

**Bem-estar em Ambientes de Aprendizagem Acadêmicos sob o Enfoque de Alunos de Pós-Graduação**

**MICHELI DAL BO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

## Bem-estar em Ambientes de Aprendizagem Acadêmicos sob o Enfoque de Alunos de Pós-Graduação

### 1. INTRODUÇÃO

Os transtornos mentais são responsáveis por mais de um terço do número total de incapacidades nas Américas, destaca a Organização PanAmericana da Saúde (OPAS, 2019). O número de pessoas diagnosticadas com transtornos mentais, principalmente ansiedade e depressão, em todo o globo, passou por um expressivo aumento nas últimas décadas. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), atualmente, as doenças mentais atingem cerca de 700 milhões de indivíduos em todo o mundo, o que representa 13% do total de todas as doenças. Somente a depressão atinge, no ano de 2019, em torno de 320 milhões de pessoas, havendo um aumento de 18,4% no número de casos em relação ao ano de 2005 (OPAS, 2019).

No Brasil, em 2016, cerca de 75,3 mil trabalhadores foram afastados pela Previdência Social por este motivo. A promoção da saúde é uma das ações mais estratégicas para o governo evitar o adoecimento dos trabalhadores e até mesmo a piora do quadro daqueles trabalhadores que sofrem de algum tipo de transtorno mental. O diagnóstico precoce e o estabelecimento de políticas de reabilitação devem integrar o escopo de políticas públicas voltadas para a saúde e o bem-estar do trabalhador (MACEDO; SILVA, 2018). Hoje, o país é considerado o campeão de casos na América Latina, com 5,8% da população sendo diagnosticada com depressão. Ainda no contexto geral do país, a estimativa é de que 23 milhões de pessoas (cerca de 10% da população) sofram com depressão, sendo que 5 milhões delas se encontram no estágio moderado a grave da doença (ONU, 2019). No que tange a ansiedade o Brasil sofre uma epidemia. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), o País tem o maior número de pessoas ansiosas do mundo: 18,6 milhões de brasileiros (9,3% da população) convivem com o transtorno (OPAS, 2019).

Dados publicados pela BBC Brasil mostram ainda que a taxa de suicídio de jovens na faixa etária entre 15 a 29 anos aumentou mais de 27% no período entre 1980 e 2014 (BBC, 2017). Entre os jovens, há um grupo específico no qual os diagnósticos de transtornos mentais têm crescido de forma expressiva nos últimos anos: os estudantes universitários. As taxas de doenças mentais como depressão, ansiedade, crise de pânico, distúrbios do sono, além do risco de suicídio, são maiores entre estudantes matriculados em cursos de graduação e, principalmente, de pós-graduação, do que no restante da população (DEVOS et al., 2016).

Sobre o ambiente de pós-graduação, Gai et al. (2018) por meio dos conceitos de Bourdieu (1989) fazem uma interpretação a respeito de campo, *habitus*, capital simbólico e violência simbólica. Sendo a avaliação da Qualis realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) entendida como um dos principais símbolos da pós-graduação, que categoriza os programas e as revistas científicas, atribuindo maior valor simbólico aos melhores avaliados. Dessa maneira, alunos com artigos publicados em revistas de Qualis A, por exemplo, são reconhecidos com um bom capital simbólico neste campo. Além disso, o volume de trabalhos também é um ponto de destaque, pois de maneira geral, é realizado um somatório de pontos decorrentes das publicações contidas no currículo lattes (GAI et al, 2018; MOREIRA, 2009). Deste modo, na busca pela conquista de um reconhecido capital simbólico, os pós-graduandos se expõem a riscos de estresse crônico, ansiedade, burnout e depressão (DEVOS et al., 2016; EVANS et al., 2017; HAAG et al., 2017; LEVECQUE et al., 2017), e, portanto, são necessários programas específicos de prevenção ou tratamento para esse segmento de estudantes. O estresse emocional mostrou-se uma variável relevante, já que pode contribuir para prejuízos incalculáveis na qualidade de vida do estudante (DEVOS et al., 2016; EVANS et al., 2017). Outrossim, o estresse vem sendo tema de interesse em diversos âmbitos, o que parece decorrer das implicações biopsicossociais geradas por ele (LIPP, NOVAES, 2003; STRAUB, 2005).

Ainda sobre os ambientes de aprendizagem da pós-graduação, estes requerem atenção pois podem reverberar em momentos de fortes pressões e cobranças para os estudantes (MARAIS et al., 2018; HAAG et al., 2017; LEVECQUE et al., 2017), sendo, portanto, objeto de estudo nesta pesquisa. Cabe enfatizar que, as atividades científicas no Brasil se desenvolvem à custa de desgaste emocional por parte das pessoas envolvidas (DE MEIS et al., 2003), dentre elas, os alunos de pós-graduação (PADOVANI et al., 2014). As situações complexas com origem na pós-graduação podem afetar o ajustamento psicossocial dos estudantes (DE MEIS et al., 2003; STECKER, 2004). O estresse é aqui conceituado como um fenômeno psicossocial com repercussão biológica, que ocorre quando há a percepção de ameaça real ou imaginada, avaliada como capaz de alterar o estado de bem-estar, reverberando em sensações de mal-estar, sofrimento e/ou desconforto transitório ou persistente (SANTOS, 2010). Quando prolongado, além de impactar negativamente a saúde (COHEN et al., 2007), o estresse prejudica o bem-estar nos ambientes de aprendizagem, impactando no desempenho do estudante e pode levar ao desestímulo em relação à carreira acadêmica (VOLTARELLI, 2002). Baik et al. (2017) afirmam que o bem-estar em ambientes de aprendizagem é constituído por quatro dimensões, tecnológica, física, social e psicológica, neste sentido, o foco desta discussão será em torno da dimensão psicológica.

Tendo em vista que os estudantes de pós-graduação são tidos como um grupo especial de investimento social do país (PADOVANI et al., 2014; CERCHIARI, 2004), é importante que se direcionem estudos focados nesse grupo a fim de identificar os fatores que predisõem a ocorrência de transtornos, conseqüentemente, a sua influência na saúde mental dos estudantes que, por sua vez, impactam no bem-estar nos ambientes de aprendizagem da pós-graduação (PADOVANI et al., 2014; AGUIAR et al., 2009). Uma vez que os alunos de pós-graduação estão expostos a estressores que comprometem o seu bem-estar psicológico e saúde mental, além de comprometer a sua aprendizagem, assim, destaca-se a importância da prevenção de problemas no que tange à saúde mental e à promoção do bem-estar nos ambientes de aprendizagem da pós-graduação.

Neste contexto, pretende-se, descortinar a origem de alguns estressores e discutir algumas possíveis estratégias para minimiza-los com objetivo de fornecer subsídios que contribuam para o aprimoramento deste campo teórico e empírico. Considerou-se pertinente apresentar a discussão na seguinte ordem: primeiro realizou-se uma breve contextualização sobre a pós-graduação no Brasil. Posteriormente o enfoque foi nas questões relacionadas a saúde mental e bem-estar psicológico no ambiente acadêmico. Importante ressaltar que apesar das divisões, os assuntos estão interligados e são fluidos.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Pós-Graduação no Brasil**

O modelo de cátedras foi a base para a pós-graduação no Brasil, com origem europeia, adotado nas primeiras universidades brasileiras que surgiram nos anos 1930 (BALBACHEVSKY, 2005; VERHINE, 2008). Neste contexto, o estudo pós-graduado era visto como uma aprendizagem para aqueles já integrados à comunidade acadêmica. Em 1968, o sistema de professor catedrático foi substituído pela estrutura departamental, e, para assegurar a criação de programas de pós-graduação, foi determinado que os professores assistentes deveriam ter o grau de mestre e os adjuntos o de doutor (BALBACHEVSKY, 2005; VERHINE, 2008).

As políticas da CAPES tinham como objetivo a formação de quadros para as universidades (BIANCHETTI et al., 2012). No entanto, na década de 1990, influenciada pelo modelo norte-americano de pesquisa, a CAPES passa a visar à formação do pesquisador em uma sistemática de avaliação e financiamento (ALVES et al., 2012; BIANCHETTI,

QUARTIERO, 2010). Este novo modelo e as novas tecnologias de informação e comunicação provocaram mudanças no papel dos orientadores, que tiveram um aumento significativo na sua carga de trabalho e passaram a interferir mais nas pesquisas dos orientandos, visando o cumprimento dos estreitos prazos da pós-graduação (ALVES et al., 2012).

Contribuindo para reprodução do sistema social do qual faz parte, a educação brasileira tem tido historicamente diferentes funções: de socialização e de formação, da atribuição de “status” aos indivíduos e como instrumento de mobilidade social, principalmente nas décadas de 50 e 60; ou de impulsionar o crescimento econômico do país nos meados da década de 60 e na década de 70, em um período em que a educação foi legitimada principalmente pelas questões econômicas (SOBRAL, 2000; TRINDADE, 2005; SCHWARTZMAN, 1993; VELHO, 2007; BAZZO et al., 1998; MARTINS, 2005). A pós-graduação no Brasil, segundo Silva (2019), vivencia momentos de crise, na Administração, a discussão em torno da formação do professor e pesquisador já vem sendo abordada em publicações e em fóruns realizados no âmbito de eventos da ANPAD, sobretudo o Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ), e no fórum dos PPGs da Sociedade Brasileira de Administração Pública (SBAP).

Ainda sobre a pós-graduação em Administração no Brasil, Santos (2019) enfatiza a necessidade de perceber que os futuros mestres e doutores devem ser formados para resgatar o ensino e a pesquisa como dimensões integradas e indissociáveis da prática docente. Entretanto, o ambiente de formação discente é marcado mais pela pressão e pelo sofrimento psíquico do que por um processo de desenvolvimento acadêmico consistente teórica e epistemologicamente.

A regulamentação e a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em todas as áreas do conhecimento são de competência da CAPES (CAPES, 2014). Neste sentido, Maccari (2008) afirma que as coordenações dos programas de pós-graduação em Administração no Brasil consideram o sistema de avaliação da CAPES como um norteador de suas ações e metas. Por estabelecer os critérios mínimos de qualidade para os programas do *stricto sensu*, direciona os novos programas, ainda não solidificados, a uma rápida estruturação. Contudo, os programas já solidificados não são estimulados a ampliarem suas competências e inserção social, pois já cumprem os padrões mínimos (VILLAR et al., 2018; MACCARI, 2008).

Maccari (2008), em um estudo comparativo entre a avaliação realizada no *stricto-sensu* brasileiro e no norte-americano, indica que o sistema de avaliação da CAPES tem ajudado os programas a direcionarem seus esforços e investimentos, tanto em termos de infraestrutura quanto para a produção intelectual, culminando na melhoria de seu desempenho. No entanto, Santos (2004) e Alcadipani (2011) consideram que a avaliação, por ser de natureza preponderantemente quantitativa, induz à produtividade. Os programas, nesse sentido, passam a não valorizar o que não pode ser mensurado e, portanto, limitam o planejamento e a promoção de atividades fora dos indicadores do sistema. Desta forma, as políticas públicas, definidas em nível governamental, são fundamentais para o desenvolvimento de um país e objetivam, sobretudo, melhorar o seu posicionamento nos *rankings* internacionais de produção científica. No entanto, podem incentivar o produtivismo acadêmico, quando não são gerenciadas adequadamente (SILVA, 2019).

### **2.1.1 Produtivismo acadêmico**

No Brasil, a cultura do produtivismo na pós-graduação começou a ser inserida no final dos anos 1970, e foi legitimada nos anos 1990 (GODOI; XAVIER, 2012; SHIGAKI; PATRUS, 2016). É considerada como uma influência dos procedimentos avaliativos da CAPES aos programas de mestrado e doutorado (MOREIRA, 2009; ROSA, 2008). Segundo Moreira (2009), ela transforma o processo de conhecimento em mercadoria, limitando-o a produtos em níveis de desempenho e padrões de qualidade. Complementarmente, Schwartzman (2013)

reconhece que o uso de indicadores de avaliação de artigos é um problema do produtivismo quando passa a ser mais importante do que realmente deveria avaliar ou indicar, ou seja, importando somente a quantidade e não a qualidade. Assim, sob o prisma de Santos (2019) o produtivismo acadêmico está se transformando em um dos grandes desafios da pós-graduação no Brasil, sobretudo pelas consequências que pode provocar para as instituições, docentes e discentes. O autor enfatiza que a discussão sobre o produtivismo deve fazer parte da agenda dos programas de pós-graduação, dos representantes da área na CAPES e também dos gestores universitários e das agências de fomento (CAPES e CNPq).

Diante deste contexto, a constante pressão por publicação atormenta os docentes e discentes da pós-graduação, contribuindo para que o desempenho dos professores e alunos seja medido pelo produto final (CURY, 2010; GODOI, XAVIER, 2012; MOREIRA, 2009). Neste sentido, esse modelo de avaliação vem intensificando o trabalho docente e discente, com prejuízo da saúde física e mental dos pesquisadores (BIANCHETTI, MACHADO, 2009; GODOI, XAVIER, 2012). O termo é assimilado a uma fábrica de fazer pontos (GODOI; XAVIER, 2012), como se o conhecimento fosse uma mercadoria, que influencia o “mal-estar” da academia (TREIN; RODRIGUES, 2011).

Ainda sobre o produtivismo, Shigaki e Patrus (2016) a partir da revisão da literatura, encontraram entre as possíveis consequências desta cultura: a dificuldade em encontrar professores dispostos a assumir cargos administrativos, orientar alunos ou participar de comitês da universidade (NASCIMENTO, 2010); “McDonaldização” das atividades docentes (ALCADIPANI, 2011; SALO, HEIKKINEN, 2011); prejuízo da saúde física e mental dos pesquisadores (BIANCHETTI; MACHADO, 2009); ênfase na dimensão mercantil do conhecimento (TREIN; RODRIGUES, 2011); criação de um clima de terror (MOREIRA, 2009).

Além do produtivismo, os pós-graduandos encontram dificuldades quanto à progressão do nível mestrado para doutorado e as exigências quantitativas e qualitativas para essa ascensão (ANDRÉ, 2007; SANTOS, ALVES JR., 2007). Outro fator que pode interferir no bem-estar do ambiente de aprendizagem da pós-graduação é a internacionalização dos programas, que propõe critérios mais exigentes para a avaliação dos bastantes cursos (LO BIANCO et al., 2010; NEVES et al., 2019), pois representam um processo para se atingir a um objetivo estabelecido, como, por exemplo, elevar a reputação de uma instituição (HUDZIK, 2011). Trata-se de um fenômeno carregado de tensões e contradições, cada vez mais abordados nas discussões sobre o tema, tais como a evasão de cérebros, o produtivismo acadêmico, o isomorfismo institucional, a imposição e homogeneização cultural, a existência de nação hegemônicas (ativas) e hegemônicas (passivas) no processo (LIMA, MARANHÃO, 2009; LIMA, CONTEL, 2011).

Em nível institucional, o produtivismo acadêmico tem reverberado em pressão para os pesquisadores porque as universidades e departamentos pressionam seus docentes para publicar em revistas de alto impacto, com objetivo de posicionar-se competitivamente em relação a outras instituições e cursos (SANTOS, 2019; NKOMO, 2009). A CAPES também possui um *ranking* institucional que classifica os programas a partir de um conceito, o que reverbera em pressão institucional aos docentes (SANTOS, 2019), que por sua vez pressionam os alunos. Outrossim, Santos (2019) ressalta que esta lógica do produtivismo reverbera em anomalias associadas à saúde e ao bem-estar no contexto de aprendizagem. Professores vivenciam problemas de saúde que estão relacionados às suas condições de trabalho (pressão), e esses problemas acabam afetando a saúde dos alunos, criando um círculo vicioso de adoecimento físico e mental, impactando negativamente no ambiente de aprendizagem da pós-graduação.

A pós-graduação, resultado de políticas públicas com visão estratégica de desenvolvimento científico nacional, é recente. Ela vem sendo marcada pela forte expansão, mas é essencial ter em mente a importância do crescimento com qualidade, não a qualquer custo

(GUIMARÃES, 2011; MOROSINI, 2009). Neste sentido, Guimarães (2011) afirma que a ênfase dada à pesquisa tende a enviesar o olhar sobre a real base para a formação do docente e para um ensino de qualidade, o que pode provocar um prejuízo às tantas outras atividades necessárias ao ensino. A pós-graduação exige uma implicação maior do docente numa relação dialógica, continente, ativa e aberta à escuta do sujeito. O docente seguirá na sua vida profissional visando a promoção da saúde, da autonomia e do cuidado (DE ABREU et al, 2016). Neste sentido, a formação de futuros docentes precisa ser ressignificada no contexto da pós-graduação em Administração visando “contribuir para a solução do problema crônico da formação descompensada” (SILVA; COSTA, 2014, p. 35), fruto de um produtivismo acadêmico que pode estar comprometendo as perspectivas de carreira de futuros professores e pesquisadores (SILVA, 2019).

A representatividade do Brasil na produção científica mundial cresceu consideravelmente nos últimos anos. Desde 1982, o país exibe um aumento médio anual de 10,5% na produção de artigos científicos (FARO, 2013). Neste contexto, o produtivismo acadêmico também é influenciado por políticas públicas que objetivam estimular a internacionalização da produção intelectual, assim como melhorar o posicionamento do Brasil em *rankings* internacionais (ADLER; HARZING, 2009). Para Machado e Bianchetti (2011, p. 251) o produtivismo acadêmico “fornece a chave que articula os mecanismos de mercado ao mundo intelectual acadêmico”, podendo ser considerado desta forma um capitalismo acadêmico (SANTOS, 2019).

Assim, a formação de cientistas no Brasil tem evoluído e tentado acompanhar, senão alavancar, o status de um país em crescimento acelerado (MOROSINI, 2009; STEINER, 2005). Todavia, como um indesejado preço a ser pago por essa escalada, o avanço da pós-graduação no país não se fez de modo indolor, em especial para pós-graduandos e seus orientadores, tendo sido acompanhado por uma elevada pressão, visando à qualificação dos programas de mestrado e doutorado (FARO, 2013). Conforme discutido a pressão permeia o ambiente acadêmico, neste sentido, se torna relevante discutir os impactos na saúde mental e bem-estar psicológico dos pós-graduandos.

## **2.2. Saúde mental e bem-estar psicológico no ambiente acadêmico**

O uso do termo saúde mental é abrangente (HUPPERT; SO, 2011). O estado de saúde mental de uma pessoa flutua com o tempo, em resposta a muitos fatores, incluindo saúde física, eventos da vida e condições ambientais que aumentam os fatores de proteção ou de risco. Fatores de proteção podem promover saúde mental positiva e bem-estar, enquanto os fatores de risco podem exacerbar as dificuldades de saúde mental (HUPPERT, SO, 2011; MALHOTRA, MEHTA, 2008). Complementarmente Baik et al. (2017) afirmam que o bem-estar psicológico se refere a um estado positivo de saúde psicológica e emocional; indica que uma pessoa é capaz de funcionar cognitiva e emocionalmente de uma maneira produtiva e satisfatória. O bem-estar é um construto multidimensional que envolve mais do que apenas estar de bom humor ou se sentir feliz (SELIGMAN, 2012). Além das emoções positivas, o bem-estar é alcançado por meio do desenvolvimento ideal, de uma vida significativa e da satisfação das necessidades humanas básicas de autonomia, competência e relacionamento (RYAN; DECI, 2000).

As universidades se configuram como espaços voltados à formação de uma elite intelectual e profissional. A adaptação à rotina da vida universitária, reverbera na mobilização de complexos recursos cognitivos e emocionais (PADOVANI et al., 2014). Os estudantes universitários, como todos os jovens adultos, precisam lidar com as mudanças psicológicas e psicossociais ligadas ao desenvolvimento de uma vida pessoal autônoma (BAYRAM; BILGEL, 2008). Além de enfrentar essas profundas transformações, os universitários têm de lidar ainda com o rol de demandas acadêmicas exigidas pela universidade (BAYRAM; BILGEL, 2008).

Conforme destacam Padovani et al. (2014), as exigências e as expectativas da rotina da pós-graduação vulnerabilizam o bem-estar psicológico dos estudantes.

Entre os estressores externos que atingem os alunos de pós-graduação, encontram-se: alta competitividade, cumprimento de prazos, sobrecarga de atividades, inserção no mercado de trabalho, incertezas quanto ao futuro profissional, preocupação com o tempo médio de titulação, curso das disciplinas, situações de avaliação, relacionamento com o orientador e demais professores, desenvolvimento da dissertação ou tese, cobrança de produtividade, falta de autodisciplina, problemas na obtenção de bolsa ou financiamento, mudanças nas diretrizes da universidade e crescente número de orientandos por professor (BUJDOSO, 2005; DUQUE et al., 2005; LOUZADA, SILVA FILHO, 2005; LOUZADA, SILVA FILHO, 2002). Complementarmente, Bujdoso (2016) acrescenta questões interpessoais e preocupações financeiras como estressores comuns em alunos de pós-graduação.

Diante destes estressores, os principais sinais de distúrbios na saúde mental e bem-estar psicológico dos estudantes são: inabilidade de assistir as aulas e/ou fazer pesquisa, dificuldade de concentração, diminuição da motivação, aumento da irritabilidade, mudança no apetite, dificuldades de interação social, problemas no sono, como dificuldade para dormir, insônia ou sono não restaurativo (GEWIN, 2012; LONKA et al., 2008). Por consequência, os pós-graduandos se vêem diante de dificuldades como, por exemplo, a ausência de tempo, tanto para estudo, como para a vida particular (VOLTARELLI, 2002; GEWIN, 2012).

Embora esse tema não seja suficientemente explorado no âmbito da pós-graduação, as pesquisas publicadas apontam que o nível de estresse mental entre os pós-graduandos é mais elevado do que entre os graduandos (JUNTA, 2017). Neste sentido, em estudo conduzido por Marais et al. (2018) com estudantes de doutorado em biologia na França, foi possível identificar assim como em estudos realizados em países ocidentais um alto nível de estresse mental entre os estudantes. Já os autores Lonka et al. (2008) encontraram uma orientação de estudo disfuncional entre estudantes de pós-graduação em medicina, onde o estresse, exaustão, ansiedade e desinteresse eram típicos.

Haag (2018), Pfeifer et al. (2008), Bublitz et al. (2016), Preto et al. (2018), Cestari, et al. (2017), Costa e Polak (2009) evidenciam que as estudantes do sexo feminino apresentam um maior nível de estresse em relação aos estudantes do sexo masculino, também foi evidenciado uma relação positiva entre um alto nível de estresse percebido e a presença de sintomas somáticos, bem como problemas com o sono. Para Gervásio et al. (2012) isso pode ser um agravo pois culturalmente as mulheres acumulam tarefas domésticas e familiares, e na tentativa de conciliarem o tempo para dar conta de atender as demandas acadêmicas e pessoais podem perceber maior estresse. Em consonância, Haag et al. (2017) evidenciaram que a taxa de evasão tem sido mais alta para as mulheres, o que contribui para a disparidade de gênero bastante severa observada em posições acadêmicas (HAYNES et al., 2012; SCHIMIDT, UMANS, 2014). Outro aspecto importante na pesquisa de Haag (2018) são as atividades físicas mesmo uma prática mínima de atividade física ajuda a reduzir o estresse.

As características socioeconômicas como sexo, faixa etária, estado civil e renda familiar são fatores importantes que influenciam o nível de estresse dos alunos (CESTARI, 2017; BUBLITZ et al., 2016; PRETO et al., 2018). Alguns pós-graduandos precisam custear os gastos com moradia, a formação, além de outras despesas pessoais e a renda mensal quando insuficiente consiste em importante fator de estresse (BUBLITZ et al., 2015). O estudo de Bosso et al. (2017) evidenciou que a relação entre renda insuficiente e estresse pode ser associada a limitação do acesso dos estudantes a atividades de descontração e lazer.

O estresse, ansiedade, depressão e outros distúrbios podem ter um impacto negativo e levar à desistência, mesmo de alunos de pós-graduação altamente qualificados (MAKINEN et al., 2004). Neste sentido, pesquisas concluem que o número de estudantes de doutorado que não concluíram os estudos foi elevado em diversos países, geralmente entre 30 e 60%

(HUNTER, DEVINE, 2016; LITALIEN, 2014; STUBB et al., 2012). Um exemplo é a taxa de evasão para estudantes de doutorado dos Estados Unidos, que está próxima de 50%. As taxas de evasão refletem também custos humanos significativos (LEVECQUE et al., 2017). Complementarmente, Cerchiari et al. (2005) destacam que é importante não somente refletir sobre o processo de ensino, mas também sobre de que forma as atividades acadêmicas são distribuídas durante o curso.

Ainda sobre o bem-estar psicológico, estudos relatam sofrimento mental, tais como, a pesquisa conduzida na Bélgica que evidenciou que 1/3 dos estudantes de pós-graduação estavam em risco de ter ou já desenvolver um distúrbio psiquiátrico comum, especialmente depressão (LEVECQUE et al., 2017). Nos EUA, 43% a 46% dos estudantes de doutorado nas biociências estavam deprimidos na Universidade de Berkeley. Outrossim, em estudo multi-país (32 países e 2.643 entrevistados) foi evidenciado uma tendência semelhante com estudantes de doutorado com ansiedade moderada a grave, depressão e taxas de estresse de 41%, 39% e 82%, respectivamente (EVANS et al., 2017). Apesar da divergência na metodologia utilizada nestes estudos (por exemplo, ferramentas psicométricas: DASS-21 (MARAIS et al., 2018), PSS-14 (HAAG et al., 2017), GHQ (LEVECQUE et al., 2017), GAD07, PHQ09 e PSS-14 (EVANS et al., 2017), todos eles apontam para uma observação similar: o sofrimento mental entre estudantes de pós-graduação parece ser uma questão importante nos diversos países.

Juniper et al. (2012) estudaram a relação entre o estudante de doutorado e o orientador, e os impactos desta relação no bem-estar. O estilo de orientação, a experiência do orientador e a frequência da orientação afetam o esgotamento emocional, o burnout, a conclusão da tese e a intenção de deixar a academia (CORNER et al., 2017; DEVOS et al., 2016; HUNTER; DEVINE, 2016). Porém, quando outros fatores ambientais/organizacionais foram incluídos nos estudos, a relação entre o estudante de doutorado e o orientador não surgiu como o fator significativo que afeta o bem-estar psicológico dos estudantes (JUNIPER et al., 2012). Políticas universitárias, oportunidades de treinamento, perspectivas de carreira (JUNIPER et al., 2012), ambiente de aprendizagem, qualidade do espaço de aprendizagem, instalações, relações sociais (CAESENS et al., 2014; JUNIPER et al., 2012; MARAIS et al. 2018) entre vida pessoal e profissional (JUNIPER et al., 2012), engajamento *versus* “workaholism” (CAESENS et al., 2014) e tipo de motivação para a tese de doutorado (DECI, RYAN, 2002; LITALIEN, 2014; STUBB et al., 2012; MARAIS et al., 2018) demonstraram afetar a saúde mental e o bem-estar dos estudantes.

Já em pesquisa realizada no Brasil, por Verhine (2008), sobre o papel do orientador, foi evidenciado que a relação orientador-aluno tende a assumir um caráter tutorial, sendo que esse estilo de relacionamento mais próximo pode refletir na diversidade de papéis que o orientador desempenha. Tornando-se, portanto, peça fundamental para a compreensão do bem-estar na pós-graduação (VERHINE, 2008; GEWIN, 2012; CURY, 2010; STALLMAN, 2010).

No que se refere ao bem-estar, uma pesquisa realizada em 2013, pela Associação dos Pós-Graduandos da UFRGS (JUNTA, 2017), com alunos de mestrado e doutorado da universidade, evidenciou que os alunos sofriam uma série de problemas, tais como: dificuldades de interação social (17,8%); aumento da irritabilidade (37,3%); diminuição da motivação (41,2%); dificuldades de concentração (35,8%); distúrbios do sono (50%).

De forma semelhante, uma pesquisa realizada com 140 pós-graduandos da UFRJ (MALAGRIS et al., 2009) evidenciou que 58,6% dos participantes estavam estressados. Já, um estudo realizado com 66 estudantes do programa de pós-graduação em medicina veterinária da UNESP (DUQUE et al., 2005) evidenciou que 89% dos participantes apresentaram sintomas de ansiedade; 77% tinham irritabilidade; 64% sofriam com angústia; 61% apresentavam dificuldades de concentração; 55% sofriam com tristeza e 33% com depressão.

Ainda no contexto brasileiro, Faro (2013) avaliou o nível de estresse em pós-graduandos, sendo a média da amostra 29,1 pontos, ficando acima do ponto médio da escala

(28 em 56 pontos possíveis). Comparando o estudo com outros realizados com a mesma escala, porém em cenários internacionais. Logo, a média 29,1 foi mais alta que a encontrada por Mane et al. (2011) e Singh et al. (2011) entre universitários indianos, em 26,6 e 27,1, respectivamente. Também foi maior que o obtido por Marshall et al. (2008) em estudantes americanos (26,5) e Bhandari (2012), que detectou a média de 21,5 pontos em universitários nepaleses. Em suma, quando comparado aos estudos fora do Brasil, o índice detectado no estudo brasileiro supera valores médios obtidos por outros pesquisadores (FARO, 2013).

Desta forma, Budjoso (2005), Louzada e Silva Filho (2005) endossam que a proximidade com o final do curso também tende a incrementar o nível de estresse. Reflexo das exigências relativas à conclusão dos relatórios finais, além da própria tensão da defesa e as expectativas acerca da vida profissional após o término do curso. A incerteza sobre o futuro do trabalho está no cerne das preocupações dos pós-graduandos (HAAG, 2018; MARAIS et al., 2018), refletindo em uma alta prevalência de problemas relacionados ao bem-estar psicológico (LOUZADA, SILVA FILHO, 2005; MALAGRIS et al., 2009; MOREIRA, 2009; SANTOS, ALVES JR., 2007; PADOVANI et al., 2014; MARAIS et al., 2018). O desconhecimento de tais problemas pode levar à desvalorização de determinados sintomas ou mesmo a tratamento equivocado (PADOVANI et al., 2014; HAAG, 2018; MARAIS et al., 2018).

Neste contexto, um dos desafios ao bem-estar psicológico e saúde mental entre os estudantes de pós-graduação é a Universidade não fornecer o apoio adequado. Isso pode levar a uma contínua frustração destrutiva entre os estudantes e o ambiente de aprendizado (PYHALTO et al., 2012; BAIK et al., 2017; CERCHIARI et al., 2005; GEWIN, 2012).

### **2.2.1 Estratégias de prevenção aos estressores no ambiente acadêmico**

Sobre as estratégias de prevenção aos estressores no ambiente acadêmico, os serviços de apoio aos alunos fornecidos pelas Universidades se apresentam como uma alternativa, e podem fornecer suporte na medida em que contribuem para a prevenção do agravamento de sintomas, fortalecendo os mecanismos saudáveis e o potencial para lidar com os danos à saúde (CERCHIARI et al., 2005; GEWIN, 2012). Para Gewin (2012), os alunos estarão mais bem preparados se souberem quais serviços estão disponíveis para buscar em caso de necessidade de suporte psicológico, assim, é importante que seja realizada uma intensa comunicação para disseminar tais serviços.

Sobre as incertezas quanto ao futuro profissional, Faro (2013) fundamenta que os estudantes que trabalharam simultaneamente a pós-graduação *stritu sensu* denotaram menor estresse. Devido a manutenção da renda e do vínculo empregatício, provendo ao estudante maior segurança sobre a futura inserção profissional (FARO, 2013). Desta forma, torna-se importante propor treinamentos que desenvolvam, além de habilidades de pesquisador, uma série de competências interdisciplinares destinadas a promover integração dos pós-graduandos com o mercado de trabalho (CAMPBELL, O'MEARA, 2014; PARADEISE, THOENIG, 2013; FARO, 2013). Algumas instituições já oferecem regimes de apoio e formação contínua, tais como formação em iniciativas profissionais como por exemplo o Polo de profissionalização de doutorandos na Universidade de Paris. Alguns estudantes não possuem interesse nessas formações, adotando o ponto de vista de alguns professores-pesquisadores, que as consideram “tempo perdido”. Também há medo de perder o apoio do orientador e fechar as portas das instituições de pesquisa se buscarem uma posição profissional (HAAG, 2018).

No que concerne ao bem-estar psicológico na pós-graduação é importante que os orientadores incentivem os alunos a considerar seus objetivos pessoais. Se o caminho de estudos for construído de maneira significativa, as experiências de estudo serão pessoalmente significativas (PYHALTO et al., 2012; KILEY, 2009). Sendo assim, as formas de ensino desenvolvidas para que promovam aprendizagem significativa e bem-estar (PYHALTO et al.,

2012). Ademais, desenvolver habilidades sociais e de comunicação é um fator chave na prevenção do esgotamento psicológico (MASLACH; GOLDBERG, 1998).

Outrossim, os grupos de pesquisa poderiam ser usados como um recurso de orientação. Facilitando a resolução de problemas e estimulando a aprendizagem colaborativa. O desenvolvimento da identidade acadêmica dos estudantes de pós-graduação é um elemento-chave nesse processo (GOLDE, 2010; STUBB et al., 2011; ALI, KOHUN, 2007; GARDNER, 2008; JAIRAM, KAHL, 2012; MARTINSUO, TURKULAINEN, 2011; ZHAU et al., 2007; VEKKAILA et al., 2016; PYHALTO et al., 2017; GARDNER, MENDOZA, 2010). O ambiente de aprendizagem fornecido pela comunidade acadêmica pode promover bem-estar e satisfação (STUBB, 2011; MCALPINE, AMUNDSEN, 2007; BASSO et al., 2013; LOPES et al., 2017; OLIVEIRA et al., 2016; WISKER et al., 2017; MCALPINE, AMUNDSEN, 2011). Baik et al. (2017) afirmam que os alunos podem se beneficiar de ambientes de ensino e aprendizagem intencionalmente projetados para apoiar o seu bem-estar psicológico.

Petersen et al. (2009) e Petersen et al. (2010) afirmam que os efeitos das características individuais dos estudantes, sua capacidade de lidar com várias demandas e sua interação com diversas fontes de apoio prestadas pela universidade são relevantes na determinação do bem-estar e desempenho acadêmico. Os orientadores e outros membros da comunidade acadêmica geralmente fornecem a principal fonte de apoio aos acadêmicos (PYHALTO et al., 2009, 2015; VEKKAILA et al., 2016). Os estudantes se beneficiam quando possuem a oportunidade de usar diversas fontes de apoio (CORNER et al., 2017). Por exemplo, o apoio de colegas, outros acadêmicos, redes profissionais, familiares e amigos é importante quando se enfrenta problemas (WISKER et al., 2017; MCALPINE, WEISS, 2000). Além disso, um alto grau de integração na comunidade de pesquisadores aumenta a probabilidade de conclusão dos estudos na pós-graduação (HERMANN et al., 2014; JAIRAM, KAHL, 2012; WAO, ONWUEGBUZIE, 2011).

Sobre o produtivismo acadêmico, que se configura como uma fonte de estressores da pós-graduação, Santos (2019) defende que o grande desafio para os pesquisadores é fomentar fóruns para discutir alternativas ao produtivismo acadêmico, e a primeira delas envolve discutir o processo de avaliação das áreas. Entende-se que romper a lógica produtivista não é um processo fácil, pois há uma relação de dependência entre a comunidade de uma determinada área de conhecimento e a dimensão do produtivismo em nível institucional, no contexto das políticas públicas e das estratégias de posicionamento do país em *rankings* de produtividade intelectual em nível mundial (SANTOS, 2019). No entanto, discutir este assunto e evoluir em estratégias e ações pode reverberar em um avanço positivo quanto ao bem-estar nos ambientes de aprendizagem acadêmicos.

Diante do exposto, a saúde mental e o bem-estar psicológico também implica na pedagogia de cursos de pós-graduação, em termos do seu desenvolvimento em direção a uma educação mais colaborativa e que favoreça a constituição de vínculos afetivos e a integração entre os estudantes de pós-graduação em sua comunidade acadêmica. Isso inclui o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem de construção significativa envolvendo os pós-graduandos, docentes e comunidade acadêmica (CAFFARELLA; BARNETT, 2000; EYRES, et al., 2001; KILEY, 2009; PYHALTO et al., 2012).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio teórico abordou diferentes estressores encontrados na rotina dos alunos de pós-graduação, bem como possíveis estratégias para minimizá-los. Além disso, foram identificadas na literatura sobre o tema algumas possibilidades que podem contribuir para a saúde mental e o bem-estar psicológico. Bem como oportunidades de desenvolvimento de práticas de gestão que levem em consideração o bem-estar, vale ressaltar que a saúde mental e o bem-estar psicológico reverberam em um tema complexo que afeta não somente os alunos de pós-graduação, mas a sociedade como um todo, em seus diversos contextos.

Estudantes de pós-graduação estão expostos a altos níveis de estresse (HAAG et al., 2017; MARAIS et al., 2018), além do estresse apresentam elevados níveis de ansiedade e depressão (MARAIS et al., 2018). Tal como apontado por Evans et al. (2017), Marais et al. (2018), Haag et al. (2017), Levecque et al. (2017), Deci e Ryan (2002), Litalien (2014), Stubb et al. (2012), Juniper et al. (2012), Cornér et al. (2017), Devos et al. (2015), o sofrimento mental vem acometendo estudantes de pós-graduação de diferentes países, alertando para um fenômeno que os autores denominaram como a “crise de saúde mental na pós-graduação”.

Esses altos níveis de problemas de saúde mental e redução do bem-estar dos pós-graduandos enfatizam a importância do desenvolvimento de intervenções destinadas a ensinar os alunos a lidar com a experiência de pesquisa, com a incerteza quanto aos percursos da carreira, a buscar um equilíbrio entre a pós-graduação e a vida pessoal, além de promover um bom relacionamento entre aluno e orientador (MARAIS et al., 2018). Tornando-se importante o desenvolvimento da gestão acadêmica para tratar de questões relacionadas ao bem-estar nos ambientes de aprendizagem, tendo em vista a relevância da temática. Bem como repensar as estruturas das universidades, podendo inclusive aliar esforços interdisciplinares disponíveis. Como por exemplo, promover capacitações para docentes e discentes, e convidá-los a promover melhorias nos ambientes de aprendizagem.

As diversas pesquisas apresentadas ao longo deste ensaio são oriundas de países distintos, porém as questões que comprometem o bem-estar dos alunos de pós-graduação em sua maioria são convergentes, tais como: conflito entre vida pessoal e acadêmica, preocupações com questões financeiras, relacionamento com orientador e comunidade acadêmica, dificuldade na escrita, dificuldade em obter qualidade e volume de publicações, incerteza sobre o futuro de sua carreira, prazos, dificuldade com dissertação e/ou tese, falta de apoio e compreensão dos familiares, pesquisas que não são significativas para os alunos e isolamento. Outro aspecto interessante apresentado ao longo do ensaio, é que algumas pesquisas apontaram para um maior desgaste psicológico por parte dos estudantes do sexo feminino, devido a seu maior comprometimento com outras responsabilidades do âmbito familiar.

No que tange a ações preventivas ao bem-estar dos pós-graduandos o ensaio evidenciou questões importantes, tais como: apoio das instituições de ensino, como por exemplo sistema de apoio a saúde mental dos alunos. E que este sistema de apoio seja amplamente divulgado para que os alunos tenham conhecimento que eles existem e que são importantes. Orientar os alunos a encontrar pesquisas que sejam significativas, bem como desenvolver programas de suporte e apoio aos alunos no que tange a orientação sobre pesquisa. Fortalecimento das relações sociais, proximidade entre aluno e orientador, forma como as atividades acadêmicas são distribuídas ao longo do curso, desenvolvimento de competências que aproximem os alunos não só do meio acadêmico, mas também do meio profissional, prática de exercícios físicos e apoio familiar.

Desta forma, a saúde mental de alunos de pós-graduação pode ser afetada por aspectos do ambiente de aprendizagem (MACKIE; BATES, 2019). E qual seria a responsabilidade das universidades com relação a essa questão tão importante? É possível identificar ações das universidades no que se refere ao bem-estar dos alunos de pós-graduação? E os docentes compartilham desta responsabilidade? Os docentes estão preparados para promover o bem-estar nos ambientes de aprendizagem? Ou inclusive o bem-estar destes seria responsabilidade das universidades? Por que a saúde mental e o bem-estar psicológico ainda configuram um assunto tabu? Somente a área da psicologia deve discutir este assunto? Ou será que seria um assunto multidisciplinar? E por fim, será que esta responsabilidade deveria ser compartilhada entre universidades, docentes, sociedade e alunos?

Sobre o produtivismo da pós-graduação é possível propor estratégias que minimizem o seu impacto no bem-estar, para tanto, a comunidade acadêmica precisa dar luz ao assunto, encontrar caminhos alternativos, criando espaços de reflexão e discussão sobre o tema que

reverberem em estratégias e ações visando a promoção do bem-estar de docentes e discentes, tornando o ambiente acadêmico favorável a construção do conhecimento. Desenvolver melhores condições/metodologias e resiliência nos ambientes de aprendizagem da pós-graduação com intuito de auxiliar os alunos a lidar com situações complexas pode refletir no bem-estar e por consequência contribuir no processo de aprendizagem. Tornando ambientes de pós-graduação menos traumáticos e reduzindo os estressores, reverberando assim, em maior qualidade no ensino e aprendizagem no meio acadêmico.

Apesar do ambiente da pós-graduação favorecer ao adoecimento e ao surgimento de transtornos mentais, os resultados desta pesquisa também reforçam a necessidade de enfrentar o problema a partir de políticas públicas e institucionais, uma vez que a pós-graduação contribui para o desenvolvimento de competências que garantem a empregabilidade de profissionais, docentes e pesquisadores, que promovem o desenvolvimento técnico-científico do país. A contribuição deste estudo, também reside na promoção da discussão sobre bem-estar na pós-graduação, tendo em vista que este é um assunto velado na sociedade e meio acadêmico.

#### REFERÊNCIAS

- ADLER, N. J.; HARZING, A. When knowledge wins: Transcending the sense and nonsense of academic rankings. **Academy of Management Learning Education**, v.8, n.1, p. 72-95, 2009.
- AGUIAR, S. M. et al. Prevalência de sintomas de estresse nos estudantes de medicina. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 58, n. 1, p. 34-38, 2009.
- ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 9, n. 4, p. 1174-1178, 2011.
- ALI, A.; KOHUN, F. Dealing with social isolation to minimize doctoral dropout – a four stage framework, **International Journal of Doctoral Studies**, v. 2, n. 2, pp. 33-49, 2007.
- ALVES, V. M., et al. A relação orientador-orientando na Pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. **Revista Educação em Questão**, v. 43, n. 29, 2012.
- ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, v.10, n. 15, p. 43-59, 2007.
- BAIK, C. et al. **Enhancing student mental wellbeing: a handbook for academic educators**. 2017. Disponível em: [www.unistudentwellbeing.edu.au](http://www.unistudentwellbeing.edu.au). Acesso em: 12 de abril de 2019.
- BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. **Os desafios da educação no Brasil**, v. 1, p. 285-314, 2005.
- BAYRAM, N.; BILGEL, N. The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. **Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology**, v. 43, n. 8, p. 667-672, 2008.
- BASSO, C. et al. Organização de tempo e métodos de estudos: Oficinas com estudantes universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 2, p. 277-288, 2013.
- BAZZO, W. A. et al. **Ensino de Engenharia: novos desafios para a formação docente**. 1998.
- BBC, 22 de abr. de 2017. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-39672513>. Acesso em: 10 de mar. de 2019.
- BHANDARI, P. Stress and health related quality of life of Nepalese students in South Korea: A cross sectional study. **Health and Quality of Life Outcomes**, v.10, p. 1-9, 2012.
- BIANCHETTI, L. et al. A iniciação à pesquisa no Brasil: políticas de formação de jovens pesquisadores. **Educação**, v. 37, n. 3, p. 569-584, 2012.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. **Trabalho docente no stricto sensu: publicar ou perecer?**. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- BIANCHETTI, L.; QUARTIERO, E. M. Researchers under Pressure: a comparative study of new forms of producing, advising and transmitting knowledge in Brazil and the European Union. **European Educational Research Journal**, v. 9, n. 4, p. 498-509, 2010.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 1989.

BUBLITZ, S. et al. Perfil sociodemográfico e acadêmico de discentes de enfermagem de quatro instituições brasileiras. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 36, n 1, p. 77- 83, 2016.

BUJDOSO, Y.L.V. **Dissertação como estressor**: em busca de seu significado para o mestrando de enfermagem. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAESENS, G. et al. The impact of work engagement and workaholism on well-being: The role of work-related social support. **The Career Development International**, v. 19, n. 7, p. 813-835, 2014.

CAFFARELLA, R. S.; BARNETT, B. G. Teaching doctoral students to become scholarly writers: the importance of giving and receiving critiques, **Studies in Higher Education**, v. 25, n. 1, p. 38-51, 2000.

CAMPBELL, C. M.; O'MEARA, K. Faculty Agency: Departmental Contexts That Matter in Faculty Careers. **Research in Higher Education**, v. 55, n. 1, p. 49-74, 2014.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, 2014.

CERCHIARI, E. A. N. **Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários**. (Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004).

CERCHIARI, E. A. N. et al. Utilização do serviço de saúde mental em uma universidade pública. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 25, n. 2, p. 252-265, 2005.

CESTARI, V. R. F. et al. Stress in nursing students: study on sociodemographic and academic vulnerabilities. **Acta paulista de enfermagem**. v. 30, n. 2, p. 190-196, 2017.

COHEN, S. et al. Psychological stress and disease. **Journal of the American Medical Association**, v. 298, p.1685-1687, 2007.

CORNÉR, S. et al. The relationship between doctoral students' perceptions of supervision and burnout. **International Journal of Doctoral Studies**. v.12, n. 5, p. 91- 106, 2017.

COSTA, A. L. S.; POLAK, C. Construção e validação de instrumento para avaliação de estresse em estudantes de enfermagem (AEEE). **Revista Enfermagem USP**, v. 4, n. 10, p. 17-26, 2009.

CURY, C. R. J. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 43, p. 162-165, 2010.

DE ABREU, M. A. G. M. et al. Percepção de professores universitários sobre as repercussões do seu trabalho na própria saúde. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 13, n. 31, 2016.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Handbook of self-determination research**. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.

DE MEIS, L. et al. The growing competition in Brazilian science: rite of passage, stress and burnout. **Brazilian Journal of Medical and Biological Research**, v.36, n.9, 2003.

DEVOS, C. et al. Doctoral supervision in the light of the three types of support promoted in self-determination theory. **International Journal Doctoral Studies**, v.10, n.5, p.438-464, 2016.

DUQUE, J. C. et al. Estresse e pós-graduação em Medicina Veterinária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 3, p. 134-48, 2005.

EYRES, S. J. et al. Doctoral students' responses to writing critique: messages for teachers, **Journal of Nursing Education**, v. 40, n. 4, p. 149–155, 2001.

EVANS, T. M. et al. Mental health crisis in graduate education: The data and intervention strategies. **FSEBA Journal**, v.31, p. 750-757, 2017.

FARO, A. Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 51-60, Mar. 2013.

GAI, M. J. P. et al. O preço do título: um ensaio sobre a inserção no campo da pós-graduação stricto sensu. **Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura**, p. 254-261, 2018.

GARDNER, S. K. I heard it through the grapevine': doctoral student socialization in chemistry and history, **Higher Education**, v. 54, n. 5, p. 723–740, 2007.

GARDNER, S.K. Fitting the mold of graduate school: a qualitative study of socialization in doctoral education, **Innovative Higher Education**, v. 33, n. 2, p. 125- 138, 2008.

GERVÁSIO, S. M. et al. Análise do estresse em acadêmicos de Enfermagem frente ao primeiro estágio da grade curricular. **Journal Health Science Institute**, v. 30, n. 4, p. 331-335, 2012.

GEWIN, V. Under a cloud: Depression is rife among graduate students and postdocs. **Nature**, v.490, p. 299-301, 2012.

GODOI, C; XAVIER, W. O produtivismo e suas anomalias. **Cadernos Ebape**. br, Rio de Janeiro, v.10, n.2, p. 456-465, 2012.

GOLDE, C. M. **Entering different worlds**. Socialization into disciplinary communities, in *On Becoming a Scholar. Socialization and Development in Doctoral Education*, Va, USA, 2010.

GOLDE, C. M. Should I stay or should I go? Student descriptions of the doctoral attrition process, **Review of Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 199–227, 2000.

GOLDE, C. M. The role of the department and discipline in doctoral student attrition: lessons from four departments, **Journal of Higher Education**, v.76, n.6, p.669–700, 2005.

GUIMARÃES, V.S. **A docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor**. Salvador: EDUFBA, 2011.

HAAG, P. et al. **Perceived stress and physical health among French university PhD students**. *Pratiques Psychologiques*, v. 8, n. 2, 2017.

HAAG, P. **L'Expérience doctorale**. Tese de Doutorado. université Paris, 2018

HERMANN, K.J. et al. **Quality in the PhD Process**. Aarhus University, 2014.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization: From concept to action**. Washington, 2011.

HUNTER, K. H.; DEVINE, K. Doctoral students' emotional exhaustion and intentions to leave academia. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 11, n. 1, p. 35-61, 2016.

HUPPERT, F. A.; SO, T. T. C. Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. **Social indicators research**, v. 110, n. 3, p. 837-861, 2013.

**Investimentos em saúde mental devem aumentar para atender às necessidades atuais das Américas**. OPAS, 2019. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5882:investimentos-em-saude-mental-devem-aumentar-para-atender-as-necessidades-atuaisdasamericas&Itemid=839](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5882:investimentos-em-saude-mental-devem-aumentar-para-atender-as-necessidades-atuaisdasamericas&Itemid=839). Acesso em: 10 de mar. de 2019.

JAIRAM, D.; KAHL, D.H. Navigating the doctoral experience: the role of social support in successful degree completion, **International Journal of Doctoral Studies**, v. 7, p. 313-329, 2012.

JUNIPER, B. et al. A new approach to evaluating the well-being of PhD research students. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 37, n. 5, p. 563-576, 2012.

JUNTA, C. **Estresse e depressão na pós-graduação: uma realidade que a academia insiste em não ver**. Opera Mundo, 2017. Disponível em: <http://operamundi.uol.com.br/conteudo/geral/46852/stresse+e+depressao+na+posgraduacao+uma+realidade+que+a+academia+insiste+em+nao+ver.shtml>. Acesso em: 15 de mar. 2019.

KILEY, M. Identifying threshold concepts and proposing strategies to support doctoral candidates, *Innovations in Education and Teaching International*, v. 46, n. 3, p. 293– 304, 2009.

LEVECQUE, K. et al. Work organization and mental health problems in PhD students. **Research Policy**, v. 46, n. 4, p. 868-879, 2017.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. (2009). O Sistema de Educação Superior Mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, v.14, n. 3, p. 583- 610, 2009.

LIPP, M. E. N.; NOVAES, L. E. **Conhecer & enfrentar o estresse**. São Paulo: Contexto, 2003.

LITALIEN, D. **Persévérance aux études de doctorat: Modèle prédictif des intentions d'abandon**. (persistence: a predictive model for dropping out intentions). Université Laval, 2014.

LO BIANCO, A.C. et al. A internacionalização dos programas de pós-graduação em Psicologia: Perfil e metas de qualificação. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, v. 23, n.1, 1-10, 2010.

LONKA, K. et al., MED NORD - a tool for measuring medical students' well-being and study orientations, *Medical Teacher*, v. 30, n.1, p.72-79, 2008.

LOPES, D. C. et al. Treinamento de habilidades sociais: Avaliação de um programa de desenvolvimento interpessoal profissional para universitários de ciências exatas. *Interação em Psicologia*, v. 21, n. 1, p. 55-65, 2017.

LOUZADA, R.C.R.; SILVA, J.F.S. Pós-graduação e trabalho: Um estudo sobre projetos e expectativas de doutorandos brasileiros. *História, Ciências, Saúde*, v.12, n.2, p.265-282, 2005.

LOUZADA, R. C. R.; SILVA FILHO, J. F. Sofrimento psíquico e formação de pesquisadores. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 24, n. 2, p. 120-141, 2002.

MACCARI, E. Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro. 250 p., *Tese-Programa de Pós-Graduação em Administração*, USP, São Paulo, 2008.

MACEDO, J. W. L.; SILVA, A. B. Afastamentos do Trabalho no Brasil por Transtornos Mentais e Comportamentais (TMC): o que revelam os números da Previdência Social. *Métodos e Pesquisa em Administração*, v. 3, n. 1, p. 39-49, 2018.

MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: Desafios para o trabalhador-pesquisador. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, v.51, n. 3, p. 244-254, 2011.

MACKIE, S. A.; BATES, G. W. Contribution of the doctoral teaching environment to the mental health problems of doctoral candidates: a review of the scope, *Higher Education Research & Development*, v. 38, n. 3, p. 565-578, 2019.

MAKINEN, J.; OLKINUORA, E.; LONKA, K. Students at risk: students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies, *Higher Education*, v. 48, n. 2, p. 173–188, 2004.

MALAGRIS, L. E. et al. Níveis de estresse e características sócio-biográficas de alunos de pós-graduação. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v.15, n. 1, p. 184-203, 2009.

MALHOTRA, S.K.; MEHTA, V. Role of estresseful life events in induction or exacerbation of psoriasis and chronic urticaria. *Indian Journal of Dermatology*, v. 74, n. 6, p. 594-559, 2008.

MANE, B. A. et al. Differences in perceived stress and its correlates among students in professional courses. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, v. 5, p. 1228-1233, 2011.

MARAIS, G. A. B et al. A Survey and a Positive Psychology Intervention on French PhD Student Well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, v. 13, p. 109- 139, 2018.

MARSHALL, L. L. et al. Perceived stress and quality of life among doctor of pharmacy students. *American Journal of Pharmacy Education*, v. 72, p. 1-8, 2008.

MARTINS, C. B. *Para onde vai a pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil*. Bauru, SP, 2005.

MARTINSUO, M.; TURKULAINEN, V. Personal commitment, support and progress in doctoral studies, *Studies in Higher Education*, v. 36 n. 1, p. 103-120, 2011.

MASLCH, C.; GOLDBERG, J. Prevention of burnout: new perspectives, *Applied and Preventive Psychology*, v. 7, n. 1, p. 63–74, 1998.

MCALPINE, L.; AMUNDSEN, C. *Academic communities and developing identity: the doctoral student journey*, in *Global Issues in Higher Education*, New York, NY, USA, 2007.

MCALPINE, L.; WEISS, J. Mostly true confessions: joint meaning-making about the his journey, *Canadian Journal of Higher Education*, v. 30, n. 1, p. 1–26, 2000.

MOREIRA, A. F. Cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*, v. 25, n. 3, p. 23-42, 2009.

MOROSINI, M. C. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. *Revista Argentina de Educación Superior*, n. 1, p. 125-152, 2009.

NASCIMENTO, L. F. Modelo Capes de avaliação: quais as consequências para o triênio 2010-2012? **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.4, n.11, p. 579-600, 2010.

NEVES, T. K. et al. Práticas Estratégicas de Internacionalização de Programas de Pós-Graduação: Estudo de Caso em uma Universidade Pública do Sul do Brasil. **Revista Eletrônica de Negócios Internacionais: Internext**, v. 14, n. 2, p. 93-110, 2019.

NKOMO, S.M. The seductive power of academic journal rankings: Challenges of searching for the otherwise. **Academy of Management Learning & Education**, v.8, n.1, p. 106-112, 2009.

OLIVEIRA, C. T. et al. Oficinas de gestão de tempo com estudantes universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 1, p. 224-233, 2016.

PADOVANI, R. et al. Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v.10, n.1, 2014.

PARADEISE, C.; THOENIG, J.C. Academic Institutions in Search of Quality: Local Orders and Global Standards. **Organization Studies**, v. 34, n. 2, p. 189-218, 2013.

PETERSEN, I. et al. Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. **Journal of Educational Psychology**, v. 29, n. 1, p. 99-115, 2009.

PETERSEN, I et al. Adjustment to university and academic performance: Brief report of a follow-up study. **Journal of Educational Psychology**, v. 30, n. 4, p. 369-375, 2010.

PFEIFER, T. A. et al. E. Perceived stress in occupational therapy students. **Occupational Therapy International**, v.15, n. 4, p. 221-231, 2008.

PRETO, V. A et al. Perception of stress in nursing academics. **Revista enfermagem UFPE on line**. v.12, n. 3, p. 708-715, 2018.

PYHALTO, K et al. **Challenges of Becoming a Scholar: A Study of Doctoral Students' Problems and Well-Being**. International Scholarly Research Network, 2012.

PYHALTO, K et al. Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students, **International Journal for Academic Development**, v. 14, n. 3, p. 221-232, 2009.

PYHALTO, K. et al. Fit matters in the supervisory relationship: Doctoral students' and supervisors' perceptions about supervisory activities, **Innovations in Education and Teaching International**, v. 52, n. 1, p. 4-16, 2015.

ROSA, A. "Nós e os índices" – um outro olhar sobre a pressão institucional por publicação. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.48, n.4, p. 108-114, 2008.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, p. 68-78, 2000.

SALO, P.; HEIKKINEN, H. **Slow science: an alternative to macdonaldization of the academic lifestyle**, 2011. Disponível em: <[https://threeerottenpotatoes.files.wordpress.com/2012/02/salo2020\\_slow-science-alternative-tomacdonaldization.pdf](https://threeerottenpotatoes.files.wordpress.com/2012/02/salo2020_slow-science-alternative-tomacdonaldization.pdf)>.

Acesso em 13 mar. 2020.

SANTOS, A. F.; ALVES Jr., A. Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrados de ciências da saúde. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p.107-116, 2007.

SANTOS, A. F. Determinantes psicossociais da capacidade adaptativa: Um modelo teórico para o estresse. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**, 2004.

SCHMIDT, M.; UMANS, T. Experiences of well-being among female doctoral students in Sweden. **International Journal of Qualitative Studies Health and Wellbeing**, v.9, n.2, 2014.

SCHOFIELD, M. et al. Depressive Symptoms Among Australian University Students: Who Is at Risk?. **Australian Psychologist**. v.51, n.4, p. 135-144, 2016.

SCHWARTZMAN, S. **Ciência e tecnologia no Brasil: uma nova política para um mundo global**. 1993.

SCHWARTZMAN, S. **Publicar ou morrer**, 2013. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sites/imon/?p=4777&lang=en-us>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SELIGMAN, M. E. P. **Flourish**: Um novo entendimento visionário de felicidade e bem-estar. Simon e Schuster, 2012.

SHIGAKI, H. B.; PATRUS, R. Revisão por pares e produtivismo acadêmico sob a ótica de avaliadores de artigos de periódicos em Administração. **RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 13, n. 31, 2016.

SILVA, A. B. Produtivismo Acadêmico Multinível: mercadoria performativa da Pós-Graduação em Administração. **Revista de Administração de Empresas**, v. 59, p. 341-352, 2019.

SILVA, A. B.; COSTA, F. J. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em Administração. **Revista Economia & Gestão**, v.14, n.34, p.30-57, 2014.

SINGH, A. et al. A preliminary study of perceived stress among dental undergraduate students in rural Haryana. **Journal of Oral Health Research**, v. 2, n. 3, p. 92-95, 2011.

SOBRAL, F. F. **Educação para a competitividade ou para a cidadania social?** 2000.

STALLMANN, H. M. Psychological distress in university students: A comparison with general population data. **Australian Psychologist**, v. 45, n. 4, p. 249-257, 2010.

STECKER, T. Well-being in an academic environment. **Medical Education**, v.38, n.5, p.465-78, 2004.

STEINER, J. E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. **Estudos avançados**, v. 19, n. 54, p. 341-365, 2005.

STRAUB, R. O. **Psicologia da saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

STUBB, J. et al., Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced sociopsychological well-being, **Studies in Continuing Education**, v. 33, n. 1, p. 33–50, 2011.

STUBB, J. et al. The experienced meaning of working with a PhD thesis. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 56, n. 4, p. 439-456, 2012.

**Transtornos mentais são responsáveis por mais de um terço do número total de incapacidades nas Américas**. Nações Unidas Brasil, 06 de mar. de 2019.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.48, p. 769-819, 2011.

TRINDADE, H. Social sciences in Brasil in perspective: foundation, consolidation and diversification. **Social Science Information**. 2005.

VEKKAILA, J. et al. The function of social support in engaging and disengaging experiences among post PhD researchers in STEM disciplines, **Studies in Higher Education**, v.39, 2016.

VELHO, L. O papel da formação de pesquisadores no sistema de inovação. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 4, out. 2007.

VERHINE, R. E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: Uma análise comparativa. **Educação**, v. 31, n. 2, p. 166-172, 2008.

VILLAR, E. G. et al. A Pesquisa em Estratégia nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração no Brasil. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 16, n. 1, 2018.

VOLTARELLI, J. C. Estresse e produtividade acadêmica. **Revista Medicina Ribeirão Preto**, v. 35, n. 4, p. 1-2, 2002.

WAO, H.O.; ONWUEGBUZIE, A.J. A mixed research investigation of factors related to time to the doctorate in education. **International Journal Doctoral Studies**, v. 6, p. 115-134, 2011.

WISKER, G., et al. Penumbra: doctoral support as drama: from the 'lightside' to the 'darksides': from front of house to trapdoors and recesses, **Innovations in Education and Teaching International**, v. 54, n. 6, p. 527-538, 2017.

ZHAU, C.M. et al. More than a signature: how advisor choice and advisor behaviour affect doctoral student satisfaction, **Journal of Further and Higher Education**, v.31, n.3, 2007.