

## **AS EMOÇÕES NO AMBIENTE ACADÊMICO DA PÓS-GRADUAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DISCENTE**

**POLYANNA TORRES PINHEIRO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

**KATHYANA VANESSA DINIZ SANTOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

Agradecimento à órgão de fomento:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, sobre o qual agradecemos.

# AS EMOÇÕES NO AMBIENTE ACADÊMICO DA PÓS-GRADUAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DISCENTE

## 1 INTRODUÇÃO

Considerando a pós-graduação como um ambiente de bastante interação social, envolto por emoções diversas e, naturalmente, de aprendizagem, o objetivo desse artigo é discutir as emoções no ambiente acadêmico de pós-graduação e suas implicações na aprendizagem dos discentes. Para tanto, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: **como as emoções implicam no processo de aprendizagem de discentes no ambiente acadêmico de pós-graduação?**

Emoções e aprendizagem podem ser definidas como processos dinâmicos que emergem no contexto relacional de transações sociais. Essa concepção construtivista das emoções que permite explorar e aprofundar as relações entre emoções e seu contexto orienta a abordagem do estudo das emoções presentes nos processos de aprendizagem (vergonha, culpa, orgulho, entre outras), permitindo sondar vias de compreensão das relações entre emoções, aprendizagem e valores sociais presentes nos recursos, conteúdos e ambientes educativos. James (1956, p.83) enfatiza, inclusive, que “emoções não apenas direcionam e energizam ações, elas são a fonte de originalidade do pensamento e ação”. Desse modo, a interação mutuamente construtiva entre emoções e aprendizagem também promulga um projeto colaborativo no qual a ansiedade, o amor, a culpa e a hostilidade estão todos emaranhados no processo de aprendizagem (SIMPSON; MARSHALL, 2010). Ou seja, emoções desempenham um importante papel em processos de aprendizagem; elas podem ser facilitadoras desses processos ou barreiras a esses.

Considerando emoções como manifestações pessoais que podem ser boas ou ruins, elas podem variar entre amor, alegria, fúria, tristeza, medo ou vergonha (FINEMAN, 1998), e todas podem ser experimentadas em um processo de aprendizagem. As emoções são parte integrante da vida social, infundindo, inspirando e moldando nossas ações e, sobretudo, nossas experiências (GOODWIN; PFAFF, 2001). Ou seja, emoções enquanto paixões e tensões podem ser um potencial disparador para o processo contínuo de aprendizagem (ELKJAER; HUYSMAN, 2008).

Na pós-graduação, é necessário considerar as emoções e seus impactos na aprendizagem e qualidade de vida dos estudantes, pois não se pode negligenciar os elementos conflitantes e/ou apaziguadores vivenciados nesse ambiente e a repercussão disso no desenvolvimento de estudos, pesquisas e experiências que podem vir a (re)definir o curso de eventos na trajetória do aluno da pós-graduação. Além disso, discutir acerca dos elementos emocionais e de aprendizagem em estudantes de pós-graduação podem contribuir para a reflexão acerca de ações voltadas ao suporte ou recursos disponíveis nos programas, de modo a ajudar os alunos a lidarem mais efetivamente com os enfrentamentos emocionais nesse período. Na pós-graduação em Administração, especificamente, essa temática torna-se potencialmente ainda mais relevante de ser debatida se o programa demandar a formação de profissionais (docentes, pesquisadores) que lidem com uma visão mais humanista de otimização dos recursos e melhoria no desempenho para o alcance de bons resultados para além dos benefícios monetários.

Em termos metodológicos, foi adotada uma postura epistemológica interpretacionista e interacionista por meio da operacionalização de um estudo qualitativo básico, em que foram realizadas entrevistas estruturadas via ferramenta de comunicação *WhatsApp* com estudantes de pós-graduação em Administração de uma universidade federal brasileira. Essa inovação metodológica (condução de entrevistas via *WhatsApp*) apresenta grande potencial de contribuição à construção do conhecimento científico atual devido a sua rapidez do processo, aproximação dos entrevistados com a ferramenta e eficácia nos resultados em termos de dados.

Após esta introdução, o artigo segue com a apresentação de um breve referencial teórico sobre emoção e aprendizagem como processos sociais e sobre os impactos emocionais na pós-

graduação. Em seguida, apresenta-se a estratégia de investigação desta pesquisa, incluindo sua operacionalização. Na sequência, expõe-se a análise das implicações das emoções discentes nos processos de aprendizagem, considerando o contexto social do programa de pós-graduação escolhido. Por fim, são tecidas algumas considerações finais que visam refletir sobre os resultados da pesquisa.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Emoção e Aprendizagem como Processos Sociais**

Os construtivistas sociais percebem as emoções como produtos culturais que devem seu significado e coerência às regras sociais aprendidas (CORNELIUS, 2000). Para Averill (1980, p. 309) “as emoções não são apenas remanescentes do nosso passado filogenético, nem podem ser explicadas em termos estritamente fisiológicos. Pelo contrário, são construções sociais, e só podem ser plenamente compreendidas em um nível social de análise”. Parte da função social das emoções, nesse sentido de emoções proposto por Averill (1980), concerne à regulação do comportamento com o estabelecimento e imposição dos limites do que é considerado apropriado e impróprio (CORNELIUS, 2000).

Os proponentes da abordagem construtivista social argumentam, na maioria das vezes, que as emoções não podem ser dissociadas dos significados socioculturais em que são vivenciadas e expressas. Ou seja, mesmo podendo distinguir analiticamente as emoções das funções e processos corporais e cognitivos, as emoções são, na verdade, melhor entendidas como objetos de investigação dentro do domínio das formas e significados culturais (McCARTHY, 1994). A questão fundamental da abordagem social da aprendizagem, independentemente do posicionamento epistemológico, está centrada na ideia de que o conhecimento não se encontra nas mentes dos indivíduos, mas é produto de uma estrutura. Nesse sentido, a aprendizagem sempre se associa a uma prática elaborada por um grupo que desenvolve uma identidade baseada na participação (BISPO, 2013).

Portanto, a perspectiva social da aprendizagem instaura a aprendizagem pessoal como um resultado de um processo de observação de pares e outras pessoas. Essa perspectiva é nomeada de aprendizagem social, em que o foco é o contexto em que ela ocorre. Assim, temos a aprendizagem como algo produzido nas relações sociais dos indivíduos enquanto eles participam de uma sociedade, integrada no cotidiano dos indivíduos. Ou seja, aprendizagem referindo-se aquilo que se vivencia, na fonte informal das relações sociais, em um dado contexto social e histórico (GHERARDI; NICOLINI, 2001). Nessa abordagem, a aprendizagem – socialmente construída – apresenta-se na maneira como as pessoas atribuem significado às suas experiências, fortemente ligada ao contexto (BOAS; CASSANDRE, 2018). Interações constituem o desenvolvimento da aprendizagem e podem aflorar sentimentos e emoções como gratidão, comprometimento, prazer e amor no trabalho e pelo trabalho, podendo tanto apoiar quanto suprimir o processo de aprendizagem (REATTO; GODOY, 2017).

A emoção, em seus diferentes estados, pode afetar tanto positiva quanto negativamente o aprendizado, podendo interferir também no ambiente assim como em suas práticas. Fineman (1998), dessa forma, afirma essa ideia quando salienta que as emoções interferem na racionalidade, pelo fato de que alguns estados, como, por exemplo, a ansiedade ou vergonha, podem moldar as estruturas e as interações de maneiras não percebidas pelos participantes. Sendo assim, tal pensamento, carregado de emoção, distorce a realidade e acaba afetando a sua eficácia.

Assim, emoções desempenham um papel importante na aprendizagem. Segundo Jarvis (2006), existem oito conjuntos básicos de emoções, em que cada um tem diferentes formas dessa emoção: raiva, tristeza, medo, prazer, amor, surpresa, aversão e vergonha. Damasio (1999) também descreve essas emoções primárias (felicidade, tristeza, medo, raiva, surpresa e

desgosto), emoções secundárias ou sociais (constrangimento, ciúme, culpa ou orgulho) e experiências de emoções (bem-estar, mal-estar, calma ou tensão).

Emoções, então, são aprendidas e nos influenciam de forma positiva ou negativa e são tão poderosas a ponto de, por exemplo, a ansiedade atrapalhar a concentração e o pensamento prolongado ou, precisamente, da mesma maneira, impedir o aprendizado. Embora a ansiedade dificulte o aprendizado, se emoções mais positivas forem predominantes durante a experiência de aprendizado, provavelmente haverá resultados mais positivos.

## **2.2 Impactos Emocionais na Pós-Graduação**

Discutir sobre os impactos emocionais na pós-graduação implica em considerar os fatores estressores que compõem esse processo. Nesse caso, o estresse percebido pode ser definido como sentimentos e pensamentos que alguém tem sobre o nível de estresse que estão experimentando atualmente ou durante um período, sendo considerado um elemento integrante da vida estudantil e que pode interferir no funcionamento do sistema imunológico, na redução da aprendizagem e da função de memória, por exemplo (SHAW; PEART; FAIRHEAD, 2017). Segundo Pekrun (2005), 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. Ainda segundo esse autor, são mais recorrentes e comuns a relação de aprendizagem com ansiedade, estresse, motivações, sucessos e falhas.

Silva e Bardagi (2015), ao dispor uma revisão de literatura que descreve os estudos brasileiros sobre os alunos de pós-graduação *stricto sensu* publicados nos últimos 20 anos a fim verificar os principais aspectos investigados sobre essa população, apresentam um tópico a respeito das fontes de estresse avaliadas em trabalhos, identificando trabalhos que se dedicaram a essa temática. Logo, percebem que são vários os fatores geradores de ansiedade e, inclusive, de sofrimento psicológico presentes na experiência de pós-graduação. Esses fatores são tanto pessoais (dificuldades de manejo do tempo, por exemplo) quanto contextuais e de estrutura dos programas (como exigências de produtividade e pouco acompanhamento por parte do orientador). Nesse sentido, os resultados apresentam um contexto de potencial fragilidade e de vulnerabilidade dos alunos, o que pode resultar em desengajamento acadêmico ou mesmo abandono dos programas.

Faro (2013), por exemplo, a fim de entender como os estudantes lidam com esse estresse produzido na pós-graduação, citam o processo de enfrentamento “foco na emoção”, que se refere a regulação das emoções derivadas da avaliação do estressor, objetivando administrar a repercussão emocional ocasionada pelo estímulo. Além do foco na emoção, também dispõem o “foco no problema”, que são os esforços empreendidos na tentativa de manejar ou solucionar a situação eliciadora do estresse. Com relação a esse tipo de enfrentamento de emoções aversivas, Saarni (1999) também envolve a perspectiva da capacidade de lidar adaptativamente a circunstâncias angustiantes, por meio de estratégias de auto regulação. A auto regulação é a habilidade do sujeito gerenciar ações, pensamentos e sentimentos de forma adaptativa e flexível através de uma variedade de contextos, seja social ou físico. Esse processo de auto regulação das emoções, portanto, está diretamente relacionado a construção social desse processo, ou seja, o sujeito regula suas emoções de acordo com o espaço sobre o qual faz parte, inclusive suas ações corresponderão, provavelmente, ao que dele esperam.

Hunter e Devine (2016) discutem a respeito da exaustão emocional de estudantes de doutorado e sua intenção de deixar a academia. Nesse sentido, dispõem que uma abordagem para compreender o bem-estar emocional dos estudantes é avaliar até que ponto eles estão sofrendo exaustão emocional e citam o esgotamento emocional como um elemento do *burnout*, incluindo a fadiga física. Muitos antecedentes de exaustão emocional no ambiente de trabalho também estão presentes no meio acadêmico. A combinação de alta carga de trabalho, avaliações frequentes, competições diversas, apoio ineficiente do supervisor e coação financeira que

funcionários experimentam também são comuns em estudantes de doutorado (assim como de mestrado) e, provavelmente, levam ao estresse.

O bem-estar dos estudantes pode ser afetado pelo processo de socialização e pelo ambiente de aprendizado, que pode variar entre as áreas e disciplinas acadêmicas. Também podem ser comuns o sentimento de não se sentirem dignos ou suficientes para o que estão realizando, e aconselhamento fraco ou infrequente que resultam em apoio insuficiente para o desenvolvimento das pesquisas (ALARCON, 2011; BROTHERIDGE; LEE, 2003; HALBELEBEN, 2006; KURTZ-COSTES; HELMKE; ULKY-STEINER, 2006; LEE; ASHFORTH, 1996; MASLACH; JACKSON, 1981; OFF-SETIN *et al.*, 2004; WRIGHT; CROPANZANO, 1998 *apud* HUNTER; DEVINE, 2016). É importante notar que esses diversos aspectos citados por Hunter e Devine (2016) se coadunam com a perspectiva de Silva e Bardagi (2015) em sua pesquisa com estudos brasileiros relacionados aos fatores estressores em estudantes de pós-graduação, o que nos faz supor que os fatores vivenciados são similares, embora em contextos distintos.

Jarvis (2006) cita a ideia de fluxo, em que vivenciá-lo representa o aproveitamento das emoções a serviço do desempenho e da aprendizagem. O fluxo é um estado onde tudo o que fazemos parece se encaixar facilmente e quase sem esforço, de modo que estamos conscientes e capazes de fazer as coisas. O conceito parte do autor Csikszentmihalyi (1990 *apud* JARVIS, 2006), em que as pessoas parecem se concentrar melhor quando as demandas são um pouco maiores do que o normal; e são capazes de dar mais do que o normal. Se há pouca demanda, as pessoas ficam entediadas; se há muito para lidar, ficam ansiosas. O fluxo ocorre naquela zona delicada entre o tédio e a ansiedade. Estar no estado de fluxo é um dos pontos altos do aprendizado e do fazer; é uma sensação de estar literalmente relaxado, consciente e fazendo as coisas sem ter a consciência do tempo (JARVIS, 2006).

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1 Ambiente e Sujeitos da Pesquisa**

Em pesquisas sociais não é possível ter problemas bem definidos sem valores que indiquem o que é significativo (DOUGLAS, 2011). Nesse contexto, definições de onde a pesquisa é realizada e quem participa desta são propositais; essas escolhas do(s) pesquisador(es) ocorrem em consonância com a temática do trabalho e as condições de acesso ao campo e aos sujeitos de pesquisa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDDSZNAJER, 1999). Assim, nessa pesquisa, para melhor compreender como as emoções implicam no processo de aprendizagem de discentes no ambiente acadêmico de pós-graduação, optou-se pela condução de entrevistas estruturadas com discentes de um programa brasileiro de pós-graduação em Administração.

O programa de pós-graduação em questão foi escolhido em virtude das condições de acesso ao campo. E para sujeitos da pesquisa, as pesquisadoras desejavam pessoas que estivessem engajadas no programa de pós-graduação escolhido como ambiente, podendo ser mestrandos ou doutorandos, mas que obrigatoriamente tivessem passado pela experiência de cursar disciplinas no último semestre letivo.

Dessa forma, foram conduzidas entrevistas com oito pós-graduandos, sendo cinco mestrandos (M1, M2, M3, M4, M5) e três doutorandos (D1, D2, D3). Todos os entrevistados detinham menos de 50% de seus respectivos cursos concluídos e em virtude disso estavam, necessariamente, cursando disciplinas para cumprir com as exigências de créditos em disciplinas do programa em questão.

#### **3.2 Instrumento e Coleta de Dados**

As entrevistas foram realizadas de 08 a 10 de julho. Este período foi previamente idealizado pelas pesquisadoras porque nele, oficialmente, o período letivo anterior já teria sido dado como encerrado e os alunos que seriam abordados, teoricamente, já não estariam tão

sobrecarregados com entregas para o programa e, ao mesmo tempo, já teriam sido contemplados com tempo suficiente para refletir sobre suas experiências, mas não tempo suficiente para esquecê-las.

Como o período idealizado coincidiria com o recesso do programa, as pesquisadoras anteciparam alguns problemas com o agendamento das entrevistas presenciais. Levando em consideração: (1) que o que se pretendia captar em termos de conteúdo dizia respeito às reflexões dos estudantes sobre emoções e processos de aprendizagem já vivenciados, não observar a manifestação das emoções no momento da entrevista; e (2) que as pesquisadoras, com imersão prévia no campo, interagiram presencialmente e periodicamente com os sujeitos da pesquisa por mais de três meses de maneira a estabelecer uma relação de confiança com estes (o que favorece uma inclinação, por parte dos entrevistados a revelarem suas perspectivas, independentemente do canal), fez-se um teste para analisar a viabilidade de condução das entrevistas via *Whatsapp*. Essa ferramenta que, apesar de já ser massivamente utilizada para fins pessoais e profissionais diversos (KEOGH, 2017), ainda não tem seu potencial consistentemente testado para uso como instrumento de coleta de dados, mais precisamente condução de entrevistas, para fins científicos.

O procedimento para condução de entrevistas via *WhatsApp* que foi idealizado, e adotado no teste, foi o seguinte:

1. Contato com o potencial sujeito da pesquisa de maneira a indagar sobre o interesse e disponibilidade para participar da pesquisa;

2. Caso aceite o convite, solicitar que este nos informe de um horário em que esteja livre por pelo menos uma hora ininterrupta para condução da entrevista e já deixar a entrevista agendada;

3. No dia e horário previamente combinados, iniciar a condução da entrevista reforçando o intuito da pesquisa (entender emoções discentes na pós-graduação e implicações dessas na aprendizagem) e que a identidade do entrevistado será mantida em sigilo;

4. Em seguida, explicar como a entrevista será conduzida [entrevistador faz uma pergunta por áudio, o entrevistado reflete sobre a mesma e envia áudio(s) em resposta];

5. Fazer pergunta; aguardar resposta; escutar resposta; fazer nova pergunta...;

6. Uma vez encerradas as perguntas idealizadas, o entrevistador deverá perguntar se o entrevistado deseja fazer algum comentário final/extra sobre os assuntos tratados;

7. Caso o entrevistado queira se manifestar, o entrevistador aguardará o comentário; e,

8. Por fim, o entrevistado fazendo um comentário final ou não, o entrevistador deverá agradecer a participação e contribuições do entrevistado e finalizará, assim, a condução da entrevista.

O teste realizado superou as expectativas das pesquisadoras (que perceberam a manutenção de fluxo ininterrupto da entrevista, assertividade nas respostas, entrevistado aparentemente confortável com o canal e não temendo ser expansivo, quando julgou necessário, em seus discursos), o que as fez considerar o potencial metodológico da ferramenta *WhatsApp*, que acabou sendo o canal escolhido para condução de todas as entrevistas dessa pesquisa.

Para orientar a condução das entrevistas, foram desenvolvidas três questões, a saber: (1) Quais as emoções, sensações, sentimentos você vivenciou/tem vivenciado nesse período do curso de pós-graduação?, (2) Quais situações vivenciadas você acredita que permitiram o surgimento/manifestação dessas emoções? e (3) Como você acha que essas emoções implicaram no seu processo de aprendizagem?

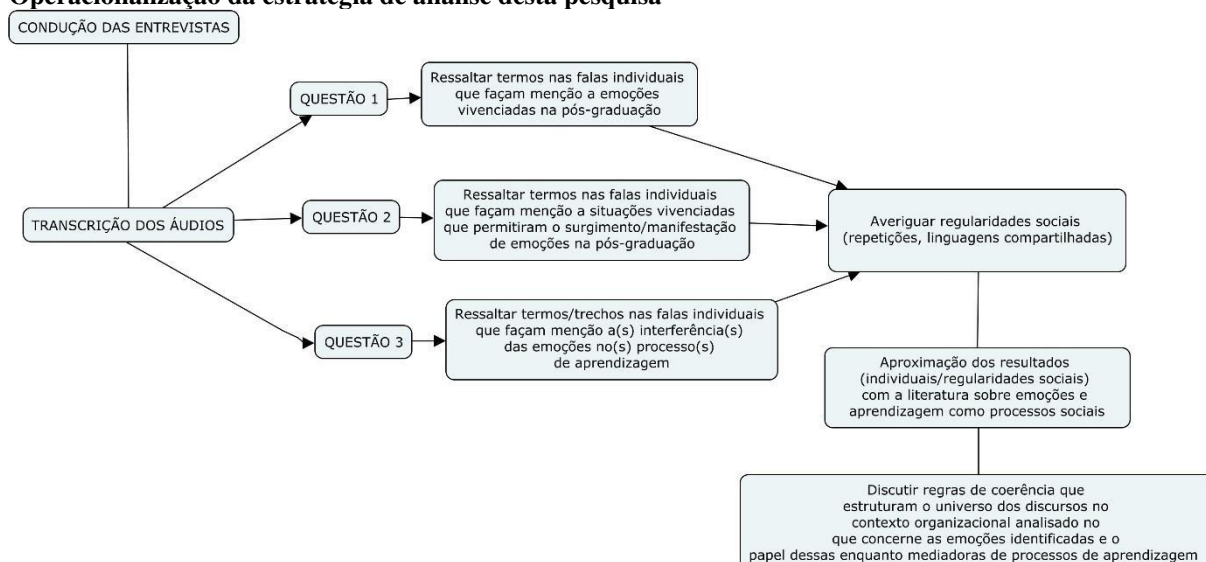
Não se estabeleceu *a priori* quantos alunos seriam entrevistados; as pesquisadoras seguiram conduzindo entrevistas e a partir da quinta entrevista começaram a perceber que existiam repetições nos discursos até que na oitava entrevista julgaram obter saturação teórica e encerraram a coleta de dados. Os áudios das entrevistas foram, então, transcritos para facilitar o procedimento de análise dos dados.

### 3.3 Procedimento de Análise dos Dados Coletados

Seguindo uma orientação epistemológica em que o discurso não pode ser analisado dissociado do seu contexto, uma vez que este é inseparável da vida social, as pesquisadoras desse estudo optaram pela adoção de uma análise de discurso na perspectiva social-hermenêutica para proceder a análise dos dados coletados (ALONSO, 1998; GRIMSHAW, 2005; LAKOFF, 2005 *apud* GODOI, 2010). Na análise de discurso social-hermenêutica a intenção não é desenvolver um análise interna dos textos de maneira extremamente minuciosa, mas reconstruir os sentidos dos discursos e interesses dos sujeitos num dado contexto organizacional (GODOI, 2010).

A perspectiva de análise de discurso adotada é interpretativa e, como tal, a mesma não pode ser reduzida a uma série de passos ou procedimentos técnicos aplicados mecanicamente (BILLIG, 1997, p.39). De toda forma, a figura 1 tenta ilustrar a orientação geral seguida pelas autoras para chegar a uma análise dos dados coletados na perspectiva social-hermenêutica da análise de discurso empreendida.

Figura 1  
Operacionalização da estratégia de análise desta pesquisa



Nota. Fonte: elaborado pelas autoras (2019)

## 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 As Emoções e Situações Vivenciadas

Quando questionados a respeito das emoções vivenciadas durante o curso de pós-graduação, foram relatadas, de fato, as que compõem os oito conjuntos básicos de emoções sugeridos por Jarvis (2006), sendo eles descritos como raiva, medo, tristeza, prazer, amor, surpresa, desgosto e vergonha. Damasio (1999) também descreve essas emoções primárias como felicidade, tristeza, medo, raiva, surpresa e desgosto, assim como nota que outros comportamentos aos quais se rotulam de emoção, que são as emoções secundárias ou sociais, como constrangimento, ciúme, culpa ou orgulho e experiências de emoções, como bem-estar, mal-estar, calma ou tensão.

As falas de alguns entrevistados descrevem uma mistura ou alternância dessas emoções, como

*entrar na pós-graduação foi um misto de sentimentos, né, de emoções. (...) Quando saiu o resultado, foi aquela felicidade, depois vinha aquele misto de ansiedade, de preocupação pra fazer as próximas etapas, né. (...) Então, assim, eu me vi muitas vezes com um sentimento de ansiedade constante, durante as aulas, durante as leituras, durante, é... a... (tsc) a produção das atividades, né, como um todo (M1, destaques nossos).*

*Então, todo dia é um mix de emoção, um mix de sentimentos que a gente tá imerso, que a gente faz por onde, é... viver nessas inconstâncias (...) eu provei da mais alta tranquilidade até o mais alto nível de estresse, sabe, da mais alta confiança até a desconfiança e incerteza (...) Então, a tranquilidade que eu tinha por estar estudando, por estar me aprofundando no tema da minha tese, foi por água abaixo e me vi uma pessoa altamente estressada, é... teve um dia que eu acordei e a minha irmã olhou pra mim, tipo assim, não foi cinco minutos depois de eu ter levantado da cama, ela olhou pra mim e fez “irmão, tu saiu da cama já de cara feia, com a testa franzida”, quando você tá com raiva, né, você não franze a testa? (...) (D2, destaques nossos).*

*Mas mesmo assim é uma felicidade sem tamanho, por chegar onde eu cheguei, né? Apesar de muitas dificuldades que eu tive ao longo do caminho e é essa mescla, né? Você não sabe como você se sente, às vezes você está muito feliz, às vezes um tanto deprimido (...) (M5). Nesse período de pós-graduação, esse tempo que eu tenho vivido, tem se mostrado um misto de emoções, de sentimentos porque você passa por muitas experiências, você tem, é, vive por pressões, às vezes você não se sente bem com a forma de um professor trabalhar, você às vezes tem um sentimento de incapacidade, às vezes você acha que não vai dar certo (...) eu acho que o principal sentimento que fica, pra mim, é o sentimento de superação porque eu tenho essa perspectiva de tudo o que eu faço, eu quero fazer até o fim, então eu quero dar o meu melhor (...) (M4, destaques nossos).*

Outros entrevistados já fazem essa distinção de emoções de forma mais específica ou como resultado de uma evolução:

*(...) tava muito feliz de ter conseguido entrar na pós-graduação que eu queria, tava me sentindo muito satisfeita, mas com o passar do tempo, os sentimentos foram mudando. (...) Então, assim, foi me deixando, essa pós-graduação, foi me deixando... senti até vontade de desistir, me deixando com um sentimento um pouquinho triste (M3, destaques nossos).*

*Mas aí, com a evolução dentro do curso esse sentimento ele vai mudando, porque também desde o começo, é, esse sentimento de realização, de gratidão, ele vem acompanhado de um certo medo de não dar conta do recado (...) nos dois primeiros semestres do curso, era muito mais pesado passar por esse final de curso, que era quando eu chorava, que era quando eu me desesperava, era quando eu me achava burro, era quando eu me... é, eu queria desistir, tá entendendo? (D3, destaques nossos).*

*Então foi um sentimento que eu provei de bastante tristeza, sabe (voz trêmula, com ênfase na palavra “tristeza”) (...) No período passado e até no mestrado mesmo, eu guardei muito, muita, muita coisa que eu passei, muita tristeza, desgosto, raiva, revolta, alegrias, conquistas, por injustiças (...) (D2, destaques nossos).*

Essas motivações citadas para desistências podem se referir a um tipo de enfrentamento de emoções aversivas que, segundo Saarni (1999), também envolve a perspectiva da capacidade de lidar adaptativamente a circunstâncias angustiantes. Faro (2013) considera esse tipo de enfrentamento como “foco na emoção”, que se refere a regulação das emoções derivadas da avaliação do estressor, objetivando administrar a repercussão emocional ocasionada pelo estímulo, seja ela evitar confrontar-se com o estressor ou se distanciar afetivamente deste. Para Saarni (1999), essa capacidade de enfrentamento adaptativo com emoções aversivas ou angustiantes utiliza estratégias de auto regulação que melhoram a intensidade ou duração temporal de tais estados emocionais. Pois, logo em seguida são descritos os sentimentos de superação e orgulho de si mesmo por terem permanecido no processo de desenvolvimento das atividades.

Como Jarvis (2006) apresenta, as emoções, então, são aprendidas e nos influenciam positivamente ou negativamente e têm o poder de a ansiedade, por exemplo, atrapalhar a concentração e o pensamento prolongado ou, precisamente, da mesma maneira, impedir o aprendizado. Embora a ansiedade dificulte o aprendizado, se emoções mais positivas forem predominantes durante a experiência de aprendizado, provavelmente haverá resultados mais positivos. A ansiedade é recorrente nos entrevistados:

*(...) eu acho que eu poderia ter absorvido mais, se eu não tivesse sentindo tanta coisa assim, tanta preocupação, tanta ansiedade (...) concordo que é uma característica minha mesmo de ficar com essa ansiedade e que, com certeza, a pós-graduação ela agravou em algum grau, porque são coisas muito diferentes que a gente vive (M1).*



*Apesar de ter sido uma disciplina bastante difícil porque tinha prova, a prova gera um certo tipo de ansiedade também, alguns sentimentos negativos mas, no geral, eu digo assim, pra minha experiência profissional, essa disciplina ajudou muito (D3).*

*Bom, em relação a minha ansiedade eu ainda estou tentando trabalhar nisso, está um tanto complicado, além de eu ter tentando diminuir o meu ritmo, eu tento assim não pensar muito sobre isso, deixar assim, eu vou levando (M5).*

Jarvis (2006) atenta para o conceito de Csikszentmihalyi (1990 *apud* JARVIS, 2006) a respeito do fluxo, em que se há pouca demanda, as pessoas ficam entediadas e, em contrapartida, se há muito para lidar, ficam ansiosas. Isso pode ser um indicador da quantidade de demandas que os alunos precisam lidar em disciplinas únicas e/ou distintas e que implicam na questão do seu fluxo de trabalho, resultando em ansiedade.

O que conseguimos observar nas descrições gerais, é que são pessoas diferentes, que não se conhecem (algumas), estão em momentos distintos da pós-graduação, mas que expressam as mesmas emoções em determinadas situações. Então são experiências diversas e que fazem parte desse contexto específico, que lhes permitem vivenciar emoções similares em situações distintas ou até mesmo nas mesmas situações. Essa observação se coaduna com a perspectiva de Cornelius (2000), ao destacar que a cultura (no caso, o contexto compartilhado) fornece o conteúdo das avaliações que geram essas emoções.

O medo e a vergonha, por exemplo, também são presentes em vários discursos. Medo de não ser aceito, medo de exclusão, de se expor e estar errado, vergonha de expor o que não se sabe. Catalán *et al.* (2008) discorre que essas emoções são decorrentes da relação que é criada entre emoções e poder nos processos educativos. Ele propõe que as emoções das pessoas se formam em parte pelas experiências de poder e impotência. Quando nosso poder é reduzido no processo, sentimos vergonha se os responsáveis são outras pessoas ou então raiva, aparecendo também associados ao medo e a ansiedade.

Além disso, é possível perceber que a alta carga de trabalho pode trazer sentimentos de incapacidade ou de não se achar “bom” o suficiente como pós-graduando:

*Então eu não conseguia mais ler, não conseguia mais estudar, não conseguia mais raciocinar, eu sou professor, então cheguei a um dia na minha sala de aula que eu não conseguia, é... fazer um, um... alinhamento, um raciocínio que eu pudesse realmente é, ser professor naquele momento. Foi uma sensação horrível, porque você se sente incapaz (...)* (D2).

*É, as responsabilidades elas começam a bater na porta, muitas vezes o sentimento de incapacidade de fazer alguma coisa, ou você fazer alguma coisa e na sua autoavaliação, você considerar que não é seu melhor desempenho, você poderia, é, ser melhor (D3).*

*um sentimento de incapacidade porque você, em meio a tantas críticas, tantas indelicadezas você acaba ficando frustrada e pensando que você não é capaz, que você não sabe de nada, que você é pouca coisa ali no meio onde você tá. (M4).*

*Em outras disciplinas também ocorreram momentos de que não me sentia bom o suficiente pra estar ali, não me sentia que eu estava rendendo o suficiente, eu não sei se foi uma soma de acontecimentos ou se foram acontecimentos específicos (M2).*

*(...) é sentia, é... inferior aos colegas, mesmo sabendo que eu sabia no que o amigo tava falando era o que eu tava pensando, mas eu não tava me sentindo segura pra falar (M3).*

*(...) a ansiedade tava complicando minha situação, aí quando eu entrei no mestrado eu só fui piorando, é... como era uma carga de leitura muito alta, não é fácil a compreensão, eu comecei a me sentir um tanto incapaz, sabe? (M5).*

*(...) a gente muitas vezes acha que o problema é na gente, o problema sou eu, eu que não estou pronto, não sou bom o suficiente e, às vezes, nem é, às vezes é a estrutura institucional, a forma como as coisas são decididas, as relações políticas e sociais que tem por trás que causam certos tipos de efeito na gente (...) mas nos outros, todos os dois outros semestres eu passava por esse processo, de negação do, da... das minhas competências, da negação da minha... é, qualidade enquanto aluno, tá entendendo? (D3).*

Esse sentimento de incapacidade é citado por Hunter e Devine (2016), ao mencionarem ser comum o sentimento de não se sentirem dignos ou suficientes por estudantes de pós-graduação para o que estão realizando. Ainda segundo esses autores, o esgotamento

emocional é uma faceta do *burnout*, que ocorre em demandas de trabalho que excedem os recursos e resultam em um esgotamento da energia emocional, ao passo que pessoas que estão emocionalmente exaustas sentem-se emocionalmente esgotadas e podem sentir fadiga física.

As emoções positivas também foram bastante enfatizadas pelos entrevistados e elas se referem ao sentimento de superação e de realização pessoal, sobretudo, à percepção dos entrevistados sobre a sua evolução, seu crescimento obtido no processo e ao relacionamento com professores são ressaltados como positivos:

*Nas aulas, né, quando algum professor faz algum elogio, né, a gente se sente bem, é... E também quando faz alguma crítica construtiva, a gente vê que pode melhorar, que tá no caminho certo, que pode melhorar naquilo, então eu acho que seria por aí. E também, assim, você se pegar agora lendo alguns textos que no início pareciam coisas muito complexas ou muito difíceis, que eu dizia “meu Deus, eu nunca vou aprender isso?” E hoje, **ler algumas coisas e alguns termos e já ter mais uma noção melhor, ter um entendimento maior** (M1, destaques nossos).*

*Então, sentimento bom, eu tenho um exemplo, de um certo seminário que eu apresentei, que eu achei que não fosse conseguir por conta do seu conteúdo ser um pouco difícil, de ser bem complicado de você entender, até de passar pra turma e nesse seminário **eu consegui apresentar e foi muito bom, me senti muito realizado depois**. E, depois desse seminário, **eu senti que eu tive um ganho no mestrado, assim, eu vi que eu avancei em alguns pontos** (M2, destaques nossos).*

*Tem a certeza do que eu quero ler, do que eu quero pesquisar, então **foi um período de descoberta. Gostei demais do que eu li, do que eu estudei** (...) (D2, destaques nossos).*

*Tudo isso vai também construindo pra o, o, o seu... o... (tsc) sua formação profissional, né. E também outra coisa que, que, que me deixa muito, assim, **feliz, muito satisfeito é em relação a eu me comparar ao antes do doutorado e o eu durante o processo, né, que eu ainda não tenho o depois do doutorado. Mas eu me acho, é, em alguns momentos da minha atividade profissional muito mais capacitado para algumas coisas** (D3, destaques nossos).*

*(...) e tem grandes professores que você toma como inspiração, que eles seguem uma linha diferenciada, do **professor como construtor, como educador e que ele tá ali pra te ajudar a crescer** (D1, destaques nossos).*

As emoções positivas mencionadas também vão desde as sensações de inserção e pertença a um grupo social à satisfação de fazer parte de uma comunidade acadêmica, o apoio e o suporte social obtidos por meio das relações que são criadas e estabelecidas, conforme vemos nas falas:

*É, eu acho que **ser aprovada foi uma emoção muito positiva, ver que você é capaz de passar em um processo seletivo e tudo mais. Quando o professor chamou a gente pra fazer uma reunião, eu me senti muito bem** (...) Mas, assim, **foi bom conhecer novas pessoas, ver como funciona, né, mais ou menos a academia. Me senti parte de um grupo, de um novo grupo, é** (...) **estreitar laços com os colegas de sala, com alguns, essa divisão de tarefas, cada um se ajudando de alguma forma** (M1, destaques nossos).*

*É, quando você tem, é... o processo seletivo e **você tem a aprovação**, você começa o curso, tem todo aquele **processo de empolgação, é extremamente prazeroso, extremamente gratificante e, durante o curso, durante os semestres vão passando e também não vai ficando só no sofrimento, né, a gente também tem os aspectos positivos. Mas eles acontecem, principalmente, eu acho que são em relação aos fatores sociais, de você encontrar pessoas, de você formar amizades, de você estar naquele ambiente, ter o reconhecimento de professores também, quando você tem um feedback positivo ou quando você tem uma familiaridade maior com algum tipo de conteúdo, com algum tipo de disciplina, quando você tem boas relações com professores que você admira, quando você tem boas relações com colegas que você admira** (D3, destaques nossos).*

*Eu vejo tanto no mestrado quanto no doutorado as minhas turmas, eu tive muita sorte em relação a isso, **o companheirismo é muito forte por parte da turma, de um ajudar o outro, de um tá sempre ao lado do outro**, isso é importante ressaltar, é muito presente, pelo menos na minha trajetória e está sendo (...) (D1, destaques nossos).*

*Eu acho que, é, me incentivou muito a questão de que a gente tem uma **turma muito unida, a turma da gente, um dá suporte ao outro no momento de necessidade**, a gente, um se mostra presente na vida do outro apoiando, tá ali **apoiando, não deixa desistir, tá sempre junto**, então eu acho que é um sentimento de **ajuda mútua**, entendeu, de, **de cooperação na***

*turma e que faz com que, em meio a tantos momentos difíceis, a gente persista e queira chegar juntos até o fim do curso, um ajudando o outro, um segurando a mão do outro (M4, destaques nossos).*

Cornwall *et al.* (2018) destacam que, sim, um senso de pertença à comunidade acadêmica é um fator importante para ajudar os alunos a se adaptarem ao seu novo papel. Catalán *et al.* (2006) dispõem que as emoções são mediadas por instrumentos e recursos culturais de natureza simbólica que nos provêm os contextos sociais. Como Hunter e Devine (2016) também preconizam, o bem-estar dos estudantes pode ser afetado pelo processo de socialização e pelo ambiente de aprendizado, visto que os pares se tornam um apoio no processo. Os aspectos emocionais positivos se refletem no ajustamento às demandas contextuais que o sujeito vivencia, seja ele relacionado ao bom desempenho, motivação, satisfação, alegria, o que tende a espelhar a capacidade de obter prazer e sentir-se produtivo em suas atividades cotidianas (FARO, 2013).

Os aspectos de coletividade e de apoio social entre os grupos de colegas foram tanto destacados como geradoras de emoções positivas como também um fator que implica positivamente na aprendizagem. Isso porque, percebendo emoções e aprendizagem como dois processos sociais que estão inextricavelmente entrelaçados e interdependentes (SIMPSON; MARSHALL, 2010), existe o pressuposto de que a aprendizagem se dá por meio da participação social (WENGER, 2000), que é a perspectiva social da aprendizagem.

É válido destacar que fazer parte de uma comunidade acadêmica e dela retirar seu apoio entre os colegas, como enfatizado pelos entrevistados, significa uma relação direta entre as emoções e sentimentos gerados por essa participação e a aprendizagem gerada. Nessa perspectiva, o ambiente social é o espaço onde ocorrem os processos de aprendizagem e a geração do conhecimento (BISPO, 2013), sendo um fator interveniente positivo para a aprendizagem, conforme relatado. Outras implicações das emoções na aprendizagem também são discutidas na próxima sessão.

## **4.2 As Implicações das Emoções no Processo de Aprendizagem**

Os entrevistados comumente falaram, à princípio, sobre a implicação inibidora de emoções negativas, mas implicações positivas também são consideradas posteriormente:

*O professor, né, principalmente, quando ele perguntava alguma coisa e eu não sabia responder e eu dizia que não tinha entendido e aí eu era acusada de não ter lido os textos. Então isso acabava que bloqueava em outros momentos também, de eu não querer falar nada porque levava a acusação de não ter lido o texto. (M1).*

*Mas eu percebi que isso afeta o rendimento e muito, a gente vai pra aula já esperando “qual vai ser o fora de hoje?”, “qual vai ser a crítica de hoje?”, “qual vai ser a descrença de hoje?”, que é a palavra que mais me vem na cabeça, porque você entra ali com um sonho, querendo fazer uma pesquisa, querendo crescer, querendo amadurecer e você realmente amadurece, mas não amadurece, ao meu ver, do jeito certo (...) Porque uma aula que eu tenho um professor que ele é coerente com suas atitudes, que ele trata bem os alunos, que ele cobra de acordo com o que ele dá, a gente vai pra aula bem mais tranquila, a gente consegue conversar sobre o tema na aula, a aula enriquece, você não tem medo de fazer pergunta, você não tem medo de ser repreendida porque você sabe que, mesmo que você esteja errado ou perguntando alguma coisa que seja uma besteira, você sabe que vai ter uma resposta tranquila, ele vai tentar te explicar da melhor forma possível. Diferente de outros professores que a gente sabe que a gente não pode perguntar qualquer coisa, tirar qualquer dúvida que seja, a gente tem que pensar muito antes de falar, a gente vai com uma tensão pra aula, sem saber qual vai ser a repreensão de hoje, qual vai ser o problema de hoje, qual vai ser a insatisfação dele de hoje, então você já vai tensa e o seu desejo quando você vai pra aula é de que ela acabe, então acaba que você não rende nessa aula. Você não fica preocupada em aprender, você fica preocupada em “será que o que ele vai me perguntar, eu vou conseguir responder?”, é muito mais isso quando ele faz uma pergunta aí vem a tensão. Então o que poderia ser um aprendizado natural, acaba não sendo (...) (D1). Eu acredito que essas emoções, esses sentimentos influem de forma negativamente de forma que você cria bloqueios e esses bloqueios eles são muito fortes quando você precisa*

*fazer alguma coisa, alguma coisa nova ou precisa aprender alguma coisa. Porque impedem de você prosseguir, criam bloqueios na sua cabeça e você acaba não se desempenhando tão bem (...) Grande parte a gente teve contribuição, mas grande parte pela metodologia, da condução da disciplina, do **professor que tinha uma didática muito ruim**, que é aquela didática que eu acho que tá até um pouco ultrapassada assim na academia, nas escolas, de que só existe aquele tipo de conhecimento, se você não se adaptar aquilo, você não é bom (M2).*

*Então, assim, **pra você aprender, pra você estar bem, pra você fazer algo bem, você precisa estar bem emocionalmente** (...) Por um lado, nessas situações em sala de aula que o professor menospreza o aluno e **por outro lado o professor que dá todo o suporte, todo o apoio, todo incentivo e que lhe ajuda a ver a vida de outra forma, né, a buscar inspirar o aluno em ser um bom profissional também, em ser um bom professor**. Então, eu acho que pra mim, é, ficou muito marcado esse lado dicotômico do bom professor e do mau professor que, tanto um, que desmotiva o aluno e que o faz se sentir incapaz e o outro que tá ali estimulando, que tá incentivando, que tá ajudando em sala de aula, que por meio de suas palavras, ajuda você a querer ser um profissional melhor, a querer ser um bom professor (M4).*

*As **positivas** realmente foram muito marcantes em relação a minha aprendizagem, porque elas **incentivavam que você continue, que você busque ter um bom desempenho**, que você cresça, que você se envolva, e as **negativas acabam levando a um bloqueio e você acaba não tentando, como é que eu posso dizer, não é não dar o melhor de você, você cria barreiras porque você acha “não aquilo não é bom”, aí você começa a não ter vontade de aprender, mas se sente obrigado a aprender somente para passar naquela disciplina, você não vê assim que aprendeu, você vê “ah, ufa, terminou”**. As que a gente começa associar um sentimento positivo, são aquelas que você sente que ficou, que você aprendeu, que marcou, que você vai utilizar aquilo no futuro. (...) E essa foi uma disciplina que a gente **via que o professor ele tinha a intenção de fazer a gente realmente aprender**, que ele se importava com o nosso aprendizado, e isso levava a gente a **querer ter um desempenho que fosse compatível com o que ele passava para a gente em termos de desempenho também (M5)**.*

É perceptível nos relatos que as emoções estão relacionadas, diretamente, a como as aulas são conduzidas, como os relacionamentos entre os professores e as turmas são construídos e sobre como os alunos são cobrados, a quantidade de demanda empregada, não em relação ao conteúdo da disciplina em si. A tensão e expectativa geram bloqueios e trazem mais ansiedade para esse período. As falas demonstram uma boa predisposição, uma abertura para o aprendizado que, muitas vezes, é inibida por uma didática inadequada (críticas não construtivas, repreensão social - “você não leu”, ambiente tenso por pressão exacerbada por desempenho excepcional) por parte do professor.

Gherardi e Nicolini (2001) destacam que 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. Ou seja, os alunos regulam seu comportamento a partir das referências que possuem com relação à postura do professor em sala, o que interfere diretamente na forma como eles aprendem. Quando o professor consegue estabelecer uma relação mais harmoniosa com a turma e sua didática é aceita/aprovada pela mesma, as experiências tendem a ser mais positivas e agradáveis – os processos de aprendizagem parecem fluir mais facilmente.

Concebendo emoções como situacionais, Boas e Cassandre (2018) advogam que o contexto é determinante para a condição emocional do sujeito, ao mesmo tempo em que as emoções ou o estado emocional do ou dos sujeito(s) podem implicar no seu desenvolvimento e na(s) sua(s) aprendizagem/aprendizagens, conforme pode ser observado nas seguintes falas:

*(...) acho que pra você aprender, você tem que tá aberto, tem que tá satisfeito, você tem que tá tranquilo, tá, é... até, vamos dizer assim, manter uma ligação positiva para com a atividade, com o conteúdo. E, nessas circunstâncias, eu tinha, diante assim dos estresses, **diante dos problemas que tavam acontecendo, eu começava a criar uma rejeição com a atividade**, não compreendia a importância da atividade e totalmente desmotivado, então, em*

*algumas atividades, eu confesso que foi bem mecânico, então, que provavelmente eu não tenha absorvido a mensagem, absorvido ali o que aquelas atividades estavam propondo (D2).*

*Essas emoções elas interferiram pra mim, a tensão. Eu fiquei mais desatenta, eu não tô conseguindo fixar as coisas, é como se eu tivesse a minha memória a curto prazo. Eu pegava as coisas, porque eu sou muito observadora, eu pagava as coisas com bastante facilidade e ultimamente esse semestre do mestrado eu não consegui pegar as coisas com facilidade. Tô lendo, tô tendo que ler 1, 2, às vezes até 3 vezes o mesmo artigo. Meu poder de concentração tá baixíssimo, a ansiedade aumentou muito. Então assim, devido a ansiedade, é como se eu não conseguisse aprender, dá aquele branco, mesmo sabendo que eu li, eu sei. Teve uma disciplina que eu estudei bastante, eu tava altamente segura, na hora da prova eu acho que eu esqueci até meu nome, não sabia nem fazer meu nome de tamanho era a minha ansiedade e tamanho foi o “branco” que me deu na hora, eu não conseguia me concentrar, eu olhava pra um lado, olhava pro outro, eu não conseguia me lembrar de nada. Então, assim, eu acho que essas emoções, elas baixaram o meu poder de concentração, elas acabaram que me... me, não trouxeram nada de bom, né (M3).*

Além disso, também expectativas mais otimistas voltadas para o futuro fazem parte, do que Jarvis (2006) nomeia como uma espécie de “profecia” auto-realizável, em que consiste na crença de que se pode fazer algo e que, de fato, será feito. São emoções como a esperança e o otimismo que levam à auto-confiança:

*Esperança, acho q é um sentimento bom, que a gente acredita que, independente do que aconteça, de todas essas coisas, vai ter uma realização futura boa, ter uma perspectiva futura boa (M2).*

*Quando elas são negativas, eu procuro dizer pra mim mesma “não desista, segue em frente, levanta a cabeça, você vai conseguir, porque esse é o melhor pra você, é o melhor pra sua família”. Então eu procuro acreditar que vai dar certo, que no final sempre dá certo, continuo estudando que eu vou conseguir e assim eu vou levando (M3).*

*(...) eu sou uma pessoa que eu deixo passar muita coisa, eu tento relevar, tento pensar “não, é ali naquele momento, no futuro vai ser melhor, é algo passageiro”. Eu tento ver um quadro mais amplo, um futuro que é o porquê de eu estar ali cursando o mestrado, penso que tá sendo uma formação que tá me agregando, que é uma experiência (M5).*

*(...) é um sofrimento que vale a pena porque nitidamente a gente reconhece a evolução, reconhece a forma, é, que esse, esse (tsc)... é... essa formação tá proporcionando, tá entendendo, como eu me sinto mais capaz, como eu me sinto mais motivado (...) A gente tá num processo de pós-graduação, claro, que como todo processo ele vai causar algum impacto, mas que esse impacto, o positivo seja muito maior do que o negativo. Que, no caso de algumas pessoas, é o contrário, que eu conheço, o relato de pessoas que passam por trauma que não querem vivenciar uma pós-graduação nunca mais na vida e não recomendam. Então, não pode ser um processo traumático, ele tem que ser um processo transformador, formativo e que não deixe sequelas, né (D3).*

São crenças como essas que estimulam a força de vontade de continuar quando as coisas estão difíceis de lidar. Parte-se do pressuposto de que todos são educáveis, refletindo uma crença que deve ser amplamente difundida entre os educadores de adultos. Consequentemente, o significado das emoções, atitudes e crenças no processo de aprendizagem deve ser considerado.

No programa de pós-graduação em questão, os discentes relataram ter experimentado emoções positivas e negativas que reconhecem ter tido impactos nos seus processos de aprendizagem; emoções positivas mediaram processos de aprendizagem e emoções negativas inibiram tais processos. No contexto considerado, mesmo quando os alunos dizem que as emoções negativas manifestadas são decorrentes de características inatas, estes mencionam que a mentalidade e sensações são compartilhados pelos colegas. Além disso, os discursos apontam que as manifestações das emoções (negativas e positivas) estão em larga medida associadas (se dão em resposta) a acontecimentos que se desenrolaram socialmente (repreensão de professores, ambiente tenso – acusações/cobranças, amizade, colaboração entre pares, etc).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Várias passagens dos relatos dos entrevistados demonstram um certo tipo de sofrimento no processo de aprendizagem na pós-graduação quando falam a respeito de suas emoções vivenciadas. De fato, todo processo de aprendizagem gera certos conflitos e eles são necessários, sim, para que o conteúdo se consolide no sujeito. Aliás, são relatados os conflitos mais de ordem interpessoal do que do conteúdo, *per si*. No entanto, esse processo não precisa ser percebido como sofrimento a ponto de coibir o aluno em sua trajetória enquanto pós-graduando. Parece ser um discurso naturalizado e que acaba sendo compartilhado com relação a esse sofrimento. Segundo os entrevistados, nessa visão de que é preciso sofrer, de que isso é, de fato, “natural”, quem não vive com essa concepção não está fazendo do jeito certo. Ou seja, quanto mais você aguentar, melhor será o seu processo.

Além disso, o processo de aprendizagem precisa de um período de reflexão sobre o que está sendo estudado, vivenciado e proposto naquele momento e, no caso, quantidade impacta diretamente na qualidade do que está sendo absorvido, portanto, demandas exageradas acabam “atropelando” toda a sequência de ações que levam ao aprendizado. Com esses acúmulos relatados e destacados que são, por vezes, impossíveis de lidar, o próprio discente acaba incidindo sobre si uma cobrança para cumprir esses prazos e atividades e, muitas vezes, se culpa por não conseguir alcançar tal objetivo. É comum nos relatos a sensação de que poderia ter sido feito mais e melhor, mas por questões de tempo e outras limitações, isso não acontece, resultando nesses sentimentos frequentes de incapacidade. No entanto, para os estudantes, reconhecer os seus limites não é sinal de fraqueza ou de incapacidade. Por isso a relevância de uma perspectiva relacional que gere bem-estar no contexto, criando um ambiente favorável de aprendizagem.

Outro ponto relevante refere-se aos modelos de ensino que visam a depreciar o aluno na pós-graduação. Por que didáticas mais adequadas e respeitadas não podem ser uma regra? É preciso existir alguma ação que seja intermediária em casos mais destoantes de didáticas, professores e até orientadores que não tenham condutas respeitadas com seus alunos. Como Catalán *et al.* (2006) defendem, discutir emoções e educação configura um espaço de grande interesse científico-educativo em relação às necessidades sociais emergentes que demandam soluções e respostas fundamentadas e válidas que passam a integrar os sentimentos como faceta chave nas propostas educativas.

Vale salientar que a intenção dessa pesquisa não é utilizar de um tom crítico ou mesmo de atribuir culpabilidade aos programas, professores ou disciplinas às fases mais difíceis vivenciadas nas pós-graduações. Mas de propor o debate das perspectivas dos estudantes quanto às emoções vivenciadas nesse período de suas vidas e suas contribuições ou impedimentos para a aprendizagem. É preciso que as coordenações de cursos de pós-graduação atentem para as condições psicológicas, sociais e para os recursos de enfrentamento dos alunos, além de oferecer espaços e serviços de apoio que minimizem as experiências negativas. Segundo Silva e Bardagi (2015), são exemplos de estratégias favorecedoras uma maior aproximação entre os corpos docentes e discentes, a realização de reuniões periódicas de avaliação e a oferta de serviços de mentoria e aconselhamento aos alunos, estratégias essas que já se mostraram benéficas para os alunos da graduação universitária.

Foi praticamente unânime a solicitação para mais abertura ao diálogo entre docentes, coordenação e os discentes do programa, visto que a sensação de ter suas necessidades e demandas atendidas poderia ser maior com essa interação. Embora exista uma avaliação que é realizada no final das disciplinas, ela passa a ser insuficiente, pois ela não é conjunta, é feita de forma individual e eles ressaltaram que naquele espaço não é possível expressar necessidades de melhoria coletiva, efetivamente. Foi bastante referenciada a necessidade de reuniões, debates, avaliações qualitativas como forma de maior diálogo e interação, visando a inclusive, reduzir desgastes, sobretudo, nas relações interpessoais entre quem detém o poder e de quem

“obedece”, como é mencionado. Mais de um dos entrevistados dessa pesquisa mencionou que discutir esse tema é um tabu (utilizando especificamente essa palavra), que isso é pouco incentivado nessa realidade de mestrado ou doutorado e que ações como essas sugeridas podem auxiliar na questão da ressignificação social do que é ser um pós-graduando.

Como uma limitação do estudo, discutimos as emoções apenas no âmbito dos estudantes iniciantes de pós-graduação e entendemos que as percepções sobre as emoções apresentadas se limitaram ao período inicial do curso. Outros elementos podem surgir em estudantes veteranos durante o processo de escrita de sua pesquisa, como o relacionamento com orientador, as incertezas do processo, a pressão pelas entregas nos prazos estabelecidos, o isolamento durante a escrita das pesquisas, sentimentos de realização, conquista e expectativas para o futuro, conforme sugerem Cornwall *et al.* (2018).

Consideramos também o grande potencial em pesquisas utilizando a ferramenta de comunicação *Whatsapp*, que traz agilidade ao processo de entrevistas estruturadas (visto que as respostas são instantâneas) e oferece resultados satisfatórios em termos de dados. Foi possível captar as pausas, as dúvidas e as ênfases dadas a determinadas emoções nos áudios. É importante ressaltar o uso de tecnologias que contribuam para o desenvolvimento de pesquisas, como essa ferramenta. Os entrevistados avaliaram o uso do *Whatsapp* na entrevista e as perspectivas gerais foram as de que se sentiram à vontade e cômodos ao responderem às perguntas, ressaltaram a familiaridade e constância no uso desta ferramenta em seu dia a dia e também destacaram a oportunidade de refletir sobre a questão antes de respondê-la. Embora existam limitações, como uma menor interação entre entrevistador e entrevistado, a sequência de pergunta e obtenção da resposta seguida por “pausas”, concluímos que isso não comprometeu os benefícios e eficácia da utilização do *Whatsapp* ou mesmo a pertinência sobre sua escolha como ferramenta de pesquisa.

Consideramos as emoções um tema emergente na pós-graduação, inclusive na área de Administração, que visa a formar docentes e profissionais que irão fazer ou fazem parte do mercado de trabalho ou de ensino com as referências que ele encontrou no seu processo enquanto pós-graduando. No ambiente acadêmico voltado ao fazer científico sobre Administração, se observa um ideal de formação voltado à aquisição de uma atitude crítica e reflexiva, por parte dos administradores, com valorização do contexto da prática administrativa e uma visão mais plural da realidade. Este ideal, no entanto, não se consolida nas práticas docentes desenvolvidas em sala de aula; uma vez que estas priorizam “aspectos intelectuais e cognitivos, por meio de atividades reprodutoras, vinculadas à memória e à reprodução de normas de conduta já elaboradas, que impedem a expressão e organização das emoções” (CANOPF *et al.*, 2018, p.373). A desconsideração do aspecto emocional na aprendizagem pode negar o aluno como sujeito em desenvolvimento, com características singulares e intensamente exposto aos fatores afetivos, culturais e sociais. As significações e as interações sociais, em especial nesses ambientes acadêmicos, têm papel determinante na construção do conhecimento, pois a aprendizagem desenrola-se no âmago dos processos grupais.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDDSZNAJER, F. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas. In:\_\_\_\_\_. **Os Métodos nas Ciências e Naturais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Thompson, 1999. p. 147-165.
- AVERILL, J. R. A Constructivist View of Emotion. In: PLUTCHIK, R.; KELLERMAN, H. (Ed.). **Emotion: Theory, research and experience**. 1. ed. New York: Academic Press, 1980. p. 305-339.
- BILLIG, M. Rhetorical and Discursive Analysis: How Families Talk about the Royal Family. In: N. HAYES (Ed.), **Doing qualitative analysis in psychology** (pp. 39-54). Hove: Psychology Press. 1997.

- BISPO, M. de S.. Aprendizagem Organizacional Baseada no Conceito de Prática: Contribuições de Silvia Gherardi. RAM. **Revista de Administração Mackenzie** (Online), v. 14, p. 132-161, 2013.
- 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.
- CANOPE, L. *et al.* Prática Docente no Ensino de Administração: Analisando a Mediação da Emoção. **Organizações & Sociedade**, v. 25, n. 86, p.371-391, set. 2018.
- 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.
- CATALÁN, M. A. R. *et al.* Las Emociones en el Aprendizaje Online. **RELIEVE**, v. 14, n. 1, p. 1-23, 2008.
- CORNELIUS, R. R. **Theoretical Approaches to Emotion**. In: ISCA Workshop on Speech and Emotion. Belfast, 2000. p. 3-10. Disponível em: [http://www.isca-speech.org/archive/open/speech\\_emotion/spem\\_003.html](http://www.isca-speech.org/archive/open/speech_emotion/spem_003.html)
- CORNWALL, J.; MAYLAND, E.; VAN DER MEER, J.; SPRONKEN-SMITH, R.; TUSTIN, C.; BLYTH, P. Stressors in Early-Stage Doctoral Students. **Studies in Continuing Education**, 2018.
- DAMASIO, A. The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness. **Harvest Books**, 1999.
- DOUGLAS, H. Facts, Values, and Objectivity. In: JARVIE, I. C.; ZAMORA-BONILLA, J. (Ed.). **The SAGE Handbook of the Philosophy of Social Sciences**. 1. ed. London, Thousand Oaks, CA & New Dehli: Sage Publications, 2011. p. 513-529.
- ELKJAER, B.; HUYSMAN, M. Social Worlds Theory and the Power of Tension. **The SAGE Handbook of New Approaches in Management and Organization**. London: SAGE, p. 170-177, 2008.
- FARO, A. Estresse e Estressores na Pós-Graduação: Estudo com Mestrandos e Doutorandos no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 29, n. 1, p. 51-60, 2013.
- FINEMAN, S. A Emoção e o Processo de Organizar. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Org.). **Handbook de Estudos Organizacionais**. v. 2. São Paulo: Atlas, 1998. p. 157-189.
- GODOI, C. K. Perspectivas de Análise do Discurso nos Estudos Organizacionais. In: SILVA, A. B.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R. (Org.), **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva. 2010.
- GOODWIN, J.; PFAFF, S. Emotion Work in High-Risk Social Movements. In: GOODWIN, J.; JASPER, M.; POLLETTA, F., eds., **Passionate Politics: Emotions and Social Movements**. Chicago, IL: University of Chicago Press, p. 282–302, 2001.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The Sociological Foundations of Organizational Learning. In: DIERKES, M. *et al.* (Org.) **Organizational learning and knowledge**, Oxford: Oxford University Press, 2001. p.35-60.
- GRIMSHAW, A. Discourse and Sociology: Sociology and Discourse. **The Handbook of Discourse Analysis**, p.750-771, 2005.
- HUNTER, H.; DEVINE, K. Doctoral Students' Emotional Exhaustion and Intentions to Leave Academia. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 11, p. 35-61, 2016.
- JAMES, W. **The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy**. New York: Dover Publications, 1956.
- JARVIS, P. **The Lifelong Learning and the Learning Society Trilogy. Vol. 1: Towards a Comprehensive Theory of Human Learning**. London: Routledge, 2006.



- McCARTHY, E. D. The Social Construction of Emotions: New Directions from Culture Theory. In: WENTWORTH, W. M.; RYAN, J. (Ed.). **Social perspective on emotion**. 2. ed. Greenwich, CT: JAI Press, 1994. p.267-279.
- KEOGH, C. Using WhatsApp to Create a Space of Language and Content for Students of International Relations. **Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning**, v. 10, n. 1. P. 75-2014, 2017.
- PEKRUN, R. Progress and Open Problems in Educational Emotion Research. **Learning and Instruction**, v. 15, n. 5, p.497-506, 2005.
- REATTO, D.; GODOY, A. S. Aprendizagem Informal no Setor Público: Foco nas Interações Sociais e Contexto Organizacional. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 11, n. 1, p.17-36, 2017.
- SAARNI, C. **The Guilford Series on Social and Emotional Development: The development of emotional competence**. New York: Guilford Press, 1999.
- SHAW; M.; PEART, D.; FAIRHEAD, O. Perceived Stress in University Students Studying in a Further Education College. **Research in Post-Compulsory Education**, v. 22, n. 3, p. 442-452, 2017.
- SIMPSON, B.; MARSHALL, N. The Mutuality of Emotions and Learning in Organization. **Journal of Management Inquiry**, vol. 19, n. 4, p. 351-365, 2010.
- SILVA, T. C.; BARDAGI, M. P. O Aluno de Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil: Revisão da Literatura dos Últimos 20 anos. **RBPG**, Brasília, v. 12, n. 29, p. 683 - 714, 2015.
- WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. **Organization**, n. 7, v. 2, p. 225-246, 2000.