheiro, é só isso. Não tenho pra onde correr, tudo é no meu quarto, é a internet, tem minha mesinha aqui, minha cama ali e foi o ano inteiro aqui, né? Aí vem pra cá, tem aula, vem pra cá, estudar, ler. E volta pra cama pra fazer isso, e depois volta tudo de novo. **Nossa, eu perdi a noção de tempo!** Essa noite eu não dormi porque eu fiquei lendo os textos pra aula que eu ia ter hoje de manhã. Eu tenho certeza que isso é fruto dos meus hábitos na pandemia, né? Eu tenho essa separação da minha mesa, da cama, mas às vezes, eu faço as coisas, as obrigações, as leituras na cama. Eu considero uma loucura, você passar uma noite inteira em claro, lendo, escrevendo, enquanto você devia tá dormindo. Quando eu passava o dia inteiro fora de casa, eu chegava em casa esgotado, aí eu chegava na cama e dormia. Mas se eu não tenho esse processo, **eu chego na cama e não durmo, a cabeça não para** (Gaspar^m) (grifo nosso).

Percebe-se uma intensa sobreposição de demandas, tendo sido também necessário intercalar atividades acadêmicas e domésticas, lazer, ócio e atividades educacionais, todas disputando um mesmo espaço. De fato, vivemos em um “cabo de guerra” emocional o tempo todo, estimulado pelas muitas contradições, provocando estados de ansiedade e ciclos de paralisia (KELLER *et al.*, 2021). Dificuldades práticas como ler, escrever e estudar em casa, sendo a falta de concentração e bloqueios científicos dados como responsáveis por parte de uma improdutividade, são as principais enfrentadas por alunos e professores de pós-graduação no momento de pandemia (ASSUNÇÃO-LUIZ *et al.*, 2021).

Ou seja, não houve condições ideais em termos ambientais para os estudantes, e esse clima de impermanência resulta em uma maior instabilidade emocional, sobretudo pelo intenso esforço para manter uma atenção concentrada nas tarefas enquanto as interrupções e problemas familiares aconteciam. Eulália^m relata como se sentia nessa situação.

Olha, a primeira vez que eu questionei minha saúde mental foi agora nessa pandemia, porque nunca questionei. Essa pandemia me fez questionar o meu mental cem por cento, porque... primeiro que eu me sinto, sabe um filme? É tipo um looping, você acorda, o coronavírus tá aí, você dorme, ele tá lá, você acorda... sabe? E isso me impactou muito no sentido da incerteza do momento. Uma coisa é você sentar, é criar metas na sua vida, e ir. Outra coisa é tá o **mundo inteiro impactado, afetado, inclusive a sua casa, a sua família, o emprego dos meus pais comprometidos. E aí você tem que simplesmente sentar e desligar do mundo, “ah vou fazer aqui, resolver a minha vida?” Não é assim. No começo eu ficava muito angustiada porque, caramba, como é que eu vou ser egoísta ao ponto de falar, “não, vou cuidar aqui do meu mundinho, da minha dissertação, das minhas aulas, e deixo o mundo pra lá?” Não, os problemas tavam chegando na minha casa todo dia** (Eulália^m) (grifo nosso).

Não podemos agir fingindo que não há impactos, afinal, o ensino e a pesquisa não se encontram de acordo com os altos padrões usuais. Realizar mais trabalho com menos recursos, sejam eles financeiros, estruturais, temporais, psicológicos, implica que o estresse se intensifica em todas as demandas de ensino, pesquisa, de casa, demandando uma necessidade maior de apoio mútuo, de compaixão, de compreensão e flexibilidade (KELLER *et al.*, 2021). De modo geral, a pandemia potencializou nos estudantes de pós-graduação crises de ansiedade, momentos de pânico, medo, nervosismo, insônia e depressão, devido à repentina adaptação para o ensino remoto, as mudanças de prazos e incertezas quanto ao futuro (ASSUNÇÃO-LUIZ *et al.*, 2021).

Evaristo^d também fala de como foi realizar seus estudos sem um espaço adequado em casa, além de lidar com as incertezas da pandemia.

Eu tava quarentenando ali com a minha noiva, com a irmã dela, minha cunhada e o filho pequeno da minha cunhada, de três anos, eram essas as pessoas ali da minha rotina. **Não tinha um lugarzinho que eu dissesse, aqui eu estou totalmente isolado do mundo, não tinha. Você ia se adaptando, uma hora você estuda no quarto, outra hora você estuda na varanda, outra hora você tá estudando até na cozinha porque é o lugar que dá, essa parte de adaptação foi necessária.** No começo eu tava bem assustado, eu tinha muito receio, aquela história, você consome notícia todos os dias, você fica procurando notícia fora, o que tá acontecendo lá fora. Aí fui percebendo que aquilo tava sendo pior pra mim, aí **fui vendo que eu vou ter que me alienar, vou ter que não procurar informação, pra ver se eu consigo tocar a minha vida aqui.** E aí fui levando, no final do semestre, já terminei de maneira melhor, menos ansioso com as coisas (Evaristo^d) (grifo nosso).

Eulália^m também fala das suas reações físicas e da sua exaustão emocional diante do cenário da pandemia.

Eu surtei, teve um dia que eu passei mal, o meu corpo sentiu, eu passei muito mal nessa semana, não sei se eu consigo te relatar, mas a minha cabeça dói muito. De chorar, ficar angustiada, estar ansiosa, ter discussões na minha família. Foi a primeira vez que eu precisei, na minha vida inteira, falar, “eu não dou conta”, e em algum momento aqui eu vou ter que deixar alguma função. Esse final de semestre agora eu vi o quão mentalmente eu já estava cansada, de não conseguir mais. De acordar e falar, “caramba, eu tenho as obrigações hoje o dia inteiro”, e a sua mente não te deixar pensar em outra coisa, sabe? **Há uma semana, eu acordava e o corpo estava, entre aspas, “descansado”, mas a mente não tava, a mente tava desligada.** Eu já tive situações de deitar, meu corpo estar cansado, “agora é hora de você dormir”, e eu não conseguir parar de pensar, da minha a minha mente continuar. Eu falava, eu tô com sono, eu preciso deitar, eu preciso dormir, mas minha mente falava, “não, você tem coisa pra fazer”. Já trabalhei além do meu limite de sono, nunca foi uma situação de insônia, eu tinha o sono, mas eu continuava, e aí eu desregulei sim. Já teve situação de eu ficar até no outro dia cedo (Eulália^m) (grifo nosso).

As emoções sentidas por Eulália^m representam, portanto, “agitações” afetivas das suas experiências direcionadas a esses eventos, que a levaram a agir e reagir de maneiras específicas em face a esse evento (VON SCHEVE; SLABY, 2019). Dessa forma, as emoções acabam se constituindo como manifestações corporais da importância que esses eventos do mundo social tiveram para ela. Ou seja, a consciência corporal dessas reações físicas e do que tem sentido, como fadiga, tensão, ansiedade, angústia e cansaço, sinalizam e indicam essa importância para Eulália^m, interferindo nas relações que ela tem com esse mundo social (BERICAT, 2015).

Vânia^d também relata sua quebra de expectativas e falta de motivação com as atividades do curso a partir da pandemia.

Comecei a ir pras aulas e aí veio a pandemia. Nossa, **foi uma quebra de expectativa muito, muito grande mesmo** porque a gente tava começando a ter as aulas, começou a ter aquela interação de sala de aula, de conhecer os colegas no doutorado, você começa a conversar, a ter contato com as pessoas e, de repente, tudo fecha e sem perspectiva de voltar. No início, lá em março, eu não imaginava que o coronavírus ia tomar toda essa proporção que tomou hoje, eu achei que fosse voltar em breve. Eu comecei, continuei a fazer as leituras das disciplinas que os professores já tinham passado pra gente os links dos artigos que a gente tinha que ler semanalmente. Então ali em março, abril, eu mantive uma certa rotina de leitura, eu fazia as resenhas, guardava, e deixava tudo nas pastinhas. Até no sentido de adiantar quando as aulas voltassem. Mas aí o negócio não voltava, e a gente lê as notícias, só coisas alarmantes, coisas ruins, aí eu parei. **Eu parei de fazer as leituras, parei de fazer praticamente tudo do doutorado.** Parei de fazer as leituras, fiquei na leitura de artigos mais voltados pra tese, porque eu tinha algumas reuniões com o orientador, que continuaram com uma certa periodicidade. Mas eu tinha perdido um pouco aquela dinâmica de leitura mais rápida, mais intensa, de uma quantidade maior de artigo, junto com a dinâmica das aulas, acabou que eu não consegui retomar isso, porque a gente teve só uma semana de aula. Então, **eu não tive muita produtividade nesse ano inteiro, pra ser bem sincera, sabe? Eu fiquei até o meio do ano sem fazer nada de disciplina**, e em agosto, as aulas retomaram on-line (Vânia^d) (grifo nosso).

Foi bastante comum aos pós-graduandos nesse período a dificuldade de manter uma rotina de trabalho, estudo e escrita das dissertações/teses, impactando o cumprimento de metas previamente estabelecidas, sobretudo pelos empecilhos de convivência de familiares que, inevitavelmente, contribuem para a perda de foco. Isso acaba provocando dificuldades de manter a concentração, o rendimento, e a motivação nos estudos e trabalhos (ASSUNÇÃO-LUIZ *et al.*, 2021).

Apesar do retorno às aulas on-line, Vânia^d fala que teve dificuldades de se conectar com os conteúdos, com as aulas de forma remota.

A aula on-line, eu sei que pra algumas pessoas funcionou. Mas, pra mim, não funcionou muito bem, **acho que por conta das distrações que a gente tem**

em casa, e eu não tenho um espaço assim específico pra isso. Falar, “ah, eu tenho um espaço aqui que é um lugar de estudo”, tipo um escritorzinho, não tenho. Então é muita distração, é muito barulho, às vezes, acontece que a gente não pode controlar. E essa dinâmica também, de ficar olhando pro computador o tempo todo, pra tela, não ter o contato com os colegas. As vezes, você quer comentar alguma coisa, você quer tirar uma dúvida, você quer falar até sobre a sua pesquisa, sobre uma alguma coisa que você tá pesquisando, e não dá muito, não tem como. Porque a aula termina, todo mundo fala tchau, sai e desliga. Eu desenvolvi duas disciplinas agora no segundo semestre, mas não foi da maneira como eu gostaria, sabe? Eu sei que é o momento, enfim, foi difícil. A dor é pra todo mundo, inclusive pros professores, então eu sei que pra eles também não foi fácil, tiveram que fazer todas essas adaptações. **Mas, na verdade, eu ainda não me adaptei, no geral** (Vânia^d) (grifo nosso).

O caráter constitutivo atribuído às emoções sugere que elas não sejam consideradas simples respostas mecânicas das variações produzidas no ambiente, como uma representação passiva de como as pessoas processam as informações do ambiente, mas são justamente o resultado da interação dinâmica incorporada entre os atores e seus respectivos ambientes e eventos (VON SCHEVE; SLABY, 2019). A dificuldade de adaptação ao ensino remoto e a ausência de motivação de Vânia^d não dizem respeito a um descomprometimento com o curso, mas são relacionadas à própria dinâmica estabelecida nesse espaço remoto, com ausência de vínculos mais expressivos com a própria pós-graduação. Afinal, a adaptação do ensino-aprendizagem para plataformas digitais trouxe certa complexidade para aqueles que não estavam habituados a desenvolver esse processo com essas ferramentas, o que pode dificultar a aprendizagem (ASSUNÇÃO-LUIZ *et al.*, 2021).

Como foi observado, as emoções são processos eminentemente sociais, e não um estado interno do sujeito isolado, como uma espécie de produto das suas próprias ações individuais (KOURY, 2004). Portanto, a pandemia da COVID-19 trouxe implicações de várias naturezas relacionais para os estudantes, de como foram afetados pelo próprio ambiente físico de estudo que tinham disponível, pelo uso de tecnologias e pelo contato parcial com o contexto da pós-graduação, pela intensa relação familiar, pelas informações da pandemia e por todo o estresse gerado pela ameaça da doença.

4.9 PRAZER, CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

A pós-graduação é uma experiência formativa, na qual a identidade do discente pode ser reconhecida, novas possibilidades de vida são imaginadas, planejadas, e hábitos para uma vida toda são adotados. Geralmente, fontes de apoio emocional, seja de amigos

acadêmicos ou não, da família ou do próprio corpo docente (pessoas com quem os estudantes estão socialmente ligados, como orientadores), podem ser capazes de “amortecer” o estresse, os sentimentos de isolamento social, problemas de saúde e emocionais na experiência da pós-graduação, como uma espécie de refúgio (JAIRAN; KAHL, 2012).

Betina^d, logo após concluir sua graduação, dentre as possibilidades de estágio e de carreira disponíveis, decidiu realizar uma seleção para professor substituto, mesmo ainda sem experiência acadêmica. No entanto, ela foi aprovada na prova didática, mas não tinha nenhum título ou “currículo” que lhe deixasse mais competitiva nos processos de seleção. Isso foi a sua motivação inicial para a sua trajetória acadêmica.

Aquilo me acendeu! Eu fiz, caramba, **eu poderia hoje ser professora universitária, acabei de sair da graduação, eu vou atrás dos títulos agora. Eu não tinha nada de título, eu preciso de experiência, preciso de um mestrado**, fui ver o que eu precisava pra ingressar. Antes de ir pro mestrado, eu falei com um amigo meu que dava aula no curso técnico numa instituição (Betina^h) (grifo nosso).

Ao começar a dar aulas nessa instituição, ela diz que começou a se dedicar muito para a atividade da docência, que se tornou o seu grande objetivo de carreira.

Eu amava o meu trabalho. Eu tava esgotada, mas eu amava, amava os alunos! **Eu me sentia realizada em sala de aula, e essa experiência foi extremamente marcante pra mim porque foi quando eu disse, “é isso que eu quero ser”**, foi um encontro, sabe? Eu costumo dizer que foi quando a docência me escolheu [CHORO]. Eu disse, independente do quanto me custe, é isso que eu quero pra minha vida. E **foi aí que eu pensei em tentar o mestrado** (Betina^h) (grifo nosso).

Betina^d conheceu aquele professor que iria ser seu orientador de mestrado na entrevista de seleção e que continuou a ser no doutorado. A primeira impressão que teve foi a de que ele era um professor hostil e que lhe causava medo. Mas fala como essa relação de afeto foi construída.

Ele foi extremamente, como é que eu posso dizer, não sei se rude, mas ele foi bem ríspido na seleção, ele falava, eu falava, ele fazia uma pegadinha, eu respondia. E eu disse, caramba, eu acho que esse homem vai me escolher se eu passar, porque eu fiquei com essa sensação. E agora eu me emocionei me lembrando disso, porque eu acho que **esse momento foi um dos momentos mais importantes da minha trajetória, o momento que [ORIENTADOR] me escolheu. Porque, hoje [CHORO EMBARGADO], eu acho que eu devo muito ao [PROGRAMA], mas a ele muito mais [CHORO]**. Quem tem uma proximidade maior sabe que ele é uma pessoa extremamente humana. Hoje em dia, eu olho pra ele, falo, **“meu Deus, eu não queria tá em nenhum outro**

programa do mundo”. Tu podia me dar Harvard, eu escolheria [ORIENTADOR], é a pura verdade [FALA MUITO EMOCIONADA, CHORANDO, CHORAMOS JUNTAS] (Betina^d) (grifo nosso).

A figura do orientador está ligada a como o estímulo, a demonstração de confiança, de parceira e de afetividade acontecem, sendo capaz de influenciar os sentimentos dos orientandos (NATERA; DE FRANCESCHI, 2018), na forma como aconteceu com Betina^d. De fato, relacionamentos positivos de orientação entre estudantes de pós-graduação e seus orientadores consistem em um dos pontos mais relevantes de satisfação e afetam a qualidade da aprendizagem na educação da pós-graduação (WOOLSTON, 2017; EVANS *et al.*, 2018).

Outro fator presente na fala dela é o apoio da sua família na sua trajetória acadêmica, desde o início, assim como de seus colegas de turma.

Não há ninguém como a sua família, eu sempre fui extremamente apegada à minha família. Depois que eu saí de casa, eu percebi que **quem vai torcer por você, de verdade, sem restrições, é sua família. As outras pessoas, no máximo, vão ficar felizes, desde que você não faça mais sucesso do que elas.** E aí voltando pras minhas emoções mais voltadas pra o próprio mestrado, **eu tive a sorte de ter uma turma muito boa, e uma linha muito boa, onde eu fiz amigos de verdade, que eu carregou até hoje.** Porém, não era fácil, era um ambiente um tanto quanto conflituoso (Betina^d) (grifo nosso).

Contar com o apoio social positivo inclui, portanto, suporte emocional e prático de familiares, de grupos sociais de amigos acadêmicos e de docentes (JAIRAN; KAHL, 2012). Os conflitos a que Betina^d se refere são relacionados à competição gerada pela “disputa” da sustentabilidade e manutenção de bolsas, o que gerava um paradoxo na sua percepção.

Ao mesmo tempo que a gente se ajudava, era um ambiente de “coopetição”, de cooperação e de competição, e isso era inegável. Eu tava me matando, poucas foram as vezes que eu não lia um texto, porque eu ficava muito naquela cobrança de, eu sou bolsista, a nota é por participação, eu quero ter boas participações, e eu via pessoas não se esforçando igualmente com notas parecidas, e aquilo me deixava frustrada. Então esses eram sentimentos ruins, e era muito um ambiente de coopetição, porque **eram pessoas que eu gostava muito e que, ao mesmo tempo, eram minhas rivais dentro desse sistema da bolsa.** Foi um ano muito tenso de... ano que vem alguém não vai ter bolsa, e fica aquele sentimento ruim, porque eu me sentia culpada por nutrir um sentimento ruim por alguém que eu gostava por causa dessa coisa da bolsa, era uma competição. É muito difícil competir com quem você gosta, com gente que você não conhece é ótimo, mas eu gostava de todo mundo. **Eu não queria que ninguém ficasse sem bolsa, mas a pessoa que eu menos queria que ficasse era eu.** É horrível porque eu sempre procurei ser muito leal ao que eu sinto, sabe? **No meu caso, era uma questão de sobrevivência mesmo, não era um dinheiro a mais, especialmente no primeiro ano, era a minha**

sobrevivência. E o fato de depender da bolsa e não poder reprovar, não poder tirar abaixo de sete, por exemplo, em disciplinas, fazia a turma se unir muito, mas também gerava muito conflito (Betina^d) (grifo nosso).

Essa cultura de competitividade e de medo estimulada no ambiente acadêmico a partir de notas, produção e de bolsas reflete um modelo adotado a partir de regras opressoras de mercado, gerando uma atmosfera de intensa disputa e extrema pressão entre os pares, sendo um importante fator de adoecimento entre os acadêmicos (PITA, 2010). Até que ponto estimular esse tipo de competitividade por uma bolsa de estudos que representa a sobrevivência e a sustentabilidade dos estudantes em seu curso de pós-graduação é uma prática mais adequada ou mesmo justa para os envolvidos?

Após toda sua vivência acadêmica, Betina^d faz um balanço de como tem sido a sua experiência no doutorado.

Pós-graduando não pode ser feliz, né, se você for feliz, tem em alguma coisa errada... Tá leve? Pois tá errado, é tipo isso. **Se eu tivesse que definir a minha trajetória do doutorado, eu tenho me sentido muito feliz.** Eu vou qualificar agora e... é engraçado, a gente vai fazendo e não vai processando. E aí eu processei essa semana, eu disse, “**caramba, não foi nada pesado**”! (Betina^d) (grifo nosso).

Os sentimentos agradáveis de felicidade a que Betina^d se refere ao pensar na sua trajetória no doutorado sugerem que é possível que a experiência acadêmica possa ser construída também como prazerosa, engajada, com mais sentido (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, 2014), e não há nada de errado nisso. Essa é também uma das várias crenças limitantes no campo da pós-graduação. O que deveria ser visto como errado é viver uma experiência acadêmica que oprime, adoce, discrimina e promove desigualdades.

Tarsila^d também fala de como o mestrado contribuiu para o seu crescimento, assim como lhe trouxe muito prazer a partir dos encontros e das relações que construiu no curso.

Apesar de ter sido muito, um impacto muito forte no começo, ter sido muito desgastante, mas **eu não trocaria esse mestrado por algum outro, não só pelas competências desenvolvi, porque eu atribuo muito do que eu sou hoje ao [PROGRAMA],** eu também não vou desconsiderar as minhas experiências anteriores, e outras coisas que eu já tenha feito. Mas **foi um lugar que, a partir desse nível de exigência, me ajudou a ter um alto nível de exigência também, foi um lugar que me trouxe essa perspectiva de ser mais crítica, de olhar as coisas com esse rigor científico. E eu atribuo muito do que eu sou hoje como docente a essa formação.** Inclusive, acredito que a minha experiência no mestrado foi uma coisa tão incrível pra mim, nesse

sentido de crescimento, que no doutorado, hoje, pra mim foi muito tranquilo. A dinâmica do programa que eu tô hoje é tão diferente, que não chegou nem perto do impacto que eu tive lá. O meu relacionamento com o [ORIENTADOR] sempre foi muito bom, a gente nunca teve nenhum tipo de problema, e ele pra mim foi incrível também por **ter me permitido fazer essa descoberta de qual tema eu gostaria de estudar**, que tipo de coisa que daria certo dentro de uma grande área. Eu comecei a ler sobre o tema, me apaixonei muito, é tanto que, hoje, é o que eu ainda pesquiso e quero continuar pesquisando por muito tempo. E o [ORIENTADOR] me permitiu ir percorrendo essa jornada, e foi me guiando, não tenho o que reclamar. **Ele foi o melhor orientador que eu poderia ter tido, se eu fosse escolher, eu não escolhia nenhuma outra pessoa, eu escolheria ele mesmo.** Eu acho o fato de ter muita confiança nele como orientador pra essa escolha do tema, já **plantou uma semente em mim de que eu posso fazer minhas próprias escolhas teóricas.** Esse voto de confiança ajuda a pessoa a ter também mais confiança em si, né? E eu sempre me senti com essa vontade de explorar, de me aventurar. Foi tanto o voto de confiança do [ORIENTADOR] quanto essa característica pessoal que me fez ir ganhando confiança nas minhas experiências (Tarsila^d) (grifo nosso).

Mesmo diante de queixas e frustrações, é possível que estudantes se sintam satisfeitos e gostem do que estão realizando (WOOLSTON, 2017; 2019), desde que tenham condições para isso. Tarsila^d considerou a relação de confiança estabelecida com seu orientador e com o tema de pesquisa (que teve a possibilidade e autonomia de escolher para estudar) como fator que contribuiu para essa percepção satisfatória da formação acadêmica. Conceber a orientação como apoio e a capacidade dos discentes de “serem eles mesmos” podem, portanto, reduzir comportamentos de exaustão emocional, levando a melhores resultados para os estudantes (DEVINE; HUNTER, 2017).

Eu acho que as dificuldades que teve no começo **não ficaram muito gravadas em mim.** Quando eu vou falar do mestrado, **eu realmente falo da oportunidade que me trouxe muitos ganhos, extremamente positiva, me elevou o nível de conhecimentos, de abstração, de possibilidades.** Eu sou **supersatisfeita, sou superfã da experiência** que eu tive, eu acho que foi um acaso que me levou pro mestrado, e **ter vivido essa lapidação tão intensa foi uma experiência bem importante pra mim, sabe? A partir do mestrado também que eu comecei a olhar pra docência como uma coisa que seria algo pra mim** (Tarsila^d) (grifo nosso).

Tarsila^d diz que as dificuldades não ficaram “gravadas” nela, no seu corpo, sendo esse o resultado da sua interação dinâmica incorporada entre os atores envolvidos no seu processo e seus ambientes (VON SCHEVE; SLABY, 2019). Perceber a sua evolução na pós-graduação como algo positivo representa os resultados da sua experiência, sendo um dos preditores da satisfação acadêmica, que são o próprio progresso e a preparação acadêmica (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, 2014).

Evaristo^d conta sua história, dizendo o quanto o clima no doutorado é agradável, compara o que vivencia em seu programa com outras realidades e como isso contribui para que perceba a sua trajetória como prazerosa.

A gente que tá nesse mundo, a gente ouve falar, a gente conhece muita gente de outros programas, sabe do que acontece por aí. E por exemplo, **o [PROGRAMA], ou pelo menos na nossa linha, que é ali onde eu estou mais presente, o clima é maravilhoso.** É um negócio que é bem diferente do que acontece em outros programas. **O relacionamento com a professora que é a minha orientadora é ótimo, ela me acolheu super bem também, o relacionamento com os colegas da linha e da turma é ótimo.** Ah, eu me sinto muito bem no [PROGRAMA] por dois motivos: primeiro, porque **o clima é bom e, segundo, porque eu hoje estudo coisas que eu gostaria de estudar, é um conteúdo que faz sentido pra mim,** sabe? Eu estou estudando [TEMA] numa pegada que me traz motivação e, inclusive, até além do que é o conteúdo da sala de aula. Ah, esse tema que me interessa, eu vou buscar conteúdo sobre isso, vou buscar literatura sobre isso, e **tenho o prazer em fazer isso** porque, justamente, pra mim rolou um “match” acadêmico ali [RISOS] (Evaristo^d) (grifo nosso).

Ações que promovam a integração e a presença de um ambiente colaborativo entre professores, funcionários e pós-graduandos são recomendadas para que seja estimulada a satisfação com as experiências na pós-graduação. As oportunidades oferecidas aos estudantes mostraram-se essenciais para que haja percepções positivas sobre a pós-graduação (MEURER *et al.*, 2020). O prazer a que Evaristo^d se refere é representado pelo conceito de bem-estar acadêmico, relativo à experiência de bem-estar dos estudantes de pós-graduação na sua comunidade acadêmica (SCHMIDT; HANSSON, 2018).

Eu gostei da orientação, gostei de como a gente definiu as coisas, gostei de como ela me deu liberdade pra fazer escolhas. A gente teve uma reunião esse ano, ela pediu pra que eu ajudasse ela com uma orientação de uma de uma orientanda do mestrado. A gente conhece a história das pessoas por aí, digo, fora do programa, e **[ORIENTADORA] é uma pessoa que é exceção nessa forma de conduzir a orientação e, infelizmente, ela não é a regra.** Então, eu sou grato todos os dias (Evaristo^d) (grifo nosso).

Quando os direitos a uma orientação respeitosa, a um leitor qualificado, que promovem essa dinâmica de aprendizagem mútua não são garantidos ou mesmo assegurados, os estudantes acabam contando com a “sorte” da oportunidade de uma relação afetiva agradável de orientação. Nem todo poder existente em uma relação hierárquica entre orientadores-orientandos precisa ser de apropriação, de dominação, ou de exclusividade. É preciso um movimento de abandono, de rompimento de regimes de

orientação baseados na unidirecionalidade de um poder opressor, para encontros que promovam o enriquecimento dos caminhos de pesquisa, prezando por um vínculo de aproximação e respeito entre as partes que estimule a autonomia e o interesse do aluno na sua produção acadêmica (NATERA; DE FRANCESCHI, 2018).

De fato, existe um potencial de tensão e de dificuldades de uma relação próxima e hierarquizada, o que requer o alinhamento de perfis pessoais e acadêmicos e outros procedimentos operacionais que viabilizam a produção acadêmica e a formação pós-graduanda (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014).

O relacionamento com orientadores e a possibilidade de escolha do tema de pesquisa, tendo a oportunidade do envolvimento com a temática de estudo proposto, também são bem presentes nas falas anteriores. Além disso, perceber o trabalho no espaço acadêmico como algo significativo, valioso e importante para si é um componente-chave no engajamento no trabalho, sendo capaz de evitar o esgotamento emocional que leva a problemas de saúde (STUBB; PYHÄLTO; LONKA, 2012).

No trabalho com outras pessoas, o afeto performativo estabelece uma dinâmica que desencadeia a criatividade, o comprometimento e um maior nível de energia dos agentes envolvidos (SLABY, MÜHLHOFF; WÜSCHENER, 2019). Evaristo^d reflete, portanto, sobre os significados da sua formação que lhe proporcionam almejar continuar desenvolvendo a sua carreira acadêmica.

Eu tô desenvolvendo a minha carreira, pretendo fazer concurso docente... Na minha cabeça, eu escolhi no melhor lugar possível pra isso, porque eu consigo estudar aquilo que eu gosto. **Significa que o doutorado é algo prazeroso pra mim, não é algo sofrido como é pra muita gente. É um significado de que eu estou no caminho certo**, sabe? Porque eu faço algo que me dá prazer, eu tenho o maior prazer do mundo em fazer uma pesquisa com os temas que eu faço, me dá prazer em estudar aquilo que eu gosto. E eu tenho uma noção de que eu estou num programa qualificado, que, ao final de tudo, eu vou me sentir uma pessoa preparada pra continuar minha carreira. De repente, conseguir, e é cada vez mais difícil, mas se eu tiver que ser professor numa universidade pública, eu imagino que eu estarei preparado quando concluir o doutorado (Evaristo^h) (grifo nosso).

Graça^d conta que não estava se adaptando aos estudos da linha na qual sua orientadora trabalhava, queria mudar e alinhar o seu tema de pesquisa com a professora. Mas passou muito tempo angustiada de conversar com a orientadora sobre as mudanças que gostaria de fazer por medo e receio do que ela ia achar dessa mudança de rumo.

Eu me permiti ter uma relação com ela, na verdade, é essa a palavra, eu não tava me permitindo, eu tava muito com pé atrás, **eu tava com medo que ela**

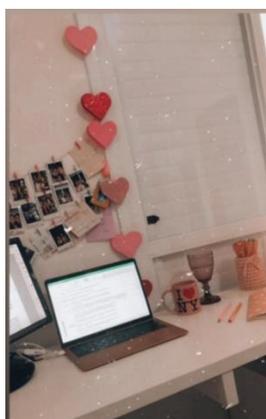
fosse brigar, sabe? Uma coisa meio idiota, sendo que ela nunca demonstrou que fosse fazer isso, mas era a minha ideia. É porque no fundo **eu tava me sentindo culpada de não estudar aquilo que eu me propus**. Mas, eu vi que tudo bem, que eu também fiz isso mestrado, é normal a gente mudar. E **ela até falou que bom que eu quis mudar, porque significa que eu aprendi coisas novas, e quis ir pra outra área, não quis ficar na minha zona de conforto daquilo que eu já conhecia**. Daí esse discurso dela foi o importante, que eu me senti mais motivada. Então, eu estou sendo uma pessoa que tá querendo aprender mais, e aí isso me deu motivação pra seguir (Graça^d) (grifo nosso).

Esse processo de orientação materializa as possibilidades do ser pesquisador, culminando na autonomia por um conhecimento novo e na formação de um novo sujeito pesquisador (LIMA; BECKER; SILVA, 2018). Afinal, nenhum tema ou campo de pesquisa é comparável a outro, e esse trabalho consiste em saber permitir cada um trabalhar suas diferenças, as solicitações dos estudantes, as competências, aquisições e disposições, visto que as inserções pessoas e profissionais não são as mesmas para todos (HESS, 2015).

A relação entre orientadores e orientandos, no contexto da formação pós-graduanda, deve ser compreendida como um processo de construção solidária, encontrando-se esse intercâmbio de experiências em diferentes fases. Como todo relacionamento afetivo (de afetar e ser afetado) que possui certa duração e intensidade, pode ser atravessado por momentos delicados da formação humana. No entanto, ambas as partes devem ter consciência de que se trata, por essência, de uma relação educativa e formativa (SEVERINO, 2002).

Graça^d compartilhou sua foto, falando dos significados que aquele ambiente construído tem para ela, representando a sua conexão com as práticas que realiza no doutorado.

Figura 37 – Imagem 1 Graça^d



Fonte: dados da pesquisa

Nota: Legenda da imagem: Minha bancada de trabalho, meu local de trabalho, meu espaço, todo personalizado com objetos que tem significado para mim. Fotos de familiares e amigos, minhas canetas coloridas, meus cadernos... já vivi bons momentos ali, e tbm ruins. Dificuldades para escrever, alegrias de artigos aceitos. Então essa mesa significa minha conexão com o doutorado em termos práticos. Como se fosse minha mesa lá na sala de aula, no grupo de pesquisa, na universidade (Graça⁴).

Ao desenvolver a pesquisa do seu trabalho de conclusão de curso na graduação, Leda^d conta que foi uma experiência decisiva para seguir na carreira acadêmica. Com a possibilidade de publicar e apresentar o artigo oriundo desse trabalho em um congresso internacional e em revistas internacionais reconhecidas, ela segue para a sua experiência no doutorado. Iniciando o curso durante a pandemia, conta que não sofreu tantos impactos.

Eu acho que eu não sofri tanto com a pandemia, com a questão de ficar em isolamento, porque eu sou uma pessoa bem caseira. Eu praticamente vivi a mesma vida que eu tô vivendo agora em pandemia, que é ficar em casa estudando todo o tempo. **Não alterou tanto assim a minha rotina, e não me afeta tanto psicologicamente, porque eu sou mais caseira**, entendeu? Então, não tenho toda essa necessidade de ficar saindo, encontrando muita gente. Acho que nesse aspecto não afetou tanto, eu fiquei mais tranquila (Leda^d) (grifo nosso).

Ela conta que também vem construindo um bom relacionamento com professores e com o seu orientador.

Alguns professores da minha linha, por exemplo, eu consegui conhecer pessoalmente antes de ter a pandemia. Um deles é meu orientador, inclusive, que aí eu tô tendo muito contato agora na pandemia, não só porque ele é meu orientador, mas que eu tô ajudando num projeto dele. E os outros professores que eu conheci on-line, acho que foi tranquilo também, não teve muita dificuldade não, eles são abertos a gente pode mandar e-mail, eles respondem. Eu não percebi nada muito travado na questão de relacionamento, pelo menos eu não tive nenhum problema com nenhum professor, por enquanto [...] **Eu não sinto pressão, pelo menos por enquanto. Eu não sinto a pressão que muitos, muitos colegas relatam com relação a isso, não sinto mesmo.** Eu tenho muita coisa pra fazer, eu sei que esperam muita coisa de mim, mas eu sinto uma compreensão com relação a isso. A nossa coordenadora é super compreensiva, ela pergunta se tá tudo bem, se tá dando tudo certo... meu orientador, mesma coisa, a gente sentou pra ver junto as disciplinas que eu vou fazer. Então, **eu não sinto tanto tanta pressão... eu sinto que, se eu precisar de alguma coisa, tem gente ali pra eu falar, pra apoiar.** (Leda^d) (grifo nosso).

De modo geral, os pontos que Leda^d levanta como ausentes de pressão apontam para os principais preditores de bem-estar dos estudantes de pós-graduação, que são: condições de vida, suporte social, confiança financeira, engajamento e participação acadêmica, progresso e preparação acadêmica, sentir-se valorizado e incluído na

comunidade acadêmica e possibilidades de mentoria e assessoria dos orientadores, perspectivas de carreira, estado de saúde em geral. Outros fatores demográficos, dos programas de pós-graduação, do campo de estudo e local de origem e residência também se mostraram relevantes preditores (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, 2014). Leda^d continua falando sobre sua experiência, destacando a sua percepção acerca de privilégios.

Isso às vezes faz me ver que eu sou muito... **eu tenho a sensação que eu sou muito privilegiada. Eu não tenho grande parte dos problemas que as pessoas levam pra lá**, e já me peguei pensando... Por que, né? **No meu caso, eu sou nova, tenho 26 anos, não tenho filho, não sou casada.** Então, todas as obrigações de casa, por exemplo, que às vezes as pessoas dizem, putz, tá superdifícil aqui em casa, tô tendo um problema familiar... eu não tenho, entendeu? **Minha família é bem tranquila, eu acabo não tendo vários desses problemas, e às vezes me faz pensar nisso, que eu sou bem privilegiada. Com relação ao orientador, a mesma coisa, eu acho meu orientador e minha relação de orientação com ele super ok**, eu acho ele super compreensivo. Já outros colegas têm problema com orientador... orientador que não responde e-mail, orientador que não dá atenção, orientador que, sei lá, some, ou orientador que até ofende essa pessoa, ou o trabalho da pessoa. Então isso nunca aconteceu comigo até o momento, não dá pra dizer que não vá acontecer, mas até o momento não. É legal porque eu acho que mostra pra mim alguns problemas que as pessoas têm na pós-graduação que talvez eu não ia ter consciência, ou eu ia achar, putz, tá exagerando, alguma coisa assim, e que não acontece comigo. Mas eu tento não ficar pensando pra não ficar criando ansiedade à toa com problemas que não são meus, que não são imediatos meus de agora (Leda^d) (grifo nosso).

É importante mencionar que a atuação dos sujeitos sociais nesses espaços depende também das possibilidades objetivas proporcionadas pelos seus capitais econômicos, simbólicos ou sociais, o que implica um *habitus* que produz estratégias de atuação objetivas (BOURIDEU, 2015). As possibilidades de acesso à pós-graduação são desiguais para sujeitos com diferentes oportunidades sociais, e isso acaba influenciando o *habitus* acadêmico dos estudantes da pós-graduação, sejam eles oriundos de classes privilegiadas ou de classes mais populares (OLIVEIRA; FERNANDES, 2017).

Por fim, Leda^d compartilha uma imagem que representa seu sentimento de que parece ser uma das únicas estudantes do seu convívio social que parece se sentir feliz, enquanto outros colegas sucumbem diante dos seus problemas que enfrentam.

Figura 38 – Imagem 1 Leda^d



Fonte: dados da pesquisa

Nota: Legenda da imagem: Essa aqui representa um pouco o que eu disse na entrevista: muitas vezes me sinto muito privilegiada quando me comparo com meus colegas. Parece que sou o único bonequinho feliz no meio de vários outros com muitos problemas e tristes. Atualmente eu não sofro e nem faço tratamento para nenhum problema de saúde mental (tipo depressão ou ansiedade), tenho uma ótima relação com minha família e, de forma geral, poucos problemas. Me considero uma pessoa feliz, pq finalmente estou fazendo o que eu queria, que é seguir uma carreira acadêmica (Leda^ϕ).

O capítulo de introdução desta tese trouxe reportagens que discutem justamente os inúmeros casos de pessoas em sofrimento de ordem emocional na pós-graduação (THE GUARDIAN, 2014; FOLHA DE SÃO PAULO, 2017a; FOLHA DE SÃO PAULO, 2017b; SCIENCEMAG, 2017; BUSINESS INSIDER UK, 2017; VEJA SÃO PAULO, 2017; METROPOLES, 2018; THE INTERCEPT BRASIL, 2019; COMCIÊNCIA, 2020). Essa imagem de Leda^d nos traz, portanto, como reflexão, a tentativa de um movimento possível de que a proporção de pessoas felizes e realizadas na construção da sua formação acadêmica possa se sobrepôr a de pessoas tristes e com problemas de saúde mental entre estudantes de pós-graduação.

4.10 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A interpretação dos achados desta tese permitiu alcançar o objetivo geral, **compreender como os afetos e as emoções se constroem nas práticas da pós-graduação em Administração**. A compreensão da estrutura organizativa das práticas da pós-graduação se deu a partir da narrativa da participação dos discentes na pós-graduação, envolvendo atividades contempladas desde o processo seletivo à conclusão dos cursos (MORRISON-SAUNDERS *et al.*, 2010), indicando como as relações afetivas se construíam nessas práticas.

O primeiro objetivo desta pesquisa, portanto, envolveu identificar as práticas acadêmicas que configuram o contexto da pós-graduação em Administração nas narrativas oferecidas dos estudantes. Dessa forma, revelou-se que essa estrutura organizativa das práticas da pós-graduação em que as relações afetivas se estabelecem se dá por meio: do processo seletivo – que envolve provas, entrevistas, defesa do projetos; do curso de disciplinas – que corresponde às aulas, seminários, provas, leituras, estudos; das entregas aos programas, coordenação, professores e orientadores (notas, prazos,

publicações, exigências de bolsa); do processo de publicação científica – que contempla a produção de textos, artigos, participação em congresso; da pesquisa/qualificação/defesa – referentes à escrita de projetos, tese, dissertação, trabalho de campo, coleta de dados, banca, prazos. Essas atividades estão relacionadas entre si, constituindo o que é compreendido como práticas da pós-graduação a partir da participação dos estudantes.

Esse padrão de atividades repercute nas experiências da pós-graduação (sobretudo emocionais), demonstrando que esse processo pode ser responsável por promover comunicações dentro das práticas. As atividades que formam as práticas da pós-graduação estão interconectadas e ocorrem como padrões de tarefas repetidas (BROWN, 2018), e esses padrões podem ser espacialmente dispersos (SCHATZKI, 2012). Por exemplo, um estudante da região Nordeste menciona uma determinada prática que também é realizada e reconhecida por outro estudante da região do Centro-Oeste. A representação dessas práticas foi trazida, portanto, pelos entrevistados por meio de narrativas e/ou imagens compartilhadas.

Importante também salientar que as características do ambiente de pós-graduação em que essas práticas são realizadas envolvem espaços de conflitos e transformação desse campo de forças, como um campo de ação socialmente construído. Afinal, é um campo relacional dotado de forças simbólicas entre os agentes, sujeitos às pressões desse próprio campo. Assim, o *modus operandi* dessas práticas científicas compreende que os agentes agem de acordo com intenções calculadas, segundo métodos e programas conscientemente elaborados (BOURDIEU, 2013).

Nas práticas da pós-graduação elencadas pelos estudantes desta pesquisa, foi possível entender que, para compreender esse campo, é também preciso compreender a posição dos seus participantes (agentes) dentro de uma hierarquia, norteadas por tensões. Assim, é pelo campo científico ser, em certos aspectos, um campo como outros, que podemos compreender que ele é um lugar histórico, onde se produzem entendimentos trans-históricos (BOURDIEU, 2001). Desse modo, o universo da ciência se estabelece por meio de construções coletivas temporais.

Já o segundo objetivo versou em verificar como as relações afetivas se constroem nas práticas acadêmicas. Toda prática social, como são as práticas acadêmicas, envolve uma estruturação afetivo-perceptiva de análise. E a ideia das relações de “afetar” e ser “afetado” envolve a dinâmica de análise dos mútuos impactos das relações estabelecidas nas práticas da pós-graduação aqui estudadas, como as relações afetivas entre pares; colegas; entre professores, orientadores e estudantes; com a produtividade e

exigências de performance; entre as demandas acadêmicas e os laços familiares e outros vínculos, como entre as principais mencionadas. Essa percepção também traz o sentido de que as práticas da pós-graduação se relacionam e afetam outras práticas entre os discentes, como formas de se alimentar ou de descanso, por exemplo.

Essa análise foi possível porque os afetos sempre estão incorporados nas práticas e que são incorporados em esquemas tácitos de interpretação. Eles não são subjetivos, mas sociais; não são propriedades, mas ações, ou mesmo estados de excitação física, de prazer ou desprazer dirigidos a alguma pessoa, objeto ou ideia definida (RECKWITZ, 2002). Na pesquisa, os processos de afetar e de ser afetado precisaram ser observados entre todos os tipos de entidades, incluindo os sujeitos e objetos (como notas, avaliações, provas, prazos, publicações, pesquisa, etc.).

O ambiente da pós-graduação e suas práticas é preenchido com diversas fontes de interações afetivas, revelando a concreta natureza das dinâmicas afetivas estabelecidas. Aqui, o foco de análise repousou nas situações dinâmicas vivenciadas pelos estudantes em suas relações de afeto e os processos de devir nas práticas da pós-graduação, que trazem orientações e implicações emocionais para os sujeitos (SLABY, MÜHLHOFF; WÜSCHENER, 2019). Além disso, a perspectiva dos afetos dispôs como os participantes das práticas referem-se e interpretam um fenômeno específico, realizado como parte da prática em si (WIESSE, 2019).

Como todo relacionamento afetivo (de afetar e ser afetado) que possui certa duração e intensidade, ele pode ser atravessado por momentos delicados da formação humana. Afetar também não deve ser entendido de maneira unilateral determinística, como uma resposta corporal a um estímulo externo (RECKWITZ, 2002), ou mesmo como uma fórmula matemática, cujo resultado acontece de forma instantânea e precisa.

É importante destacar que esse processo de afetar e ser afetado de volta não ocorre, necessariamente, no mesmo tempo em que a relação se desenvolve, não é simultâneo, nem mesmo esse retorno acontece entre as mesmas entidades envolvidas. Sobretudo porque é difícil compreender os modos precisos de relacionamento afetivo em um determinado ambiente, os gatilhos, as ligações, as configurações dessas cenas de afetos mútuos (SLABY; MÜHLHOFF; WÜSCHENER, 2019). Ou seja, em um contexto em que práticas interligadas se afetam entre si, o processo de afetar e ser afetado também é recursivo entre as relações de temporalidade indefinida, interferindo nas mesmas ou em outras práticas e relações. Seus efeitos, portanto, não são determinísticos ou resultado de uma equação.

Para ilustrar, resgato a história de Alba^m como exemplo. Ela relatou que, desde o início, sentia uma pressão sobre si causada pelas expectativas dos seus pares e professores por seu desempenho no processo seletivo, que havia sido muito positivo. Com isso, ela sempre buscou corresponder a essa expectativa e acreditava que nunca alcançava esses resultados esperados. Isso exacerbou uma autocobrança, teve picos de ansiedade, depressão, sentimento de culpa por acreditar não corresponder ao que o meio esperava dela como estudante de pós-graduação, impactando diretamente na prática de pesquisa, na relação com seu orientador, com as entregas ao programa, causadas também por esses efeitos. No longo prazo, Alba^m, que sempre desejou ser professora e seguir carreira acadêmica, acaba concluindo seu mestrado (mesmo diante de vários obstáculos), relata ter sequelas ainda hoje desse período e não pretende retornar mais à pós-graduação.

O terceiro objetivo se referia a interpretar os efeitos sociais das emoções nas práticas da pós-graduação. Os efeitos sociais (também afetivos e emocionais) de maiores destaques percebidos foram os sentimentos compartilhados de incapacidade, inferioridade, insuficiência, crises de ansiedade, depressão, as reações físicas, além das desigualdades, discriminações e preconceitos enfrentados a partir dessas relações. Outros também são referenciados, como orgulho de fazer parte da pós-graduação, felicidade, sensação de crescimento, aprendizagem e amadurecimento tanto pessoal quanto profissional. Episódios de racismo, sexismo e preconceitos, ou mesmo as dificuldades das mães acadêmicas, por exemplo, são problemas sociais que refletem também nessas relações afetivas dentro da pós-graduação. Não são efeitos próprios das relações na pós-graduação, mas são problemas sociais que também reverberam as relações afetivas nas práticas da pós-graduação.

Esses sentimentos e emoções referenciados (admite-se que podem ser tomados como sinônimos (HERMAN, 2010; BJERG, 2019)) sob a perspectiva das práticas, são emergentes de disposições corporais, condicionadas pelo contexto social apresentado, carregados sempre de uma especificidade cultural e histórica, envolvendo os sujeitos nas relações de afetos, linguagem, ambientes e outras pessoas (SCHEER, 2012). Conseqüentemente, as práticas da pós-graduação têm suas emocionalidades específicas, estando desejos e emoções imbricados com as práticas, e estão diretamente relacionadas com os afetos construídos nas experiências acadêmicas. É quando as emoções seguem essa lógica prática embutida nas relações sociais.

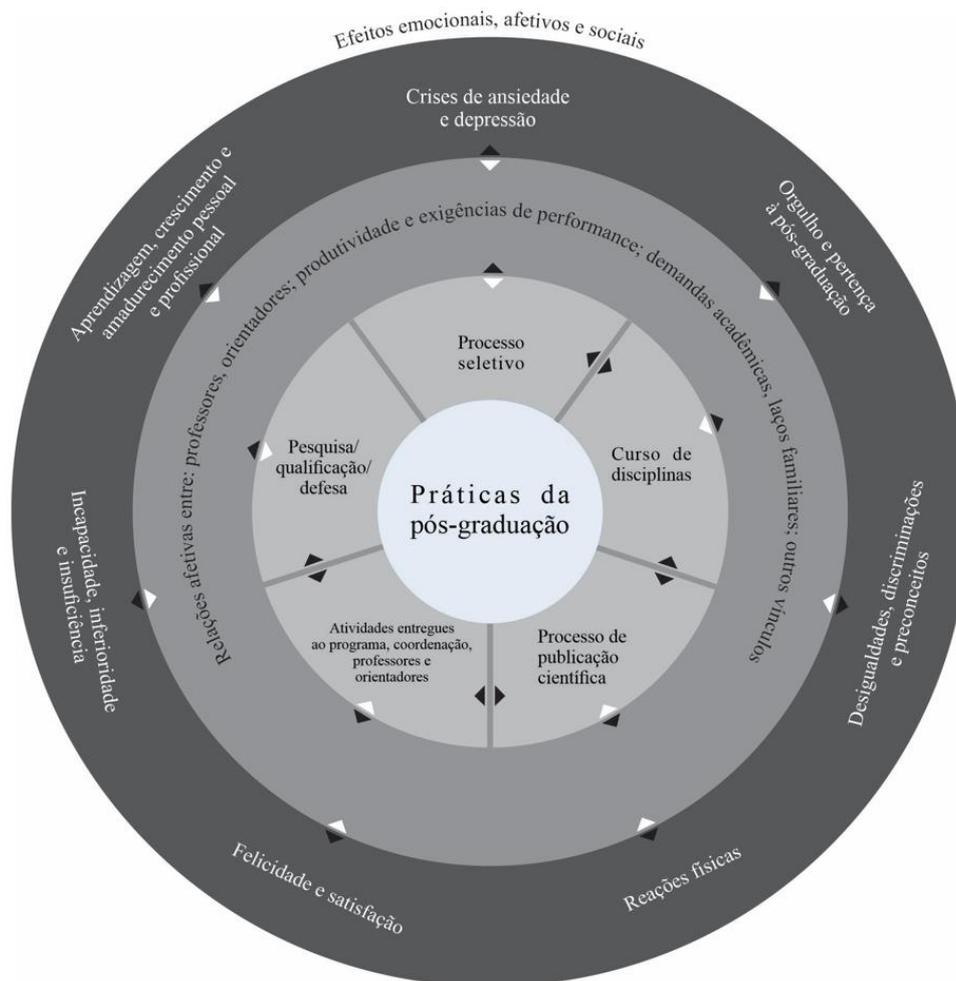
As interações afetivas e emocionais que envolvem as práticas da pós-graduação também acontecem de forma recursiva e contínua durante as experiências dos estudantes

nos cursos. Alguns afetos, inclusive, levam meses ou mesmo anos para ser percebidos, enquanto outros são mais breves, revelando as dinâmicas interativas dos afetos nas práticas e refletindo estados de prazer ou desprazer dirigidos a alguma pessoa, objeto ou ideia definida (RECKWITZ, 2002). Afinal, essa afetividade é situada, relacional, dinâmica e performativa (SLABY; MÜLHOFF; WÜSCHNER, 2019). Por exemplo, uma relação de orientação pode impactar a vida familiar de um estudante, refletindo nas atividades entregues ao programa; ou mesmo a relação competitiva inicial entre colegas e pares pode acabar afetando no curso de disciplinas ou reverberar na pesquisa de um deles no final do curso.

Observar como esses afetos se constroem nas práticas implica os processos contínuos e recursivos de afetar e ser afetado de volta pelos mesmos ou outros sujeitos e elementos, em diferentes situações e momentos, o que indica uma temporalidade complexa desses acontecimentos, afinal, eles não são precisos. Além disso, o desdobramento de um determinado episódio de afeto relacional tem uma sequência temporal, podendo passado, presente e futuro estar entrelaçados (SLABY; MÜLHOFF; WÜSCHNER, 2019).

Em suma, para uma melhor compreensão dessas relações dinâmicas, elaborei uma figura para ilustrar os principais resultados.

Figura 39 – Síntese dos principais resultados



Fonte: elaboração própria

A Figura 39 ilustra as práticas da pós-graduação segundo a narrativa dos discentes, como ocorrem as dinâmicas preenchidas de interações afetivas de afetar e ser afetado de volta por sujeitos e outros elementos, bem como os seus efeitos emocionais e sociais. As práticas da pós-graduação estão centrais na figura por representarem onde essas relações afetivas se dão, sendo o ponto de partida dessa compreensão; as setas escuras centrais significam que as práticas estão interligadas entre si; as setas claras e escuras indo e voltando referem-se à ideia do afetar e ser afetado de volta nas relações ocorridas nessas práticas; por fim, em volta, estão dispostos os efeitos emocionais, afetivos e sociais encontrados e produzidos por essas relações nas práticas acadêmicas, que também afetam e são afetados de volta. Esses efeitos também afetam as práticas da pós-graduação, e outras práticas que se relacionam a elas. Os afetos formam, portanto, esses emaranhados dinâmicos nas relações afetivas, ligando todos os componentes e agentes participantes de uma prática (SLABY; MÜLHOFF; WÜSCHNER, 2019).

Uma determinada textura de práticas situadas (GHERARDI, 2006) revela inúmeras formas de afetar e ser afetado, ou seja, é quando um número de atores, com diferentes lógicas e maneiras de fazer e ver as coisas (KATILA *et al.*, 2019) estão criando formas de experienciar, perceber e se reconhecer naquele contexto. Como os afetos são as dinâmicas interativas entre os vários atores e atuantes em configurações sociais (SLABY; MÜLHOFF; WÜSCHNER, 2019), os estudantes descreveram as relações com as práticas da pós-graduação a partir de uma formação dinâmica dos afetos que envolveram pessoas, artefatos, espaços, discursos, comportamentos e expressões.

Para ilustrar esse percurso novamente, resgato a história de Naiara^m, que vinha vivenciando a experiência da pós-graduação on-line. Ela conta que, em virtude das aulas remotas (espaço), tinha pouco contato com colegas de turma (pessoas) para compartilhar aquelas vivências e primeiros contatos com as práticas da pós-graduação. Ao relacionar-se com os conteúdos de leitura (artefatos) que os professores (pessoas) enviavam, ao não conseguir “dar conta” de todo o material fornecido, se achava inferior e tinha crises de choro (comportamento). No entanto, ao entrar em contato com páginas e memes (artefatos) no Instagram sobre pós-graduação (espaço), que referenciavam aquelas mesmas experiências com as quais ela se identificava (discursos e expressões), percebeu que não estava sozinha nem era a única que estava sofrendo daquela forma (comportamento).

Percebo, portanto, que analisar como as relações afetivas acontecem nas práticas da pós-graduação refere-se a um recorte específico de um contexto. Mas essa análise pode se tornar possível em qualquer outro contexto laboral, por exemplo. Isso se explica porque, ao compreender como as relações afetivas são construídas nas práticas e como elas se interdependem, as demandas emocionais e sociais de um determinado ambiente possam ser reconhecidas.

Acredito, inclusive, ser inevitável pensar as práticas, que, por sua origem, são sociais, sem as relações afetivas que estão ali se construindo. As emoções não estão deslocadas dos fazeres das práticas, elas são contextualizadas, situadas. São a sequência recorrente de ações afetivas que passaram a ser culturalmente codificadas, rotuladas e narradas (SLABY; MÜLHOFF; WÜSCHNER, 2019).

Os estudantes de pós-graduação relataram experienciar, portanto, emoções que são características e próprias do processo, compartilhadas pelos atores pertencentes a esse meio. É comum experienciarem no desenvolvimento das atividades da pós-graduação as emoções rotuladas como ansiedade, excitação, medo, frustração, exaltação, satisfação e

solidão (MORRISON-SAUNDERS *et al.*, 2010) e que se localizam em diferentes fases do processo, por exemplo. E essa compreensão se tornaria deslocada, até superficial, se o contexto em que elas acontecem não fosse reconhecido.

É importante também apontar que, nas performances dos discentes, a criação de expectativas pela excelência acadêmica deriva na crença de que ser bom não é o suficiente: é preciso ser o melhor. Para atendê-la, os sujeitos buscam atuar em uma superpotência para legitimarem-se nos espaços acadêmicos, além de transparecer estarem sempre preparados para apresentar desempenhos excepcionais em qualquer conjunção (FACAS; GHIZONI, 2018). Mas excelência, enquanto uma fetichização acadêmica, acaba se mostrando mais como uma expressão conservadora dentro de um ambiente disciplinar do que como uma qualidade de um bom pesquisador (MOORE *et al.*, 2017).

O próprio termo “excelente”, enquanto valor, norma social na academia, expressa uma condição de algo que não se compartilha: não há como ser excepcional partilhando com pares e semelhantes os mesmos resultados (FIRMINO, 2021). A excelência não se divide e põe em destaque um ideal que, por vezes, está inacessível. Essa generalização da excelência criada como uma expectativa dos espaços acadêmicos esbarra nos próprios limites humanos, além de naturalizar a competição como padrão das relações sociais nesse meio. Isso promove também a lógica da busca por uma posição de destaque, sendo fonte de sofrimento e ansiedade.

É nos emaranhados dinâmicos das relações afetivas (SLABY; MÜLHOFF; WÜSCHNER, 2019), nos arranjos afetivos da pós-graduação, que a ideia e a expectativa da excelência acadêmica são criadas e compartilhadas, legitimando e promovendo um palco sobre o quais assédios e outras violências simbólicas sucedem, resultando em conflitos internos, relacionais e tensões entre os discentes. Ou seja, a retórica da excelência nada nos diz sobre a importância da ciência e tudo sobre quem decide como ela deve ser (MOORE *et al.*, 2017).

Esses fatos estão presentes nas falas dos estudantes, como a experiência de Igor^m, ao se cobrar e ensejar ansiosamente ter uma “mega dissertação, um super projeto de dissertação”; como a insegurança e a ansiedade provocadas em Caetano^d ao se sentir pressionado por um professor “a ser o cara que é melhor, o cara que ia ter uma dissertação melhor do que a tese da sua colega”; ou da intensa autocobrança relatada por Alba^m ao dizer “eu tinha que ser muito boa, minha dissertação tem que ser boa porque o projeto foi bom, eu tirei boas notas nas disciplinas, minha dissertação tem que ser ótima”.

Tem-se, portanto, um projeto de contínua superação, em um constante risco de ser ultrapassado, em um universo em que conteúdos, saberes e sujeitos se tornam facilmente descartáveis (FIRMINO, 2021). Excelência serviria apenas como um critério aspiracional de sucesso comparativo, em que alguma pessoa, atividade ou instituição poderia ser afirmada como a “melhor” ou “mais importante” do que outras, sendo, portanto, mais merecedora de reconhecimento (MOORE *et al.*, 2017).

Em um contexto em que flexibilidade parece aparentar uma frouxidão às regras, erros e falhas são pouco tolerados. A exemplo da violência simbólica sofrida por Heloise^d na comunicação com seu orientador, que desqualificou sua pesquisa e afirmou que ela não estava preparada para ser uma doutora; além do ocorrido com um membro interno na sua banca de qualificação, que tripudiou do seu trabalho, como ela mesma menciona. Quando não se atende às expectativas estabelecidas, o sujeito deve, então, ser punido. Por vezes, formas de se dirigir a estudantes – formas essas disfarçadas de exigência em busca de uma dita excelência acadêmica – acontecem apenas como um cenário para que assédios e violências sejam praticados.

A cultura do medo – medo despertado pela pressão com que as tarefas devam ser executadas em um tempo reduzido, mas efetivo; ou mesmo o medo de errar, de falhar – é importante fator no processo de adoecimento e provoca esse estado de constante ameaça no discente: ameaça de ser reprovado, de não cumprir requisitos, de perder a bolsa, de ser mal avaliado ou “mal-visto” pela comunidade acadêmica. Isso é estimulado por um modelo adotado a partir das regras de mercado, que geram uma atmosfera de intensa disputa e indiferença entre os pares (PITA, 2010) e atinge a todos os envolvidos na vida acadêmica. Induz, portanto, o estudante a um constante estado de alerta, resultando em quadros ansiogênicos e provocando sofrimentos pela ameaça de que, caso essa excelência não se concretize, ele não é suficiente para a pós-graduação.

Desse modo, os discentes e as práticas da pós-graduação estão entrelaçados por meio de fluxos de experiências, de modo que estas os afetam emocionalmente e exigem considerável energia mental, emocional e física, sendo uma fase intensa da vida dos estudantes. E isso reforça a tese desta pesquisa de que, de fato, **os afetos construídos nas relações oriundas das práticas acadêmicas contribuem para consequências emocionais e sociais experienciadas na pós-graduação.**

5. CONCLUSÕES

Se chorei ou se sorri, o importante é que emoções eu vivi
(Roberto Carlos)

Para compreender emoções, é preciso entender o contexto em que elas acontecem, sejam elas oriundas de relações afetivas, percebidas como agradáveis ou desagradáveis pelos sujeitos. Caso contrário, compreendemos de forma parcial sobre os ambientes dos quais fazemos parte. Se retornarmos para os dados iniciais trazidos na introdução desta tese, de que estudantes de pós-graduação têm uma maior prevalência a desenvolver distúrbios psiquiátricos comuns (depressão e ansiedade) em comparação à população geral (HYUN *et al.*, 2006; DEVINE; HUNTER, 2017; LEVECQUE *et al.*, 2017; EVANS *et al.*, 2018; ALLEN *et al.*, 2020), mas não compreendemos a origem e como esses afetos ocorrem, pouco iremos avançar nas questões e nos problemas sociais que repousam no ambiente da pós-graduação. Assim, tornamo-nos meros leitores de sintomas “simplistas”.

E esta pesquisa buscou sustentar a tese de que **os afetos construídos nas relações oriundas das práticas acadêmicas contribuem para consequências emocionais e sociais experienciadas na pós-graduação**. Ou seja, nos afetos e nas emoções construídas nas práticas da pós-graduação em Administração, estão os caminhos possíveis de compreensão dos problemas sociais enfrentados nesse espaço. E, ao compreendê-los, também é possível ponderar formas de amenizá-los.

Isso nos leva à reflexão de que, mesmo que pesquisas sobre saúde mental de estudantes de pós-graduação sugiram que seus altos níveis de estresse possam ser causados ou exacerbados por aspectos do ambiente educacional de pós-graduação, os detalhes desse ambiente ainda não haviam sido explorados de maneira suficiente para fornecer uma maneira clara de conhecimento acerca do tema (MACKIE; BATES, 2018).

Por consequência, o debate a respeito de saúde mental de estudantes de pós-graduação, mesmo tendo conquistado certa relevância ultimamente, ainda é abordado de forma superficial e abstrata. Em geral, esse tema só ganha uma maior visibilidade em momentos pontuais, como setembro amarelo, por exemplo. No entanto, como foi observado no conteúdo das entrevistas, ele não está deslocado das condições materiais e sociais de vida, não devendo se limitar a uma discussão apenas tecnicista. E considerar a saúde mental individual como problema químico e biológico individual dá uma certa vantagem a sistemas políticos dominantes.

Não por acaso, os índices de ansiedade e depressão são alarmantes entre estudantes de pós-graduação, afinal, patologizar a discussão ou mesmo apenas psicologizar questões emocionais dos estudantes de pós-graduação, perpassando a medicalização como uma das alternativas de sobrevivência ao ambiente acadêmico, faz com que desconheçamos os fatores sociais que antecedem a experiência e afetam, de fato, as práticas dos discentes. Não se pode desconsiderar desse debate os determinantes sociais do processo de adoecimento dos estudantes na pós-graduação, que envolvem garantias de oportunidades, condições adequadas e significativas de vida e de trabalho, moradia, mobilidade, descanso, lazer, etc.

É preciso compreender também como o social dá contorno ao adoecimento psíquico e ao próprio sofrimento na pós-graduação. Visto que, para problemas sociais, estão sendo oferecidas soluções psicológicas, individualizadas. Falar sobre diagnósticos, de ansiedade e depressão é também discutir e aprofundar temas como sexismo, racismo, homofobia, assédios, jogos políticos de poder, maternidade, laços familiares e outros vínculos nos espaços da pós-graduação. Esses não são elementos isolados do indivíduo, fazem parte da dimensão da vida social. De fato, antes de as relações afetivas acontecerem nas práticas da pós-graduação, esses e outros problemas sociais já estão postos ali.

A compreensão, portanto, de um perfil mais adequado ou mais capaz para a tão esperada excelência acadêmica, ignora, de certa forma, os efeitos do racismo sistêmico, classismo, sexismo e regionalidades nesse debate, de modo que afeta desproporcionalmente pessoas que são cobradas por um alto desempenho e que acham difícil aceitar suas realizações como legítimas. Afinal, é mais fácil culpar ou mais rápido tentar “consertar” as pessoas, ao invés de “consertar” os lugares e contextos em que elas habitam.

A idealização do acadêmico intermedia a relação afetiva entre o sujeito e os outros, e ordena socialmente o estado de pertença à pós-graduação. Como o sujeito não atinge esse ideal, esse “ser acadêmico” idealizado (e, para tal, deve pertencer a um estereótipo o qual se acredita existir, mas que o indivíduo não representa), ele se expõe a si mesmo como um fracasso por meio da visão de um outro sujeito, aparentemente, exemplar (AHMED, 2015). Às vezes, isso pode ser sustentado pelo estudante como uma forma de se sentir legitimado como membro daquela comunidade acadêmica.

Mas esse mito da genialidade pode se tornar opressor, abandonando-nos, deixando-nos sozinhos e aumentando a competição, como se as nossas experiências devessem ser estritamente solitárias, e não sociais. As raízes desse problema estão na

criação interna de narrativas na academia de conceitos e pressuposições supostamente compartilhados de excelência, promovendo uma “hiper competição”, prejudicando, ao invés de melhorar a qualidade das práticas de pesquisadores (MOORE *et al.*, 2017). Essas narrativas dentro da academia precisam, portanto, ser reformuladas para outras mais inclusivas.

É bem comum, nas falas dos estudantes de pós-graduação, a referência a sentimentos de incapacidade, insuficiência, inadequação, ou mesmo de inferiorização, instalados por meio das relações de afetos construídas nas práticas acadêmicas. Esses sentimentos, eles têm lugares para se instalar, que são aqueles corpos tidos como inadequados a um perfil do acadêmico que atenda o dito à excelência: são estudantes mulheres, mães, nordestinos e nordestinas que habitam em regiões do eixo Sul/Sudeste, negros/negras, homossexuais, pessoas empobrecidas, e tantos outros e outras mais vulneráveis socialmente e financeiramente.

Ao utilizar como indicadores de desempenho de padrões norte-americanos e europeus de excelência em termos de capacidade de pesquisa, por exemplo, países do sul global também acabam experimentando um efeito de redução desta capacidade ao se afastar de demandas nacionais de projetos de pesquisa padrão. Nesse sentido, há uma tendência de intensificação do preconceito contra mulheres e grupos minoritários na concessão de auxílios e apoios à pesquisa, visto que estes grupos se encontram subrepresentados. Sem conscientização ou mesmo medidas de ação corretiva desses fatores, o foco na excelência continua se mantendo, e as barreiras sociais não são superadas em termos de participação de grupos subrepresentados na academia (MOORE *et al.*, 2017).

Mas me volto a você, caro(a) colega: se acredita ser insuficiente ou incapaz de fazer parte de uma comunidade acadêmica por falta de referências de pessoas como você, ou por qualquer outro motivo, esse e outros espaços continuarão não nos pertencendo. É preciso ocupar esses espaços de forma diversa e permanecer neles, para que eles evoluam enquanto acessibilidade, flexibilidade, acolhimento, etc., pois é dessa forma que as realidades se modificam e a comunidade acadêmica se torna mais plural.

A grande inquietação que deve ficar é: como mudar essas estruturas para se tornarem mais inclusivas? E não validar essas afirmações ao ponto de os estudantes acreditarem como verdades para si: “sou incapaz, sou burro, sou inferior, não caibo ou pertencço aqui”, como bem observado nas narrativas. Nessa perspectiva, é importante perceber que, se acredito ser incapaz de pertencer à vida acadêmica pelas minhas “falhas”,

a quem essa academia deve então pertencer? Essas instituições são feitas para quem? Basta se esforçar para conquistar espaços na pós-graduação?

É preciso um movimento de provocar e contestar as instituições e estruturas de poder, e não os indivíduos de forma isolada. Afinal, é preciso compreender esses papéis afetivos exercidos nas interações (SLABY; MÜLHOFF; WÜSCHNER, 2019) dentro dessas estruturas de poder. É nos arranjos afetivos vinculados a essa estrutura de poder promovida pelo ideal de excelência acadêmica que as práticas da pós-graduação acabam, portanto, se construindo.

Por que ainda continuamos sendo estimulados a pensar em trocar nossa saúde, nossa maternidade, nosso trabalho, nosso tempo para nos mostrar produtivos, ser qualificados como bons estudantes de pós-graduação, estar qualificados como perfis acadêmicos ideais? Isso acaba ajudando a mitigar possibilidades de articulação e vínculos com os outros dentro de perspectivas dominantes de como a pós-graduação deve ser vivenciada.

Este trabalho não é apenas sobre todos os afetos e sobre o que essas histórias reivindicam. Se os afetos atravessam os estudantes de tão complexas e diversas formas, o que podemos aprender com essas histórias? O que podemos aprender com essas reivindicações? É preciso compreender, transformar e transgredir estruturas institucionais que promovem práticas de sexismo, racismo e tantas discriminações e desigualdades. Afinal, a negação de que tais problemas sociais não fazem parte das instituições acadêmicas é fazer com que elas continuem protegendo e perpetuando um *status quo* de práticas violentas e exaustivas (AHMED, 2021). Esses são problemas sociais, e a pós-graduação não está deslocada da sociedade. Ou seja, as práticas da pós-graduação se relacionam a outras práticas da sociedade, afetando e sendo afetadas por ela.

Esta tese também tomou esses desdobramentos sobretudo inspirados pelos estudantes. Mas oferecer ouvidos a essas histórias também significa se tornar parte de um coletivo, de construir algo que se torne nosso. Nosso, não como uma posse, mas como um convite, uma abertura, uma combinação de forças, de trabalhar em conjunto para confrontar as desigualdades reproduzida na cultura acadêmica (AHMED, 2021).

5.1 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES DE INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Como contribuição acadêmica, esta pesquisa explora que os afetos e as emoções não estão apartados das práticas, visto que a escassez desse tipo de estudo em

Administração ainda pode demonstrar que a academia e as organizações ainda tendem a apartar o ser intelectual do ser emocional (REATTO; BRUNSTEIN, 2019), ao passo que favorecem o que pode ser contabilizado e preterem os aspectos mais subjetivos das experiências (AITCHISON; MOWBRAY, 2013; KIRIAKOS; TIENARI, 2018). Isso porque há uma atmosfera ainda hostil ao se discutir os aspectos das experiências dos discentes de pós-graduação nas instituições acadêmicas, pois refletem vulnerabilidades e incertezas para esse contexto (SMITH; ULUS, 2019).

Também procurou responder ao chamado proposto pelas teorias das práticas sociais ao discutir o papel das emoções e afetos, explorados de forma secundária nesses estudos (SCHEER, 2012; COTTIGHAM; ERICKSON, 2019). Isso porque há uma necessidade de trabalhos que façam pontes entre os estudos dos afetos e emoções nas práticas sociais a partir da investigação empírica de fenômenos afetivos, sendo uma potente abordagem aqueles que possuem afetos e emoções em seus conceitos centrais (SLABY; MÜLHOFF; WÜSCHNER, 2019).

Esta tese apresentou, portanto, como as emoções se constroem nas relações afetivas nas práticas da pós-graduação, explicando que elas não acontecem nos sujeitos de forma isolada, mas que se constroem por meio das relações afetivas estabelecidas nas práticas. As emoções também foram percebidas aqui para além de sintomas e correlações, que é o que ocorre na discussão dominante nos estudos em Administração (REATTO; BRUNSTEIN, 2019), oferecendo uma perspectiva do social e cultural sobre sua compreensão.

Como contribuição prática, em termos de avanços nas estruturas da pós-graduação para se tornarem mais inclusivas, acredito que é preciso acontecer um movimento de uma mudança pela educação, como a tônica de um processo mais coletivo e menos individualizado. Afinal, em processos de adoecimento coletivo, o cuidado também precisa ser coletivo. E, como coletivo, aqui, me refiro aos integrantes da comunidade acadêmica da pós-graduação, envolvendo os corpos técnico, docente e discente.

É importante um movimento de discussão (tanto quanto sobre saúde mental dos estudantes de pós-graduação), de promoção de palestras, simpósios, de conscientização a respeito da diversidade, do combate a assédios, ao racismo, à homofobia, de regionalidades, de apoio à maternidade na academia, de relações humanas saudáveis. Isso pode provocar um movimento de mitigar possíveis casos que envolvam discriminações, preconceitos e afastamentos, dando uma maior consciência sobre o uso do poder nesses

espaços de convivência acadêmica. A ideia é que se enfrentem esses episódios de forma preventiva mais do que combativa. Assim, é possível que haja uma mudança de perspectivas produtivistas e internacionalistas de gestão na pós-graduação para uma visão mais colaborativa, mais inclusa e mais local, com a participação das esferas do ensino.

Para casos mais graves, é possível a constituição de orientações pedagógicas e formação aos professores, coordenadores e corpo técnico das universidades para o acolhimento de discentes em casos de assédio e para a elaboração de ações conjuntas de como evitá-los. Também surge como possibilidade a criação de uma corregedoria para avaliação e denúncia de casos de abusos em qualquer uma dessas esferas, a fim de coibir atitudes de abuso de poder e outras violências. Muitas vezes, a academia não se vê como produtora de um espaço hierárquico e excludente, mas como um lugar que propõe desfazer hierarquias que estão no mercado de trabalho. No entanto, ela também é capaz de apresentar formas em que o poder é exercido de formas violentas.

Muitos desses problemas, *a priori*, não são só uma questão de políticas públicas que garantam o acesso a grupos cotidianamente marginalizados na sociedade, mas de humanidade mesmo nas relações das práticas da pós-graduação. E essa humanidade devemos discutir nesses espaços de sala de aula, aproximando os agentes dos diálogos a respeito das demandas de um público diverso e tão necessário.

Mas, como se trata de um problema estrutural, também exige políticas públicas de intervenção na área de educação e saúde pública, ao se tratar de um fato social, e não individual (THE INTERCEPT BRASIL, 2019). Mudanças institucionais são desafiadoras e lentas (MOORE *et al.*, 2017), mas, quando essas críticas são reconhecidas, alguns caminhos e oportunidades vão sendo explorados e construídos. Esta tese sugere, portanto, uma adequação dos regulamentos às situações excepcionais de adoecimento e gravidez/puerpério, visto que os(as) discentes se encontram desamparados(as) nessas situações e, por vezes, até punidos(as). Também defendo políticas de ações afirmativas para garantir o acesso, acolhimento e permanência na pós-graduação para estudantes com maiores vulnerabilidades sociais e financeiras.

E são as práticas sociais – e não as relações intersubjetivas – que podem dar origem a formas de resistência, podendo, portanto, ser portadoras de um potencial de mudança no nível das relações sociais (KERGOAT, 2010). Ou seja, a partir da compreensão de como as práticas se dão nos espaços da pós-graduação, isso nos oferece a possibilidade de introduzir elementos que busquem transformar as práticas dominantes nocivas à comunidade acadêmica.

Enquanto limitações de estudo, destaco que a realização das entrevistas ocorreu apenas com estudantes. As práticas relacionadas como práticas da pós-graduação seguiram uma perspectiva apenas dos estudantes, ao passo que outros atores integrantes dessas práticas, como professores, orientadores, coordenadores dos cursos, não foram consultados nesse estudo, mas que também sofrem pressões desse meio (LEITE, 2017; SILVA, 2019).

O fato de todo o percurso desta pesquisa ter se desenvolvido de forma on-line não foi, necessariamente, uma limitação do estudo, pois operou como uma força potente de encontro que se mostrou possível diante do contexto pandêmico. No entanto, pensando em termos de possibilidades, trazer um olhar mais atento às questões definidas nesta pesquisa para o presencial poderia complementar o que foi apresentado como práticas pelos entrevistados.

Pensando na continuidade de estudos futuros, sobretudo pelas reflexões que surgiram a partir da discussão dos resultados e da ciência das limitações desta pesquisa, é possível explorar a perspectiva dos professores, coordenadores e orientadores nas práticas estudadas. Como as percepções das práticas segundo os docentes se modificam nos afetos e nas emoções? O que os docentes vivenciaram ainda enquanto estudantes e que ainda se relacionam com essas práticas? Como os afetos e emoções se constroem nas práticas docentes na pós-graduação? Esses são questionamentos que podem balizar potenciais estudos futuros, mesmo porque a jornada de formação de professores, orientadores e coordenadores de cursos de pós-graduação perpassou também as mesmas práticas (os semelhantes), e os efeitos produzidos podem também corresponder à reprodução de experiências vividas ainda enquanto discentes.

Além disso, acredito que outras investigações não devam ignorar os impactos e as possíveis mudanças em algumas práticas acadêmicas no retorno ao presencial, de modo que é potencialmente relevante analisar as experiências da pandemia e seus reflexos no cotidiano da pós-graduação. O que mudou ou está mudando nas práticas da pós-graduação? Como o retorno afetará e impactará nas práticas acadêmicas? Como os corpos discente e docente têm sido afetados nesse período? Como isso reflete nas práticas atuais? Afinal, esta é uma hora de reconhecer, em longo prazo, as respostas sistêmicas e coletivas em vários níveis, de modo a podermos abraçar e aprender com o desequilíbrio gerado pela pandemia (KELLER *et al.*, 2021).

Ao encerrar esta tese, gostaria de tecer algumas palavras a respeito da minha experiência com esta pesquisa. Espero que este estudo tenha um impacto social na comunidade acadêmica, assim como impactou minhas percepções como pesquisadora, como professora, como mãe, como cidadã, como estudante de pós-graduação, impacto esse tão destacado nas minhas análises deste trabalho. Espero que ela ofereça dados, histórias e experiências que suscitem ideias e motivações de como melhorar e avançar o fazer da pós-graduação. Afinal, esta tese é também o resultado de uma construção coletiva de incontáveis saberes, insights, experiências, compreensões e afetos.

No início do doutorado, lembro que fomos impelidos a nos questionar sobre os nossos propósitos ao realizar essa formação: “por que você faz doutorado”? Muitas vezes, o cenário que nos tem sido apresentado é bastante desanimador e desmotivador, em termos de desvalorização profissional, em termos políticos e financeiros, para pensarmos a respeito dessa finalidade. No entanto, acredito ter resgatado a reflexão acerca de um dos meus maiores propósitos no doutorado durante as entrevistas com os estudantes: de que essas histórias sejam apresentadas, ouvidas e reconhecidas na comunidade acadêmica à qual também pertença.

As experiências dos estudantes que tive a oportunidade de ouvir relatam justamente os prazeres e as dores de se fazer pós-graduação no contexto em que vivemos. E observei nelas a possibilidade de ser parte (com esse e outros trabalhos acadêmicos que pretendo produzir e venho produzindo) de um movimento que acredita na restauração, na reumanização e na transformação dos vínculos afetivos da pós-graduação, para que esse seja um ambiente de igualdade, aprendizagem e crescimento prazeroso para todos.

Finalizar uma tese também é uma experiência bastante emotiva, em que memórias são resgatadas, e um forte sentimento de gratidão e apreciação pelos afetos que me ocorreram estão permeando essa escrita. Então, peço uma licença final a você, leitor(a), para compartilhar uma foto muito significativa que representa a minha trajetória na pós-graduação, assim como fiz com os estudantes que entrevistei.



Fonte: registro pessoal

Nota: Legenda da imagem: Essa foto foi registrada pela minha irmã na rodoviária de João Pessoa-PB, quando estava voltando para minha casa no interior logo após a prova do processo seletivo do doutorado. Ela representa um pouco da minha trajetória na pós-graduação: a minha filha com então 3 anos e meio me acompanhando em todos os momentos; o início das inúmeras e cansativas viagens de volta para casa que tive que fazer nos dois primeiros anos de cumprimento dos créditos; e carregando o grande desejo de me aperfeiçoar como professora e pesquisadora por meio dos aprendizados que o doutorado poderia me proporcionar. Valeu a pena viver tudo isso.

REFERÊNCIAS

AACSB. **The promise of business doctoral education: setting the pace for innovation, sustainability, relevance, and quality**, 2013. Disponível em: <<http://www.aacsb.edu/~media/AACSB/Publications/research-reports/the-promise-of-business-doctoral-education.ashx>>. Acesso em: 24 de abril de 2020.

AHMED, S. **La política cultural de las emociones**, 2 ed., Ciudad de México: Programa Universitario de Estudios de Género de La UNAM, 2015.

_____, S. **Complaint!** Durham: Duke University Press, 2021.

AITCHISON, C.; MOWBRAY, S. Doctoral women: managing motions, managing doctoral studies. **Teaching in Higher Education**, v. 18, n. 8, p. 859-870, 2013.

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais desafio para o encontro das diferenças, p. 22-34. In: MACHADO, C. J.; SANTIAGO, I. M.; NUNES, M., orgs (2010). **Gênero e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares**. Campina Grande: EDUEPB, 256p, 2010.

ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. **Cadernos EBAPE.BR**, n. 9, v. 4, p. 1174-1178, 2011.

ALLEN *et al.* Substance use and mental health problems among graduate students: individual and program-level correlates. **Journal of American College Health**, 2020.

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, R.; GUIMARÃES, J.; ALMEIDA, J. Estresse e sua influência na saúde bucal. **DêCiência em Foco**, v. 2, n. 1, p. 8-102, 2018.

ALPERSTEDT G.; ANDION, C. Por uma pesquisa que faça sentido. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, n. 57, n. 6, p. 626-631, 2017.

ALVES, M.; BLIKSTEIN, I. Análise de narrativa. In: SILVA, A.; GODOI, C.; BANDEIRA-DE-MELO, R. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2. ed., São Paulo: Saraiva, 2010.

ALVES, M.; FERREIRA, E.; BONFIM, M. A síndrome do impostor e sua relação com a docência: um estudo com as professoras de ciências contábeis e administração. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 12, n. 40, p. 278-294, 2019.

ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Editora Pioneira, 2000.

AMORIM, V.; CARVALHO, M.; FÉLIX, J. “Não costumo perder meu tempo com esse tema”: reflexões sobre o sexismo cotidiano na fala de um docente. **Cad. Pes.**, n. 24, v.2, 2017.

ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 43-59, 2007.

APPEL, M.; DAHLGREN, L. Swedish doctoral students’ experiences on their journey towards a PhD: obstacles and opportunities inside and outside the academic building. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 47, n. 1, p. 89-110, 2003.

ASSUNÇÃO-LUIZ, A. *et al.* Impacto da Covid-19 em alunos de pós-graduação. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 538-554, 2021.

BAILEY, M. **Snowball** sampling in business oral history: accessing and analyzing professional networks in the Australian property industry. **Cambridge University Press**, v. 20, n. 1, p. 74-88, 2019.

BAPTISTA, A. “With all my heart”: Mature students’ emotions while doing a research-based PhD. **Social and Behavioral Sciences**, v. 114, p. 914-918, 2014.

BASFORD, T.; OFFERMANN, L.; BEHREND, T. Do you see what I see: Perceptions of gender, microaggression in the workplace. **Psychology of Woman Quarterly**, n. 38, p. 340-349, 2014.

BASTOS, A. *et al.* Réplica 1 – Formar docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão: **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1152-1160 2011.

BARATA, R. Mudanças necessárias na avaliação da pós-graduação brasileira. **Interface**, Botucatu, 2019.

BELL, E.; VACHHANI, S. Relational encounters and vital materiality in the practice of craft work. **Organization Studies**, v. 41, n. 5, p. 681–701, 2019.

BERENDS, H.; DEKEN, F. Composing qualitative process research. **Strategic Organization**, v. 19, n. 1, p. 134-146, 2021.

BERICAT, E. The sociology of emotions: four decades of progress. **Current Sociology**, p. 1-23, 2015.

BERNARDO, A. O campo da sociologia das emoções: relevância acadêmica e perspectiva de análise. **Revista Urutágua – Revista Acadêmica Multidisciplinar**, n. 34, 2016.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. Publicar & Morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 28, p. 53-69, 2009.

BISPO, M. Contradições da pós-graduação em administração brasileira. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa-RECADM**, V. 19, N. 2, P. 169-180, 2020.

_____ ; GHERARDI, S. Flesh-and-blood data through embodied practice-based research. **RAUSP Manag. J.**, v. 54, n. 4, p. 371-383, 2019.

_____ ; COSTA, F. Artigos como avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem? **Cadernos EBAPE.BR**, v. 14, n. 4, p. 1001-1010, 2016.

BJERG, M. Una genealogía de la historia de las emociones. **Quinto Sol**, v. 23, n. 1, p. 1-20, 2019.

BOAS, L. F. V.; CASSANDRE, M. P. Aprendizagem Organizacional: Um Enfoque acerca da Abordagem Social da Aprendizagem e o Elemento 'Emoção'. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 7, n. 2, p. 99-116, 2018.

BODDICE, R. The history of emotions: past, present, future. **Revista de Estudios Sociales**, v. 62, p. 10-15, 2017.

BORSOI, I.; PEREIRA, F. Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. **Universitas Psychologica**, v. 12, n. 4, 2013.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'Água, p. 112-143, 2013.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. **Homo academicus**. 2. ed. 1. reimp. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.536, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a prorrogação dos prazos de vigência de bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2017. Seção 1, p. 1-2.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Ações Afirmativas**. Brasília, DF, 2020. Disponível em <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/igualdade-etnico-racial/acoes-e-programas-de-gestoes-anteriores/acoes-afirmativas>>. Acesso em: outubro de 2021.

BRASIL. Portaria nº 248, de 19 de dezembro de 2011. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2011, p. 21.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> Acesso em: outubro de 2020.

BRAZ, J. Cadê as mulheres pretas? Uma análise do mestrado acadêmico em Administração das universidades públicas do Nordeste. **VII Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais – CBEO**, 2021.

_____; LEÃO, J. Pretas na pós, presente! Trajetórias e narrativas do ingresso e permanência de mulheres pretas no mestrado acadêmico em Administração das universidades públicas do Nordeste. **VII Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais – CBEO**, 2021.

BROWN, K. **Investigating students' perception of collegiality in doctoral education**. Thesis. Doctoral Program in Philosophy, University of Otago, Dunedin-New Zeland, 2018.

BURKITT, I. Complex emotions: relations, feelings and images in emotional experience. In: BARBALET, J. (ed.). **Emotions and Sociology**. Oxford: Blackwell, p. 151-168, 2002.

BUSINESS INSIDER UK. **PhD students have double the risk of developing a psychiatric disorder than the rest of the “highly educated” population**, 2017. Disponível em: <<https://www.businessinsider.com/phd-students-could-face-significant-mental-health-problems-2017-8>>. Acesso em: março de 2020.

CALMAN: *passiflora incarnata L., crataegus oxyacantha L., salix alba L.* [Bula]. Valinhos: Ativus Farmacêutica Ltda. Disponível em: <<https://www.bulas.med.br/p/bulas-de-medicamentos/bula/1355013/calman+solucao+oral.htm>>. Acesso em: janeiro de 2021.

CARVALHO, J. **Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras**. 2. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CASTRO, R. A pós-graduação em educação no Brasil: alguns aspectos à luz de estudos realizados na área. **Educação em Revista**, v. 28, n. 28, p. 263-287, 2012.

CATALÁN, M. A. R. *et al.* El Estudio Educativo de Las Emociones: Una Aproximación Sociocultural. **Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, v. 7, n. 2, p. 28-44, 2006.

CEMENTECLIPSES. **Follow the leaders**. Disponível em: <<http://cementeclipses.com/Works/follow-the-leaders/>>. Acesso em: novembro de 2021.

CHARMAZ, K.; MITCHELL, R. Grounded Theory in Ethnography. In: ATKINSON, P; COFFEY, A.; DELAMONT, S. LOFLAND, J.; LOFLAND, L. (org.). **Handbook of Ethnography**. Londres: Sage, p. 160-174, 2001.

COMCIENCIA. **Índices de depressão e ansiedade são maiores em alunos de pós-graduação**, 2020. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/indices-de-depressao-e-ansiedade-sao-maiores-em-alunos-de-pos-graduacao/>>. Acesso em: maio de 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Geocapes – Sistema de Informações Georreferenciadas**, 2018. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 04 de maio de 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento da Área 27: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo**, 2019. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/92-comunicacao/9708-administracao-publica-e-de-empresas-ciencias-contabeis-e-turismo-memoria-da-area>>. Acesso em: 04 de maio de 2020.

CORNWALL, J. *et al.* Stressors in early-stage doctoral students. **Studies in Continuing Education**, p. 1-18, 2018.

CORTEZ, P.; SOUZA, M.; SALVADOR, A.; OLIVEIRA, L. Sexismo, misoginia e LGBTQfobia: desafios para promover o trabalho inclusivo no Brasil. **Psysis: Revista de Saúde Coletiva**, n. 29 v. 4, p. 1-22, 2019.

COSTA, F.; SOUSA, S.; ILVA, A. Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. **RBPG**, v. 11, n. 25, p. 823-852, 2014.

COTTERALL, S. Doctoral students writing: where's the pedagogy? **Teaching Higher Education**, v. 16, n. 4 p. 413-425, 2011.

_____. More than just a brain: emotions and the doctoral experience. **Higher Education Research & Development**, v. 32, n. 2, p. 174-187, 2013.

COTTINGHAM, M.; ERICKSON, R. The promise of emotion practice: at the beside and beyond. **Work and Occupations**, v. 0, n. 0, p. 1-27, 2019.

CRESWELL, J. **Qualitative Inquiry & Research Design: choose among five approaches**. 3. ed. Thousand Oaks (California): Sage, 2013.

CZARNAWSKA, B. **Narratives in Social Science Research**. London, Thousand Oaks CA & New Dehli: Sage Publications, 2004.

DAMASIO, A. **The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness**. Harvest Books, 1999.

DEVINE, K.; HUNTER, K. PhD student emotional exhaustion: the role of supportive supervision and self-presentation behaviours. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 54, n. 4, p. 335-344, 2017.

DUPREE, C.; BOYKIN, C. Racial inequality in academia: systemic origins, modern challenges, and policy recommendations. **Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences**, n. 8, v. 1, p. 11-18, 2021.

EHRENBERG, A. **O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa**. 2. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

ESTÁCIO, L. *et al.* O produtivismo acadêmico na vida dos discentes de pós-graduação. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 133-158, 2019.

EVANS, T. *et al.* Evidence for a mental health crisis in graduate education. **Nature**, v. 36, n. 3, p. 282-284, 2018.

EXODUS: oxalato de escitalopram. [Bula]. São Paulo: Aché Laboratórios Farmacêuticos S.A. Disponível em: <<https://www.ache.com.br/arquivos/bula-profissional-da-saude-exodus-compr.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2021.

FACAS, E.; GHIZONI, L. As falácias do culto ao desempenho no mundo do trabalho. **Revista Trabalho (en)cena**, Palmas, v. 3, n. 2, p.1-2, 2018.

FARIA, A.; BISPO, M. Estórias do passado para um futuro pós-COVID 19: além da normalidade da ‘boa gestão’. **Gestão E Sociedade**, n. 14, v. 39, p. 3759-3768, 2020.

FELDMAN, M.; ORLIKOWSKI, W. Theorizing practice and practicing theory. **Organization Science**, v. 22, n. 5, p. 1240-1253, 2011.

FITZGERALD, L. F.; SWAN, S.; MAGLEY, V. But was it really sexual harassment? Legal, behavioral, and psychological definitions of the workplace victimization of women. *In*: W. O'DONOHUE (Ed.). **Sexual harassment: theory research, and treatment** (pp. 5-28). Needham Heights: Allyn & Bacon, 1997.

FIRMINO, I. O adoecimento de discentes: uma análise à luz do culto à excelência. **VII Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais – CBEO**, 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLUOXETINA: cloridrato de fluoxetina. [Bula]. Itapevi: Eurofarma Laboratórios S.A. Disponível em: <https://cdn.eurofarma.com.br/wp-content/uploads/2016/09/Bula_Cloridrato_Fluoxetina_Profissional.pdf>. Acesso em: janeiro de 2021.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Suicídio de doutorando na USP levanta questões sobre saúde mental na pós**, 2017a. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/10/1930625-suicidio-de-doutorando-da-usp-levanta-questoes-sobre-saude-mental-na-pos.shtml>>. Acesso em: março de 2020.

_____. **Estudantes de mestrado e doutorado relatam suas dores na pós-graduação**, 2017b. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/12/1943862-estudantes-de-mestrado-e-doutorado-relatam-suas-dores-na-pos-graduacao.shtml>> Acesso em: março de 2020.

_____. **Na pós-graduação, mulheres são maioria entre estudantes, mas minoria entre docentes**, 2021a. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/03/na-pos-graduacao-mulheres-sao-maioria-entre-estudantes-mas-minoria-entre-docentes.shtml>> Acesso em: março de 2021.

_____. **Currículo Lattes passará a ter nova seção para indicar período de licença maternidade**, 2021b. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2021/04/curriculo-lattes-passara-a-ter-nova-secao-para-indicar-periodo-de-licenca-maternidade.shtml>> Acesso em: março de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 108-116, set./dez. 2001.

GHERARDI, S. **Organizational knowledge: the texture of workplace learning**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

_____. Introduction: the critical power of the “practice lens”. **Management Learning**, v. 40, n. 2, p. 115-128, 2009.

_____. Which is the place of affect within practice-based studies? **M@n@gement**, v. 20, n. 2, p. 2008-220, 2017.

_____ *et al.* Tracking the sociomaterial traces of affect at the crossroads of affect and practice theories. **Qualitative Research in Organization and Management: An International Journal**, 2018.

_____. **How to conduct a practice-based study: problems and methods**. 2 ed. Cheltenham: Elgar Publishing, 2019.

_____; NICOLINI, D. The sociological foundations of organizational learning. In: DIERKES, M. et al. (Org.) **Organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, p. 35-60, 2001.

GIBBS, A. Writing as method: attunement, resonance, and rhythm. In: KNUDSEN, B.; STAGE, C. (eds.). **Affective methodologies: developing cultural research strategies for the study of affect**. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

GOFFMAN, E. **Stigma: notes on the management of spoiled identity**. New York: Simon & Schuster Inc, 1986.

HAAS, S. **Sexual harassment in a male dominated workplace**. Groningen: Eburon, 2009.

HALSE, C.; MALFROY, J. Retheorizing doctoral supervision as professional work. **Studies in Higher Education**, v. 35, n. 1, p. 9-92, 2009.

HAYNES, C. *et al.* My world is not my doctoral program... Or is it?: Female students' perceptions of well-being. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 7, p. 1-17, 2012.

HEISE, L. Violence Against women: the hidden health burden. **World Bank Discussion Papers**, Washington, D. C.: World Bank, 1994.

HEKKALA, R.; HELLENS, L.; NEWMAN, M. No gain without pain: feelings and emotional practices in an information system project. **50th Hawai International Conference on System Sciences**, 2017.

HERMAN, C. Emotions and being a doctoral student. *In*: WALKER, M.; THOMSON, P. (eds.). **The routledge doctoral students' companion: supporting effective research in education and the social sciences**. Abingdon: Routledge, p. 283-294, 2010.

HESS, R. Produzir sua obra: **O momento da tese**. Apresentação de Christiane Delory – Momberger; tradução de Dr. Sérgio da Costa Borba e Dr. Davi Gonçalves. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

HIGA, F. Assédio sexual no trabalho e discriminação de gênero: duas faces da mesma moeda? **Revista Direito GV**, v. 12, n. 2, p. 484-515, 2016.

HIRIGOYEN, M-F. **Assédio moral: a violência perversa no cotidiano**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

HISTÓRIA DE MY LITTLE PONY. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Hist%C3%B3ria_de_My_Little_Pony&oldid=62488285>. Acesso em: novembro de 2021.

HOCHSCHILD, A. **The managed heart: the commercialization of human feeling**. University of California Press, Berkeley, CA, 1983.

HOLSTEIN, J.; GUBRIUM, J. **Varieties of Narratives Analysis**. London, Thousand Oaks CA & New Dehli: Sage Publications, 2012.

HORTA J. Avaliação da pós-graduação: com a palavra os coordenadores de programas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-47, 2006.

HUNTER, H.; DEVINE, K. Doctoral students' emotional exhaustion, and intentions to leave academia. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 11, p. 35-61, 2016.

HYUN, J. *et al.* Graduate student mental health: needs assessment and utilization of counseling services. **Journal of College Student Development**, v. 47, n. 3, p. 247-266, 2006.

IKEDA, A.; CAMPOMAR, M.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. A pós-graduação em Administração no Brasil: definições e esclarecimentos. **Revista Gestão e Planejamento**, v. 6, n. 12, p. 33-41, 2005.

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL. **Não é amor, é trabalho não pago**, 2021. Carta semanal 12 (2021). Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/newsletterissue/cartasemanal-12-trabalho-de-cuidado/> Acesso em: novembro de 2021.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **Care work and care jobs: for the future of decent work**, 2018. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_633135.pdf> Acesso em: outubro de 2021

JACCOUD, L. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: JACCOUD, L.; OSÓRIO, M.; SOARES, S; THEODORO, M. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

JAIRAN, D.; KAHL, D. Navigating the doctoral experience: the role of social support in successful degree completion. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 7, 2012.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KATILA, S. *et al.* Becoming academics: embracing and resisting changing writing practice. **Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal**, 2019.

KAUFMANN, K.; PEIL, C. The mobile instant messaging interview (MIMI): using WhatsApp to enhance self-reporting and explore media usage in situ. **Mobile Media & Communication**, v. 8, n. 2, p. 229-246, 2020.

KELLER, J. *et al.* Our collective tensions: paradox research community's response to COVID-19. **Journal of Management Inquiry**, p. 1-9, 2021.

KERGOAT, D. Dinâmica e cosubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos**, v. 86, 2010.

KIRIAKOS, C.; TIENARI, J. Academic writing as love. **Management Learning**, p. 1-15, 2018.

KOURY, M. **Introdução à sociologia da emoção**. João Pessoa: Manufatura/GREM, 2004.

KUMAR, S.; CAVALLARO, L. Researcher self-care in emotionally demanding research: a proposed conceptual framework. **Qualitative Health Research**, p. 1-11, 2017.

KYRILLOS, G.; STOLZ, S. Sexismo na academia brasileira: estudo de caso desde o sul do Brasil. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, v. 4, n. 1, p. 43-61, 2018.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEITE, J. Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. **R. Katál**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 207-215, 2017.

LEVECQUE, K. *et al.* Work organization and mental health problems in PhD students. **Research Policy**, v. 46, p. 868-879, 2017.

LIMA, E.; BECKER, P.; SILVA, S. O processo de orientação/escrita na perspectiva dos/as orientadores/as na pós-graduação stricto sensu. **III Congresso Íbero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América**, 2018.

LIVELY, K. J. Emotions, Sociology of. In: WRIGHT, J. D. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**. Oxford: Elsevier, p. 534-540, 2015.

LÓPEZ, L. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface**, Botucatu, v.16, n. 40, 2012.

LUTZ, C.; WHITE, G. The Anthropology of Emotions. **Annual Review of Anthropology**, v. 15, p. 405-436, 1986.

LUZ, M. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria *produtividade* e as condições atuais da vida acadêmica. **Physis: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 39-57, 2005.

MACHADO, A.; BIANCHETTI, L. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **Revista de Administração de Empresas**, v. 51, n. 3, p. 244-254, 2011.

MACHADO, L. *et al.* Parent in science: The impact of parenthood on the scientific career in Brazil. In: **Proceedings of the 2nd International Workshop on Gender Equality in Software Engineering**. GE 19: p. 37-40, 2019.

MACKIE, S.; BATES, G. Contribution of the doctoral education environment to PhD candidates' mental health problems: a scoping review. **Higher Education Research & Development**, v. 38, n. 3, p. 565-578, 2018.

MATARAZZO, G. Você recebe só para estudar!?: A bolsa nossa de cada mês: implicações epistemológicas e de sobrevivência. **Teoria e Prática em Administração**, v. 7, n. 2, 2017.

MAURENTE, V. Neoliberalismo, ética e produtividade acadêmica: subjetivação e resistência em programas de pós-graduação brasileiros. **Interface**, Botucatu, 2019.

_____); TITTONI, J. Imagens como estratégia metodológica em pesquisa: a fotocomposição e outros caminhos possíveis. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 33-38, 2007.

McCARTHY, E. **Emotional lives: dramas of identity in an age of mass media**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2017.

MCCONN-PALFREYMAN; W., MCINNES, P.; MANGAN, A. From bodies as 'eat' to bodies as 'flesh': the expression of performance management as 'sacrificial acts' within professional rugby. **Culture and Organization**, v. 25, n. 4, p. 253-271, 2019.

McLAUGHLIN, C. The feeling of finding out: the role of emotions in research. **Educational Action Research**, v. 11, n. 1, p. 65-78, 2003.

MELO, J.; ALMEIDA, M. O surgimento da psicanálise: uma escuta do sintoma e da histeria. **Psicologia em Ênfase**, v. 1, n. 2, p. 96-106, 2020.

MENDONÇA, A. A pós-graduação como estratégia de reconstrução a Universidade Brasileira. **Educar, Curitiba**, n. 21, p. 289-308, 2003.

MENESES, P. Etnocentrismo e relativismo cultural. **RG&PP**, v. 10, n. 1, p. 1-10, 2020.

METROPOLES. **Um terço dos alunos de pós-graduação têm depressão ou ansiedade**, 2018. Disponível em <<https://www.metropoles.com/saude/um-terco-dos-alunos-de-pos-graduacao-tem-depressao-ou-ansiedade>>. Acesso em: maio de 2020.

MEURER, A. *et al.* Experiências na pós-graduação, comportamento nas redes sociais e bem-estar. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 1, 2020.

MEYERS, K. *et al.* Unequal effects of the covid-19 pandemic on scientists. **Nat. Hum. Behav.**, v. 4, n. 880–883, 2020.

MIGUEL, F. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. **Psico-USF, Bragança Paulista**, v. 20, n. 1, p. 153-162, 2015.

MILHORIM, T.; COSTA NETO, S. Manifestações corporais do sofrimento psíquico: psicossomática em contexto de pronto-socorro. **Ver. SBPH**, v. 22, n. 1, p. 127-153, 2019.

MILLER, K. Organizational emotions and compassion at work. *In*: PUTNAM, L.; MUMBY, D. (eds.). **The SAGE handbook of organization communication: advances in theory, research, and methods**. 3 Ed. London, Thousand Oaks CA & New Dehli: Sage Publications, 2014.

MONAGHAN, D. Moral education: the cultural significance of higher education in the discourse of non-traditional undergraduates. **American Journal of Cultural Sociology**, 2020.

MONTANÉ LOPÉZ, A. Transversalidad de género: educación, formación y empleabilidad. **Revista Espaço do Currículo**, v. 8, n. 2, p. 176-194, 2015.

MONTE OLIMPO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Monte_Olimpo&oldid=61827281>. Acesso em: agosto de 2021.

MOORE, S. *et al.* “Excellence R US”: university research and the fetishisation of excellence. **PALGRAVE COMMUNICATIONS**, v. 3, 2017.

MORAES, A. “**Morte e vida Severina**”: o suicídio como possibilidade posta **socialmente**. Tese de doutorado, Curso de Doutorado em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, 2019.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

MORRISON-SAUNDERS, A. *et al.* Coming to terms with research practice: riding the emotional rollercoaster. In: WALKER, M.; THOMSON, P. (eds.). **The routledge doctoral students’ companion: supporting effective research in education and the social sciences**. Abingdon: Routledge, p. 206-218, 2010.

MOTA, D. *et al.* Síndrome de *Burnout* em estudantes universitários: um olhar sobre as investigações. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. esp., p. 243-256, 2017.

MUNANGA, K.; GOMES, N. **O negro no Brasil de hoje**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2016.

NATERA, G.; DE FRANCESCHI, W. O processo de escrita nos cursos de pós-graduação stricto sensu: a voz dos orientandos. **III Congresso Íbero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América**, 2018.

NATURE. Disponível em: <<https://www.nature.com/nature-research/about>>. Acesso em: março de 2020.

NICOLINI, D. Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connections. **Organization Studies**, v. 30, n. 12, 2009.

_____. Introduction. In: **Practice theory, work & organization: an introduction**. Oxford: Oxford University Press, p. 1-23, 2013.

OLIVEIRA, J. **A política emocional nas práticas de organização do circo contemporâneo: uma etnografia multissituada no contexto Brasil-Canadá**. Tese de Doutorado em Administração, Curso de Doutorado em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, 2014.

_____. Práticas organizativas e emoções: contribuições para as pesquisas sobre organizações culturais. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social-RIGS**, v. 5, n. 2, p51-68, 2016.

_____. Paixão pela arte ou arte pela paixão? Etnografando práticas e emoções no processo organizativo de um circo no Canadá. **Rev. Adm. UFSM**, v. 11, n. 5, p. 1344-1360, 2019.

OLIVEIRA, H.; CONCEIÇÃO, M. Sofrimento mental de pós-graduandos na UNB: levantamento e propostas de solução. **6º Congresso Brasileiro de Saúde Mental**. Brasília-DF, 2018. Disponível em: <http://www.congresso2018.abrasme.org.br/resources/anais/8/1519841688_ARQUIVO_Resumocongressobrasileirodesaudemental.pdf> Acesso em: março de 2020.

OLIVEIRA, M.; FERNANDES, M. Condicionantes sociais, lógica das práticas e elementos constitutivos do *habitus* acadêmico-científico do estudante da pós-graduação. **Ver. Inter. Educ. Sup.**, v. 3, n. 3, p. 478-493, 2017.

OLIVEIRA, L. *et al.* The 100.000 most influential scientists rank: the underrepresentation of Brazilian women in academia. **An Acad Bras Clenc**, v. 93, n. 3, p. 1-12, 2021.

ONWUEGBUZIE, A.; COLLINS, K. Writing apprehension and academic procrastination among graduate students'. **Perceptual and Motor Skills**, v. 92, p. 560-562, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial da Saúde. Saúde Mental: nova concepção, nova esperança**. 1ª. Ed, Lisboa, 2002.

PARENT IN SCIENCE. **Produtividade acadêmica durante a pandemia: efeitos de gênero, raça e parentalidade**. Disponível em <https://www.parentinscience.com/files/ugd/Ob341b_81cd8390d0f94bfd8fcd17ee6f29bc0e.pdf?index=true> Acesso em: dezembro de 2020.

PARENT IN SCIENCE. **Não Podemos mais invisibilizar este assunto!** Brasil, 9 mai. 2021. Instagram: <<https://www.instagram.com/parentinscience/?hl=pt-br>> Acesso em: maio de 2021.

PATRUS, R.; LIMA, M. A formação de professores e de pesquisadores em Administração: contradições e alternativas. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, 2014.

_____; DANTAS, D; SHIGAKI, H. Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história a CAPES, **Cad. EBAPE.BR**, v. 16, n. 4, Rio de Janeiro, 2018.

PEGINO, P. **As relações acadêmicas de produção na pós-graduação em Administração no Brasil**. Tese de Doutorado, Curso de Doutorado em Administração, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, EAESP-FGV, São Paulo, 2014.

PENTLAND, B. Building process theory with narrative: from description to explanation. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 4, p. 711-724, 1999.

PEKRUN, R. Progress and open problems in educational emotion research. **Learning and Instruction**, v. 15, n. 5, p. 497-506, 2005.

PERAZZO, P.; BASSI, C. Possibilidades do método de história oral nos estudos em Administração. In: **Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**, Recife, 2007.

PEREIRA, B.; LOURENÇO, A. “Não vejo eles como diferentes, só não vejo aqui como o lugar deles”: Análise do poder simbólico presente nas relações sociais entre estabelecidos e outsiders em Orlandia – São Paulo. **Cidades**, v. 36, 2018.

PERES, R. O corpo da psicanálise contemporânea: sobre as concepções psicossomáticas de Pierre Marty e Joyce McDougall. **Psicologia Clínica**, v. 18, n. 1, p. 165-177, 2006.

PINHEIRO, P.; SANTOS, K. As emoções no ambiente acadêmico da pós-graduação e suas implicações na aprendizagem discente. **XXII Seminários em Administração-SEMEAD**, 2019.

PINK, S. **Doing Sensory Ethnography**. London: Sage Publications, 2009.

PITA, M. Estresse laboral, assédio moral e *Burnout* marcam produtivismo. **Revista Adusp**, v. 48, p. 14-27, 2010.

PROMPT: hermitartarato de zolpidem. [Bula]. Itapira: Cristália Produtos Químicos Farmacêuticos Ltda. Disponível em: <https://www.cristalia.com.br/arquivos_medicamentos/291/Bula_Prompt_Paciente.pdf> Acesso em: janeiro de 2021.

RITALINA®: cloridrato de metilfenidato. [Bula]. São Paulo: Norvatis Biociência S.A. Disponível em: <<https://portal.novartis.com.br/medicamentos/wp-content/uploads/2021/10/Bula-RITALINA-Comprimido-Paciente.pdf>> Acesso em: Janeiro de 2021.

REATTO, D.; BRUNSTEIN, J. As Contribuições da Abordagem Sociocultural da Sociologia das Emoções para os Estudos de Administração: Possibilidades Teóricas e Práticas. **XLIII Encontro da ANPAD – EnANPAD 2019**. São Paulo/SP, 2019.

RECKWITZ, A. Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing. **European Journal of Social Theory**, v. 5, n. 2, p. 243-263, 2002.

_____. Affective spaces: a praxeological outlook. **Rethink History**, v. 16, n. 2, p. 241-258, 2012.

ROSA, A.; ALVES, M. Pode o conhecimento em gestão e organização falar português? **ERA**, V. 51, N. 3, P. 255-264, 2011.

SALANOVA, M. *et al.* How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout engagement. **Anxiety, Stress & Coping**, p. 1-18, 2009.

SANTOS, K.; MAFFEI, W. Aprendendo a Orientar. In: SCHNETZLER, R.; OLIVEIRA, C. **Orientadores em foco: O processo de Orientação de teses e dissertações em Educação**. Brasília: Líber Livro Editora, p. 59- 80, 2010.

SAVIGNY, H. Cultural sexism is ordinary: writing and re-writing women in academia. **Gender, Work and Organization**, v. 24, p. 1-13, 2017.

SCIENCEMAG. **Ph.D students face significant mental health challenges**, 2017. Disponível em: <<https://www.sciencemag.org/careers/2017/04/phd-students-face-significant-mental-health-challenges>>. Acesso em: março de 2020.

SCHATZKI, T. Introduction: practice theory. In: SCHATZKI, T.; CETINA, K.; SAVIGNY, E (eds.). **The Practice Turn in Contemporary Theory**. New York: Routledge, 2001.

_____. A primer on practices. In: HIGGS, J.; ARNETT, S. BILETT, S.; HUTCHINGS, M.; TREDE, F. (eds.). **Practice-based education: perspectives and strategies**. Rotteram/Boston/Tapei: Sense Publishers, p. 13-26, 2012.

SCHEMBRI, S.; BOYLE, M. Visual ethnography: Achieving rigorous and authentic interpretations. **Journal of Business Research**, v. 66, n. 9, p. 1251-1254, 2013.

SCHEER, M. Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history)? A bourdieuan approach to understanding emotion. **History and Theory**, v. 51, p. 193-220, 2012.

SCHMIDT, M.; HANSSON, E. Doctoral students' well-being: a literature review. **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being**, v. 13, n. 1, 1-14, 2018.

SCHUTZ, P. *et al.* Reflections on investigating emotion in educational activity settings. **Educational Psychology Review**, v. 18, n. 4, p. 343-360, 2006.

SEABORNE, R. Na academic identity crisis. **Nature**, v. 578, 2020.

SEAKALM: *passiflora incarnata L.* [Bula]. Santo Antônio de Jesus: Natulab Laboratório S.A. Disponível em: <<https://natulab.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Folheto-informativo-Seakalm-260mg-e-600mg-comprimido.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2021.

SEVERINO, A. Pós-Graduação e Pesquisa: O processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. (orgs.). **A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Mercantilização e intensificação do trabalho docente – traços marcantes da expansão universitária brasileira hoje. In: LÓPEZ SEGRERA, Francisco; RIVAROLA, Domingo M. (Org.). **La Universidad ante los desafíos del siglo XXI. Assunción: Ediciones y Arte S. A.**, p. 295-317, 2010.

SHOTTER, J.; TSOUKAS, H. Performing *phronesis*: on the way to engaged judgement. **Management Learning**, v. 45, n. 4, p. 377-396, 2014.

SILVA, A. Produtivismo Acadêmico Multinível: Mercadoria Performativa na Pós-Graduação em Administração. **RAE**, São Paulo, v. 59, n. 5, p. 341-352, 2019.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ŚLIWA, M.; JOHANSSON, M. The discourse of meritocracy contested/reproduced: Foreign women academics in UK business schools. **Organization**, v. 21, n. 6, p. 821–843, 2014.

SLABY, J.; MÜLHOF, R.; WÜSCHNER, P. Affective Arrangements. **Emotion Review**, v. 11, n. 1, p. 3-12, 2019.

SMITH, C.; ULUS, E. Who cares for academics? We need to talk about emotional well-being including what we avoid and intellectualize through macro-discourses. **Organization**, p. 1-18, 2019.

SPINOZA, B. 1632-1677. **Ética** [Tradução de Tomaz Tadeu]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STANISCUASKI, F. *et al.* Gender, race and parenthood impact academic productivity during the COVID-19 pandemic: from survey to action. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 2021.

STERN, P. The many benefits of healthy sleep. **Science**, v. 374, 2021.

STRAUB, A.; BONCORI, I. Foreign women in academia: Double-strangers between productivity, marginalization and resistance. **Gender Work and Organization**, p. 1– 16, 2020.

STUBB, J.; PYHÄLTÖ, K.; LONKA, K. Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. **Studies in Continuing Education**, v. 33, n. 1, p. 33-50, 2011.

TASSONI, E.; LEITE, S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, v. 18, n. 2, p. 79-91, 2011.

TEIXEIRA, J.; RAMPAZO, A. Assédio sexual no contexto acadêmico da Administração: o que os lábios não dizem, o coração não sente? **Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 11, n. 4, p. 1151-1235, 2017.

TEIXEIRA, J.; OLIVEIRA, J.; DINIZ, A.; MARCONDES, M. Inclusão e diversidade na Administração: manifesta para o futuro-presente. **RAE São Paulo**, v. 61, n. 3, p. 1-11, 2021.

THE GUARDIAN. **Theres a culture of acceptance around mental health issues in academia**, 2014. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2014/mar/01/mental-health-issue-phd-research-university>>. Acesso em: maio de 2020.

THE INTERCEPT BRASIL. **A guerra na educação piora a já frágil saúde mental nas universidades**, 2019. Disponível em <<https://theintercept.com/2019/10/14/guerra-universidades-piora-saude-mental/>>. Acesso em: maio de 2020.

TOLREST: cloridrato de sertralina. [Bula]. São Paulo: Aché Laboratórios Farmacêuticos S.A. Disponível em: <https://www.ache.com.br/arquivos/TOLREST%20BU%2025_75%204949900.pdf>. Acesso em: janeiro de 2021.

TORRES, M. **Hóspedes Incômodas? Emoções da Sociologia Norte-Americana**. Tese de Doutorado, Curso de Doutorado em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia-UFBA, Salvador, 2009.

TROWLER, P. Practice-focused ethnographies of higher education: methodological corollaries of a social practice perspective. **European Journal of Higher Education**, v. 4, n. 1, p. 18-29, 2014.

TULSHYAN, R.; BUREY, J-A. Stop telling women they have imposter syndrome. **Harvard Business Review**, 2021. Disponível em <<https://hbr.org/2021/02/stop-telling-women-they-have-imposter-syndrome>> Acesso em: outubro de 2021.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA. **Graduate student happiness & well-being report**. Oakland, University of California, 2014. Disponível em: <http://ga.berkeley.edu/wp-content/uploads/2015/04/wellbeingreport_2014.pdf>. Acesso em: maio de 2020.

VEJA SÃO PAULO. **“Perdi o sentido da vida durante uma depressão na pós-graduação”**, 2017. Disponível em: <<https://vejasp.abril.com.br/blog/terapia/perdi-sentido-vida-graduacao-depressao/>>. Acesso em: maio de 2020.

VIANA, F.; ALCADIPANI, R. Mimicando o global e destruindo o local: o triste fim dos periódicos brasileiros em Administração? **XLV Encontro da ANPAD – EnANPAD 2021**, On-Line, 2021.

VON SCHEVE, C.; SLABY, J. Emotion, emotion concept. In: SLABY, J.; VON SCHEVE, C. (eds.). **Affective societies: key concepts**. New York: Routledge, 2019.

VORGERAU, D.; ORLANDO, E.; MEYER, P. Produtivismo acadêmico e suas repercussões. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 231-247, 2017.

WAIANDT, C. FISCHER, T. O ensino dos estudos organizacionais nas instituições brasileiras: um estudo exploratório nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 785-836, 2013.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Plan de acción sobre salud mental 2013-2020**, 2012. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/97488/9789243506029_spa.pdf;jsessionid=944E1321E4A26EE6507CDE31F4537408?sequence=1>. Acesso em: maio de 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Guidance on community mental health services: promoting person-centred and rights-based approaches**, 2021. Disponível em: <<https://www.who.int/publications/i/item/9789240025707>>. Acesso em: outubro de 2021.

WIDDOWFIELD, R. The place of emotions in academic research. **Area**, v. 32, n. 2, p. 199-208, 2000.

WIESSE, B. Affective practice. In: SLABY, J.; VON CHEVE, C. (eds.). **Affective societies: key concepts**. New York: Routledge, 2019.

WOOLSTON, C. A love-hurt relationship. **Nature**, v. 550, p. 549-552, 2017.

_____. PhD pool reveals fear and joy, contentment and anguish. **Nature**, v. 575, p. 403-406, 2019.

YAKHLEF, A. The corporeality of practice-based learning. **Organization Studies**, v. 31, n. 4, p. 409-430, 2010.

YAMAMOTO, O. *et al.* Produção científica e “produtivismo”: há alguma luz no final do túnel? **RBPG**, Brasília, v.9, n. 18, p. 727-750, 2012.

ZUIN, A.; BIANCHETTI, L. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 726-750, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA

Termo de Consentimento livre e esclarecido

Termo de Consentimento livre e esclarecido

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre os afetos e as emoções nas práticas da pós-graduação em Administração e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Polyanna Torres Pinheiro, doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Professor Dr. Marcelo de Souza Bispo. O objetivo desse estudo é compreender como os afetos e as emoções se manifestam nas práticas da pós-graduação em Administração.

A finalidade deste trabalho é trazer à luz possíveis situações problemáticas do cotidiano da pós-graduação em Administração, de modo a refletir alternativas de como amenizá-las, bem como sugerir modificações educacionais, integrando e percebendo as emoções como facetas chave de propostas educativas.

Solicitamos a sua colaboração para participar de entrevistas do tipo história oral, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica. Logo após o diálogo seja transcrito, ele será devolvido para que você avalie o que quer manter ou retirar do texto. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e dados serão mantidos em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora:

E-mail: polyannatorres@hotmail.com

Telefone: (83) 9 XXXXXXXXXX

*Obrigatório

1. Nome completo *

2. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento. *

Marcar apenas uma oval.

Assinar

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários