



08, 09, 10 e 11 de novembro de 2022
ISSN 2177-3866

UNDER PRESSURE: os afetos e as emoções nas práticas dos estudantes da pós-graduação em Administração

POLYANNA TORRES PINHEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

MARCELO DE SOUZA BISPO

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

UNDER PRESSURE: os afetos e as emoções nas práticas dos estudantes da pós-graduação em Administração

Introdução

A pressão instaurada pelo cumprimento das metas acadêmicas desencadeia um desafio para a comunidade científica, sobretudo para discentes de pós-graduação, colaborando para o surgimento de problemas sociais, físicos e mentais (Estácio et al., 2019). É importante dar visibilidade às experiências dos estudantes, que normalmente são invisibilizadas pela lógica cotidiana utilitarista da pós-graduação.

As diversas responsabilidades que entrelaçam os estudantes de pós-graduação aos aspectos familiares, financeiros, em conjunção com as pressões relacionadas ao cumprimento de prazos, publicações científicas, incertezas com a carreira profissional, estresse, competitividade, problemas interpessoais de ordem diversa refletem nas suas práticas acadêmicas e interferem no desenvolvimento acadêmico e na saúde dos estudantes (Cornwall et al., 2019; Mackie & Bates, 2018; Smith & Ulus, 2019).

Existe uma crise emocional no ambiente acadêmico, apontando que estudantes de pós-graduação têm seis vezes mais chances de enfrentar depressão e ansiedade do que a população em geral (Evans et al., 2018), o que traz a necessidade de compreender esses fenômenos e experiências emocionais desse espaço. Existe não só uma crise aparente, mas compartilhada, de que fazer parte de um programa de pós-graduação como discente implica uma fase majoritariamente sofrida, complexa, carregada de obstáculos e dificuldades (Hunter & Devine, 2016).

É nesse intenso contexto que se debate a problemática da saúde mental na pós-graduação. Muito embora pesquisas sobre saúde mental de estudantes de pós-graduação tenham sugerido que seus altos níveis de estresse possam ser causados ou exacerbados por aspectos do ambiente educacional de pós-graduação, os detalhes desse ambiente ainda não foram explorados de maneira consistente o suficiente para fornecer conhecimentos robustos acerca do tema (Mackie & Bates, 2018).

Governos e as próprias instituições acadêmicas estão pautados pela máxima da eficiência e produtividade, favorecendo aquilo que pode ser contabilizado, como resultados de pesquisas, conclusões e competências, mas pouco se dedicam aos aspectos mais subjetivos da experiência, como os afetos e as emoções (Aitchison & Mowbray, 2013; Kiriakos & Tienari, 2018). Há uma atmosfera ainda antagônica ao se discutir os aspectos das experiências dos discentes de pós-graduação nas instituições acadêmicas. O tabu que envolve debate sobre saúde mental em instituições acadêmicas revela os discursos e as atmosferas bastante hostis nesse contexto, que não suportam a vulnerabilidade e a incerteza dos acadêmicos (Smith & Ulus, 2019).

O trabalho e a prática acadêmica são tratados como “assépticos” de emoções e sofrimentos. Argumentamos que aprofundar as relações afetivas construídas nas práticas da pós-graduação possibilita compreender os aspectos emocionais em contextos sociais que vão além de experiências individuais que desconsideram o contexto estrutural de como se constroem as emoções entre estudantes. Trata-se de ir além da ideia de que as emoções e adoecimentos são problemas exclusivamente individuais.

Assumimos a necessidade de expandir a compreensão sobre as experiências e sofrimentos na pós-graduação, focando em identificar também quais são as fontes de dificuldades dos acadêmicos. Com base nestas problematizações teóricas e empíricas, o objetivo deste estudo é compreender como os afetos e as emoções se constroem nas práticas dos estudantes da pós-graduação em Administração. Defendemos a tese de que os afetos construídos nas relações oriundas das práticas acadêmicas contribuem para consequências emocionais e sociais experienciadas na pós-graduação.

Como contribuição acadêmica, esta pesquisa explora que os afetos e as emoções não estão apartados das práticas. A escassez desse tipo de estudo em Administração ainda pode demonstrar que a academia e as organizações ainda tendem a separar o ser intelectual do ser emocional, favorecendo o que pode ser contabilizado e preterindo os aspectos mais subjetivos das experiências (Aitchison & Mowbray, 2013; Kiriakos & Tienari, 2018).

Também há uma necessidade de trabalhos que façam pontes entre os estudos dos afetos e emoções nas práticas sociais a partir da investigação empírica de fenômenos afetivos (Slaby et al., 2019), sendo uma potente abordagem aqueles que possuem afetos e emoções em seus conceitos centrais.

Características do modelo acadêmico da pós-graduação

A cultura da competitividade e do medo – medo despertado pela pressão de que as tarefas devam ser executadas em um tempo reduzido, mas efetivo – é importante fator no processo de adoecimento entre estudantes (Pita, 2010). Isso é refletido por um modelo adotado a partir das regras do jogo acadêmico que geram uma atmosfera de intensa disputa e indiferença entre os pares, atingindo a todos os envolvidos na vida acadêmica (Bourdieu, 2017).

As experiências dos estudantes de pós-graduação podem ser agravadas por uma espécie de rede de violência institucional dentro de um modelo acadêmico neoliberal, que tende a evitar a reflexão e a responsabilidade internas coletivas (Smith & Ulus, 2019). O sofrimento produzido nas instituições acadêmicas que advém da lógica produtivista neoliberal é recorrente no ambiente acadêmico e resultante de um modo de produção capitalista. Isso reproduz uma expressão da mesma lógica que recruta sujeitos de desempenho e de “alta performance” (Moore et al., 2017).

Há um imperativo empresarial se expressando no contexto de formação acadêmica por meio de cobranças, de um intenso ritmo de produtividade, inovação, flexibilidade, direcionado para o alcance de metas diversas, prazos reduzidos e estipulados de modo mecânico e excesso de burocracia. Como consequência, episódios de assédios no ambiente acadêmico emergem, promovidos pelas relações hierarquizadas entre docentes e discentes (Maia, 2022).

Neste cenário, a educação se expressa como uma forma de acumulação de atividades e qualidades individuais necessárias à (sobre)vivência em um contexto de extrema competição. A ideia de excelência acadêmica (Nassi-Calò, 2022), criada como uma expectativa dos espaços acadêmicos, esbarra nos próprios limites humanos, além de naturalizar uma competição predatória como padrão das relações sociais nesse meio. Essa sociedade do desempenho difundida na academia se revela como um imperativo de intensidade infinita, apontando para a desmesura, para o impossível e inalcançável, levando o sujeito, inevitavelmente para a ansiedade, o cansaço e a depressão (Maia, 2022).

Existe um risco do esvaziamento da carreira de cientista, visto que as pressões e os sofrimentos que incidem sobre esse profissional (Bianchetti; Machado, 2009) ainda são uma realidade, pagando-se um preço individual e coletivo muito altos em termos de sofrimento ao buscar adequação às exigências desse espaço.

As práticas, os afetos e as emoções na pós-graduação

O conhecimento científico é intrinsecamente social, o que deve ser entendido e estudado como um conjunto de práticas sociais historicamente situadas. É possível que a ciência seja vista como uma cultura tanto quanto outra forma de conhecimento e, como tal, está sujeita a implicações do controle social e de interesses.

Compartilhamos que a compreensão sobre o ambiente acadêmico, os trabalhos realizados na pós-graduação e as atividades comuns formam um padrão reconhecido como práticas científicas. Essas práticas são uma ação coletiva de conhecimento, tornando-se, por

meio da sua reprodução, um sistema aceito e de condução da maneira de fazer e se apresentar (Gherardi, 2009).

O trabalho acadêmico e as noções do que significa ser acadêmico são constituídos por um conjunto de práticas situadas. As atividades que formam as práticas científicas estão interconectadas. Aprender, conhecer e tornar-se (acadêmico) são atividades inerentemente sociais, de modo que aprendemos e nos tornamos na prática (Gherardi, 2009).

Pela sua natureza social e relacional, as práticas dos estudantes da pós-graduação são permeadas pelos afetos e pelas emoções. Afeto, que Spinoza (2009) apresenta como relações de “afetar” e “ser afetado de volta”, é aquilo que se desdobra entre corpos interatuantes, cujas potencialidades e tendências são continuamente modeladas em interações mútuas. O ponto principal de Spinoza é o de que os afetos são fenômenos relacionais que se desdobram dinamicamente e efetivamente entre entidades humanas e não humanas. Estes aspectos do pensamento acerca dos afetos envolvem a dinâmica da eficácia dos mútuos impactos das relações, manifestando a ideia das relações de afetar e ser afetado em que corpo e mente se fundem (Von Scheve & Slaby, 2019). Nessa perspectiva spinozista, o afeto é interpretado como dinâmico, relacional e, principalmente, transpessoal, em oposição a algo que se passa no interior de um tema individual.

São poucos os estudos que discutem o papel dos afetos e das emoções (Scheer, 2012; Cottigham & Erickson, 2019), sobretudo nas práticas dos estudantes de pós-graduação. Existe uma miopia da ciência no estudo científico das emoções a partir de uma perspectiva educativa, pois sempre existiu uma barreira em tratar as emoções como objeto de estudo, o que parece soar paradoxal, pois experiências educacionais também são experiências permeadas pelas dinâmicas relacionais dos afetos e das emoções (Pekrun, 2005).

A principal distinção entre afetos e emoções é que os afetos carregam uma conotação corporal de forma mais evidenciada, enfatizando o papel dos artefatos materiais na relação de corpos que encontram outros corpos e outras materialidades, ativando o processo de produção de conhecimento sensível (Strati, 2007). Os afetos oferecem uma maneira de pensar sobre sentimentos, emoções que são tomadas por interioridade e subjetividade, destacando o seu papel de atividade e movimentos dentro de uma prática situada. O conceito de transmissão de afeto compreende um processo de circulação de origem social, mas biológico e físico em seus efeitos (Gherardi et al., 2019).

Afetos são diferentes das emoções porque as emoções são a sequência recorrente dessas interações afetivas e que passaram a ser codificadas culturalmente como regras comuns de sentimentos (Slaby et al., 2019), ou por rótulos emocionais (Koury, 2004; Von Scheve & Slaby, 2019). A partir dessa compreensão, defendemos, neste estudo, que os afetos construídos nas relações oriundas das práticas acadêmicas contribuem para consequências emocionais e sociais experienciadas na pós-graduação.

Se reconhecidas, as emoções podem inspirar, orientar e aprimorar as práticas e, sendo ignoradas de que fazem parte do processo, ou mesmo suprimidas, podem atrasar ou até “descarrilhar” a sua experiência (Herman, 2010). Ao reconhecer a dimensão emocional das experiências dos estudantes de pós-graduação, orientadores, departamentos e instituições podem ser capazes de apoiar melhor suas trajetórias acadêmicas (Cotterall, 2013).

Percurso metodológico

A história oral temática se mostrou como um método mais adequado para compreender a maneira que os afetos e emoções se constroem na pós-graduação em Administração. Ela privilegia o estudo de grupos sociais, instituições, coletividades, condições objetivas e históricas à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram (Alberti, 2013).

Era preciso compreender as estatísticas e os números apresentados em pesquisas e reportagens sobre a problemática e os números da saúde mental na pós-graduação (Cornwall et

al., 2019; Smith & Ulus, 2019; Mackie & Bates, 2018; Schmidt & Hansson, 2018; Comciência, 2020; The Intercept Brasil, 2019; Folha de São Paulo, 2017a; Folha de São Paulo, 2017b; Veja São Paulo, 2017). Era preciso ir além dessa camada de conhecimento diante da necessidade de ouvir e compreender as trajetórias por trás das histórias dos discentes de pós-graduação. Acreditamos que nos afetos e nas emoções construídas nas práticas da pós-graduação em Administração estão a possibilidade de compreensão dos problemas enfrentados nesse espaço.

As narrativas compostas pelos entrevistados deste estudo e suas representações por meio da história oral puderam apresentar detalhes, contexto e as redes de relações sociais, evocando emotividade, afetos e sentimentos (Creswell, 2013) vivenciados no processo de formação acadêmica da pós-graduação. Foram realizadas, no total, 32 entrevistas. Deste total, selecionamos trechos de 12 entrevistados para ilustrar o argumento desta pesquisa. Os registros contemplaram estudantes de mestrado e doutorado das regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste do Brasil. Apenas a primeira autora realizou o contato com os estudantes e conduziu as entrevistas.

Os diálogos aconteceram online por meio do aplicativo de videoconferências Zoom no período que compreendeu de 04/11/2020 a 11/12/2020. Estávamos no auge da pandemia da COVID-19 em 2020 quando as entrevistas foram realizadas. A partir do contato inicial com alguns estudantes e representantes de discentes de pós-graduação de regiões distintas do Brasil, foram recrutados demais participantes utilizando a amostragem de bola de neve (*Snowball Sampling*). Esse processo consistiu em iniciar entrevistas com informantes acessíveis e utilizar as referências desses para expandir os sujeitos entrevistados (Bailey, 2019).

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

O material produzido foi interpretado por meio da análise da narrativa. Considerando a cronologia proposta pelas próprias narrativas dos eventos (Creswell, 2013), em que os entrevistados contaram suas histórias desde o início da sua trajetória na pós-graduação até aquele momento em que conversávamos (alguns já haviam finalizado suas histórias), foi possível identificar nas falas dos entrevistados as dinâmicas relacionais e afetivas construídas nas práticas acadêmicas. Os entrevistados estão identificados nas análises com os símbolos ^m (quando o curso for de mestrado) e ^d (quando o curso for de doutorado), não no sentido de rotular os entrevistados, mas para facilitar ao leitor a sua respectiva identificação.

Foi possível interpretar como os estudantes e as práticas estão entrelaçados pelos fluxos das experiências narradas, considerando como estas os afetam emocionalmente (Kumar & Cavallaro, 2017). Alguns trechos das entrevistas foram separados por “índices” temáticos sensíveis que representam como as relações afetivas se desdobram nas narrativas dos estudantes. Os trechos estão dispostos nos tópicos para interpretação dos resultados, ilustrando como as relações afetivas e emocionais relatadas se desenvolveram nas narrativas. Esses índices estão dispostos como: **Adaptações Iniciais; Pressões, Expectativas e Competitividade; Xenofobia; Sexismo; Racismo; Maternidade; Questões Pessoais e Financeiras.**

Os trechos trazidos para as interpretações nos tópicos de resultados não traduzem unicamente as experiências de todos os estudantes entrevistados, mas fazem parte da composição dos temas trazidos por eles com maior ênfase nos diálogos. Essa estrutura de dados temporais refletida nas narrativas formou a espinha dorsal das descobertas do processo de pesquisa (Berends & Deken, 2021).

Adaptações Iniciais

É comum às histórias contadas a dificuldade de se inserir e adaptar-se às atividades da pós-graduação, principalmente nos momentos iniciais da vida acadêmica relativos à prática do curso de disciplinas, envolvendo as relações de afetos construídas nesse espaço. A aprendizagem nesse processo de inclusão de novos membros é uma questão de participação periférica legitimada, e este termo é usado como um aprendizado situado, onde a aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social (Lave; Wenger, 1991). Este é o processo de aprendizagem situada, maneira pelo qual os recém-chegados se tornam parte de uma comunidade de prática (Gherardi, 2009).

A estudante Bel^d descreve que, no início da pós-graduação, colegas lhe orientavam a reproduzir um modelo de comportamento que parecia ser compartilhado entre os estudantes: *“Não fala que você não sabe”. Mas como é que eu ia falar que sabia, se eu não sabia? Eu me senti muito perturbada no início por não ter essa preparação, essa inclusão ambiental. Foi tudo muito rápido e instantâneo e eu tive que funcionar”*.

O estudante Igor^m também relata como sua adaptação inicial ocorreu na pós-graduação: *“Na primeira semana, já tomei logo um susto com as pessoas, que falavam de várias coisas que eu nunca tinha ouvido na vida e o pessoal citava por autor”*. Com isso, Igor^m chegou a se questionar: *“O que é que eu tô fazendo aqui? Eu acho que as duas primeiras semanas eu não abri a boca. Eu pensava que ia passar vergonha se eu abrisse a boca... se alguém me perguntasse algo, iria passar vergonha”*.

O sentimento de vergonha, receio de se expor e de como o sujeito vai ser visto pelos pares naquele ambiente desconhecido é um dos afetos sociais negativos ditos primários. É um sentimento de negação que o sujeito toma para si como sinal do seu fracasso, geralmente experimentado frente a outros, trazendo a sensação de ser exposto, de que outra pessoa o veja pelo que é, com suas fragilidades e inseguranças. Também envolve uma tentativa de esconder-se, como um ocultamento que faz com que o sujeito “vire as costas” para o outro e volte-se a si mesmo (Ahmed, 2015).

Podemos refletir acerca da idealização de acadêmico que media a relação entre o sujeito e os outros, que é aquele que parece chegar com experiência acadêmica, que já conhece o que o espera no contexto acadêmico, que sabe se expressar, sabe citar autores diante dos pares, que não deve expor suas dúvidas, ou que produz muito e com qualidade sempre. Como o sujeito não atinge esse ideal, ele se expõe a si mesmo como um fracasso (Ahmed, 2015), por meio da visão de um outro exemplar.

Pressões, expectativas e competitividade

Na prática de cursar disciplinas, Caetano^d descreve algumas situações emblemáticas no início do mestrado: *“Tinha eu e uma aluna do doutorado trabalhando com [TEMA]. Aí o professor fala pra essa aluna orientanda dele, no meio da aula e da turma: “eu acho que a dissertação do Caetano vai ficar muito melhor do que a sua tese”*. Caetano^d sentiu essa situação de comparação como uma experiência pressionadora, além de reflexo da competitividade desse ambiente: *“Como assim, o cara tá falando que a tese da menina não vai ficar melhor que a minha dissertação? Que cobrança é essa em cima de mim?”*.

Caetano^d também fala sobre o momento das suas bancas de qualificação e defesa de dissertação, que o impactaram ao longo da sua trajetória pela forma como o mesmo professor se posicionou nessas ocasiões: *“Esse professor casou muita insegurança em mim. Eu me sentia pressionado a ser o cara que é melhor, o cara que ia ter a dissertação melhor do que a menina da tese”*. Ele complementa que o professor foi avaliador na sua banca de qualificação e de defesa do mestrado e conta como foi a participação dele nesse processo: *“A forma como ele falou nas bancas foram muito rudes, eu achei muito pesado. E não foram críticas que foram construtivas. Na verdade, ele tava atacando, xingando o meu trabalho. Eu demorei uns bons anos pra conseguir filtrar esse tipo de pressão”*.

Nota-se, no percurso descrito por Caetano^d, que a forma como os afetos ocorrem não são, necessariamente, imediatos nos momentos em que as práticas acontecem, nem mesmo direcionados às mesmas pessoas e objetos partícipes desse mesmo arranjo afetivo. Esse processo de afetar e ser afetado de volta não é simultâneo, nem mesmo esse retorno acontece entre as mesmas entidades envolvidas. É difícil compreender os modos precisos de relacionamento afetivo em um determinado ambiente, os gatilhos, as ligações, as configurações dessas cenas de afetos mútuos (Slaby et al., 2019). Ou seja, em um contexto em que práticas interligadas se afetam entre si, o processo de afetar e ser afetado também é recursivo entre as relações de temporalidade indefinida, interferindo nas mesmas ou em outras práticas e relações. Seus efeitos, portanto, não são determinísticos ou resultado de uma equação.

Em paralelo, a história contada por Alba^m tem algumas aproximações com essas mesmas pressões e expectativas vivenciadas por Caetano^d. Assim que foi aprovada no processo seletivo para o mestrado, Alba^m conta que as expectativas em torno dela aconteceram logo no início: *“Quando saiu o resultado da seleção, uma pessoa me disse, “Alba”, você tirou uma nota muito boa no projeto, isso é difícil de acontecer, todo mundo tá com muita expectativa em você”*. Diante disso, ela sentia que deveria sempre corresponder a essas expectativas iniciais: *“Fiquei com isso cabeça. Meu Deus do céu, e agora? Porque se a pessoa vai bem na seleção toda, esperam que você seja a aluna exemplar. Ai eu comecei com a minha ansiedade”*.

Além das expectativas dos pares, Alba^m fala a respeito das expectativas também do seu orientador: *“No primeiro contato, ele estava cheio de expectativas também. E eu já senti uma pressão tanto dele quanto das outras pessoas. A figura dele trouxe um peso pra mim, como se eu fosse a melhor aluna que ele já teve na vida”*. Em seguida, descreve suas emoções: *“Eu sempre fiquei com isso na cabeça, de ter que entregar o melhor pra ele, de ter que ser a melhor porque ele estava esperando que eu fosse a melhor. Com isso, eu já comecei a me sentir mal”*. No caso, as antecipações do *habitus* acadêmico, como espécie de hipótese prática fundada em experiências passadas e expectativas criadas, podem atribuir um peso desmedido às primeiras experiências (Bourdieu, 2017).

Estes episódios e outros provocaram crises de ansiedade e depressão em Alba^m, principalmente por não se sentir suficientemente boa nas suas atividades no mestrado, e com sentimentos recorrentes de desistência: *“Eu pensava que a culpa sempre era minha. Estava sozinha nessa automutilação, eu não mereço, não sou boa, o que eu tô fazendo não vale nada, eu quero desistir, ficava nesse desespero. E não me abria com ninguém”*.

Podemos observar as relações afetivas de Alba^m construídas nas práticas que descreve e de como se sentia nesse percurso. Desde o início, sentia uma pressão sobre si causada pelas expectativas dos seus pares e professores pelo seu desempenho no processo seletivo, que havia sido muito positivo. Com isso, ela sempre buscou corresponder a essa expectativa e acreditava que nunca alcançava os resultados esperados. Isso exacerbou uma autocobrança, teve picos de ansiedade, depressão e sentimento de culpa por acreditar não corresponder ao que o meio esperava dela enquanto estudante de pós-graduação, impactando diretamente na prática de pesquisa, na relação com seu orientador, com as entregas ao programa, causadas também por esses efeitos. A longo prazo, Alba^m, que sempre desejou ser professora e seguir carreira acadêmica, relatou ter sequelas ainda hoje desse período e não pretende retornar mais à pós-graduação.

Xenofobia

A xenofobia é definida como uma espécie de antipatia, hostilidade ou preconceito por indivíduos ou grupos considerados estrangeiros. É um tipo de comportamento que descarta, exclui e reduz pessoas com base na percepção de que são estranhas à uma determinada comunidade (Olonisakin & Adebayo, 2021). É uma espécie de reconhecimento do outro a partir da dessemelhança que ele apresenta.

É contundente na experiência contada por Maurício^d os episódios de xenofobia e preconceito sofridos por ser nordestino em uma capital do Sudeste. Na narrativa, Maurício^d relata que sabia que tinha um sotaque marcado e que as pessoas ficavam olhando para ele, rindo de sua forma de falar:

Elas estavam rindo do meu jeito de ser, rindo do meu sotaque, rindo da diferença que faz deles se sentirem superiorizados. Eu vou contar de um professor, eu me lembro que foi a pior disciplina que eu passei no mestrado. Era um professor que acreditava nesse modelo de ensino autoritário e aterrorizador. Eu me lembro que ele faz piadas comigo por eu ser nordestino e da seguinte situação... O conteúdo era comparação de médias, que você tem um conjunto de dados e vai comparar as médias. Ele falou, “tá aqui, o Maurício tá lá na praia dele, descascando o coco, ele descasca vinte cocos por hora”. E aí começou nesse exemplo para recheiar o conteúdo dele, que era algo quantitativo, algo que fosse servir para o exemplo dele. Quando ele fez esse exemplo comigo, na minha mente, eu já pensei que se ele fosse usar esse exemplo pra qualquer colega, ele jamais diria que outro colega [NATURALIDADE] era um descascador de coco na praia. Ele o chamaria de CEO, de diretor, qualquer coisa que seja. Pra mim, não existe problema em ser descascador de coco, mas pra ele tem. Pra ele é um exemplo certamente degradante.

Como consequência, Maurício^d diz se sentir lidando o tempo todo com a noção de que se sente inferior, sobretudo em contato com seus colegas ou quando era tratado como inferior (como no exemplo com o professor). Maurício^d diz: “Quando alguém me diferencia e me inferioriza por causa da região, alimenta esse senso de inferioridade que já está presente”. E complementa falando sobre os efeitos dessas práticas: *Eu tenho muitas lembranças de efeitos mentais e emocionais[...] Se eu pensar na questão do preconceito regional, sinto raiva”*.

O preconceito dirigido aos migrantes do Nordeste relaciona-se à necessidade de delimitação de espaços sociais de convivência e símbolos culturais (Pereira & Lourenço, 2018) (por exemplo, como o “descascador de coco”, em uma espécie de inferiorização pela região). Enquanto violência simbólica, a xenofobia, expressada aqui como uma discriminação regional, é uma tentativa de exclusão de sujeitos historicamente discriminados por sua cultura, determinados estereótipos e variações linguísticas. É um tipo de preconceito etnocentrista, que é quando um sujeito ou grupo social crê que é superior aos demais, colocando em desvantagem aquele que não faz parte do próprio grupo.

Não por acaso, os sentimentos de incapacidade acabam sendo recorrentes, afetando a experiência do Maurício^d na pós-graduação. Na produção do cotidiano, a mobilização das emoções se compõe como processos de espacialidade social, podendo-se ampliar, restringir ou inibir ações cotidianas (Oliveira & Cavedon, 2019). E, enquanto mobilizadoras do âmbito social e de forças do cotidiano, as emoções se fazem por meio das relações estabelecidas nesse meio.

Sexismo

A prática do sexismo no Brasil é uma ocorrência cotidiana combinada ao contexto histórico-cultural de colonialismos, inclusive acadêmico (Faria & Bispo, 2020), que marginaliza as experiências das mulheres (Savigny, 2017).

Lana^m descreve que formalizou uma co-orientação com um professor que fazia estágio de pós-doc em seu programa de pós-graduação. Após algumas reuniões de orientação, Lana^m relata o episódio de assédio que sofreu: “Ele se insinuou pra mim e eu recuei, claro, porque não tinha por que fazer aquilo. Eu recuei e, com isso, ele recuou drasticamente”. Após a recusa, ela percebe uma mudança no tratamento do professor: “Ele começou a me tratar mal, ele fazia comentários que foram extremamente grotescos do meu trabalho, que eu até não quis mais nem olhar. Foi muito desrespeitoso, usando de palavrões, linguagem imprópria”. Após esses episódios, Lana^m solicitou formalmente a retirada do professor como co-orientador do seu trabalho. A primeira autora questionou se ela dividiu o episódio de assédio com outras pessoas

no seu programa de pós-graduação e ela respondeu que: “Não, eu não comentei... Só falei na coordenação que ele não tava mais orientando, que ele tava sem tempo”.

Como tantas outras mulheres sofrem, a recusa ao assédio sexual acaba significando uma inversão de comportamento pela parte dominadora, constringendo a vítima e punindo-a pela sua resistência, partindo para a prática do assédio moral (Hirigoyen, 2002). Aqui, entendemos que assédio sexual se configura como uma abordagem não desejada, ou mesmo uma intenção sexual que não encontra receptividade da outra parte, afetando o bem-estar e a possibilidade de reagir (Fitzgerald et al., 1997).

Outro detalhe dessa experiência da Lana^m foi o fato de ela não ter comentado ou mesmo compartilhado o assédio com outras pessoas. O fato é que poucas mulheres têm coragem de denunciar o assédio sexual, além da própria dificuldade de se provar o assédio, ocasionando medo e culpabilização da vítima. Reforça-se uma violência histórica de silenciamento e deslegitimação da fala das mulheres, pois o ato de fala não é suficiente em si mesmo (Kyrillos & Stolz, 2018).

Em uma sociedade sexista como a brasileira, o assédio sexual ainda é percebido como um comportamento inofensivo, próprio da “brincadeira” da conquista. No entanto, ele faz parte de um conjunto de práticas discriminatórias contra as mulheres (Teixeira & Rampazo, 2017), sendo uma espécie de violência que elas também sofrem no espaço acadêmico enquanto constroem sua carreira.

Racismo

Ainda na temática do sexismo, não podemos deixar de abordar as intersecções de raça, classe e gênero. O impacto do racismo sistêmico, classismo, xenofobia e outros preconceitos também se constituem nas relações afetivas construídas nas práticas da pós-graduação narradas pelos estudantes.

Evelyn^d, ao contar sobre sua experiência no início do mestrado, falou sobre sua dificuldade de adaptação e de pouco acolhimento das pessoas ao seu redor. Em um relato impactante, ela descreve uma situação que a deixou em sofrimento prolongado por tanta hostilidade:

Eu tinha aquele sentimento de “eu não vou conseguir”, aquele sentimento de incapacidade. Juntou isso tudo e eu explodi no meio da prova. Eu fiquei tão nervosa fazendo que me deu um branco, eu comecei a ficar nervosa com o branco. Quando eu vi, já estava com falta de ar, eu tava passando mal e eu desmaiei...

Entrevistadora: O que aconteceu depois desse episódio? Você buscou ajuda?

Não, mas hoje eu tenho ajuda tanto terapêutica quanto psiquiátrica. Foi horrível pra mim, porque eu acabei passando mal na prova de um professor. Depois disso, começou a rolar até assédio moral na frente de todo mundo. Ele me zoava... Ele me assediava moralmente na frente de todo mundo e falava “não vamos fazer nada, senão a Evelyn vai ficar nervosa e vai desmaiar”; “você não vai dar aquele piripaque no meio da minha aula não, né?” Me deixava mega constrangida.

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

Foi uma colega minha, que ela tava do meu lado fazendo a prova e foi ela quem pediu ajuda. Ela e a secretária do meu programa foram as pessoas que me ajudaram.

Entrevistadora: As outras pessoas continuaram a fazer o que estavam fazendo normalmente?

Sim, exatamente. Tipo, “não é comigo”, entendeu? Todo mundo seguiu [...] A vontade mesmo era de desistir. Mas sabe aquele negócio.... eu já tô aqui, vou ficar, não vou retroceder. Tipo, eles vão fazer de tudo mesmo pra querer me derrubar, até porque eu sou fora da amostra deles: vim de comunidade carente, minha família não é rica, eu sou negra, sou mulher, entende?

Microinvalidações são as ações que excluem, negam, ou anulam pensamentos, sentimentos ou experiências psicológicas de pessoas de cor. Evelyn^d é mulher, periférica e

negra, como ela mesma se autodeclara. Como efeito do racismo, alguns contextos chegam até mesmo a negar a humanidade dessas pessoas (López, 2012).

Era como se aquele corpo caído em desmaio de Evelyn^d não devesse pertencer àquele espaço. A presença de um corpo negro em um programa de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil é rara, e, embora haja ações afirmativas, a educação continuada ainda não é uma realidade comum na trajetória educacional de jovens negras (Braz, 2021). Historicamente, a maioria das instituições acadêmicas tem sido excludente, sendo um espaço altamente segregado. A desigualdade racial está embutida nos padrões e práticas acadêmicas atuais (Dupree & Boykin, 2021).

Outras falas de Evelyn^d são bastante representativas, como a primeira pessoa da sua família a conseguir avançar na sua formação educacional, reproduzindo um reflexo da intensa desigualdade de acesso de brancos e pretos no ensino superior (Jaccoud, 2008). Ela conta: *“Sou filha de pais que nem chegaram a completar o antigo ensino fundamental básico. Eu fui a primeira da minha família a me formar e a ter uma graduação. E sou a única também que entrou no mestrado, que tá no doutorado”*.

Outras entrevistadas destacaram esse fato nas suas falas, como a estudante Tábata^m, também negra e periférica: *“Eu sou a primeira pessoa da minha família que tem acesso à pós-graduação”*. Calina^d, que se autodeclara negra de pele clara, também fala sobre a sua ancestralidade: *“Meu avô era um homem negro que estudava, é isso que significa para mim a pós-graduação. Para eu chegar aqui, muita gente da minha família resistiu e ocupou espaços que não eram dados a eles, é honrar a minha ancestralidade”*. Ela complementa: *“Eu sou a primeira da minha família a ter diploma de graduação, a primeira a ter mestrado, a primeira a estudar no doutorado”*.

Ser a primeira pessoa que acessa espaços acadêmicos que não foram ocupados por seus ancestrais é bastante significativo, a partir do momento em que se possibilita também abrir caminhos para que outras também possam pertencer e desenvolver sua formação. Mas ainda há um longo caminho para o alcance de uma maior representatividade de mulheres negras nos espaços acadêmicos da pós-graduação, diante da evidente presença de um confinamento racial dessa área.

Maternidade

Os desafios da maternidade na academia são um problema mundial, mas o seu reconhecimento pela comunidade acadêmica é muito recente, de modo que ações e políticas eficazes para resolvê-los são bastante escassas (Staniscuaski et al., 2021). E esses desafios também são uma forma de discussão sobre como a prática do sexismo ocorre com mães na academia, visto que um mesmo problema não atinge mulheres e homens nesse espaço da pós-graduação da mesma forma.

A maternidade e a ciência acabam competindo pelo tempo da mulher e isso pode retardar sua ascensão no ambiente acadêmico (Machado et al., 2019). As qualidades maternas representam uma intensa capacidade de tocar e ser tocada por outros (Ahmed, 2015). Aidê^d sabia que a maternidade impactaria sua carreira: *“A minha prioridade na minha vida é a minha filha. Quando veio a gravidez no meio do curso do doutorado, eu sabia que eu não poderia ser essa mulher que iria deslanchar na carreira profissional”*.

Jaqueline^m, que iniciou o mestrado quando sua filha tinha 2 anos, conta como se sentia ao fazer parte da pós-graduação: *“É um ambiente tão difícil pra ser mãe [...] Eu não acho que é um ambiente receptivo. São múltiplas exigências: pra você ser bolsista, nas disciplinas... Você tem que tirar boas notas pra conseguir manter sua bolsa”*. Ela também se comparava aos outros colegas: *“Eu acho que é muito mais difícil pra nós, que somos mães, do que pra muitos colegas que não tem essas atribuições. Eu fico vendo colegas que tem o dia livre... Eu não tenho o dia livre, meu horário não é meu”*.

Jaqueline^m destaca que, para manter-se como bolsista, deveria cumprir as mesmas regras, normas e prazos que outros colegas, mesmo diante de condições e possibilidades tão diferentes. A comparação com outros colegas é inevitável, não lhe restando alternativas a não ser cumprir as exigências para manter a bolsa e os inúmeros sacrifícios que teve que fazer para conciliar com a maternidade junto com a sua rede de apoio. Mas isso ainda não é debatido com a devida importância nos espaços acadêmicos. São recorrentes o medo da rejeição, assim como os questionamentos de se é possível “dar conta” das atribuições acadêmicas pelas condições da maternidade na pós-graduação.

No Brasil, sem uma rede de apoio (escola, avós, família), é praticamente impossível uma mulher conseguir integrar o espaço da pós-graduação. Além disso, a porcentagem de mulheres diminui desproporcionalmente à medida que progridem em suas carreiras na ciência (por fatores como maternidade, trabalhos domésticos, cuidado infantil e/ou de idosos, assédios, preconceitos de gênero), conhecido como fenômeno “tesoura”. No cenário brasileiro, as mulheres são maioria quando ingressam na carreira acadêmica, no entanto, sua participação diminui à medida que a carreira progride, de modo que as mulheres são subrepresentadas em termos de impacto da pesquisa brasileira (Oliveira et al., 2021).

Questões pessoais e financeiras

Também se faz importante se debruçar sobre o contexto social e as análises das situações postas em pauta pelos estudantes para compreender os significados das experiências relatadas, considerando também os aspectos e dimensões do seu ambiente. São destacadas as questões pessoais e financeiras dos estudantes e de como elas afetam sua experiência, de modo geral, na pós-graduação. Afinal, as experiências emocionais singulares, sentidas e vividas por um ator social específico são produtos relacionais entre os indivíduos, a cultura e a sociedade da qual fazem parte (Koury, 2004).

De uma área diferente, Francisco^m iniciou sua experiência na pós-graduação em Administração que afetou a formação, inclusive, da sua própria identidade. Ele explica como o conhecimento em uma disciplina do mestrado provocou uma catarse na sua vida:

Eu preciso falar um pouco da minha história de vida pra gente conseguir conectar as duas coisas. Eu vim de uma família muito religiosa, eu fui católico, coroinha, depois eu me converti ao cristianismo evangélico, eu fui pra igreja, fui líder de jovens, fui líder de escola dominical. E eu sou homossexual, então, eu sempre vivi dentro de uma caixa que me impedia eu ser quem eu realmente era. Eu construí um Francisco a partir daquelas bases, que talvez não representassem muito bem quem eu era. Nessa disciplina do mestrado, a gente trabalhou muito a relação da docilização dos corpos, de como a igreja utilizou das leis e dos dogmas pra ter um controle social a partir desse contexto histórico. E eu me identifiquei muito com isso porque foi a minha história. Eu vivi isso a minha vida inteira e eu nunca tive acesso a esse conhecimento, a esses livros, a essa perspectiva! Eu chorava, me emocionava lendo os textos, porque eu me via naquelas discussões. Outra coisa, eu tenho uma pele parda e, durante toda a minha juventude, eu sempre ouvia brincadeiras entre meus amigos, “ah, você é branco, mas sua alma é de preto”. Porque eu tenho nariz grande, eu tenho um cabelo crespo, questões que me relacionam com essa afroidentidade. Só que a gente também é sempre distanciado dessa relação de raça na nossa construção. Quando eu fui estudar a relação histórica dos objetivos de embranquecimento do Brasil, tinha um projeto documentado de que, ao cruzarmos homens brancos com mulheres negras, a gente ia embranquecer a população. Aí você imagina isso pra mim, que cresceu numa cidade de oito mil habitantes, dentro de uma igreja, entendendo que a verdade era só aquela, que a minha sexualidade não podia ser explorada porque era pecado, porque eu ia pro inferno, que eu ia maldiçoar a minha família. Então, eu me abri pro mundo por meio do conhecimento dentro dos estudos organizacionais e eu jamais imaginaria que isso ia acontecer dentro de uma disciplina de Administração [...] Quando eu digo que me transformou e que me fez uma catarse é porque eu tive acesso a esse conhecimento, que realmente me tirou de uma caixa, me tirou de um lugar em que eu

era oprimido, que eu era silenciado, que eu não podia ser quem eu era, que eu tinha que seguir os dogmas e as regras institucionais. Eu lembro que a primeira vez que eu fiquei com um cara, eu me esfreguei durante duas horas no banheiro, porque eu sentia que eu tava sujo, eu sentia que eu tava indo contra o que Deus me fez. Foi esse o contato com essa parte dos estudos organizacionais. E quando você começa a estudar, sua cabeça se abre pro mundo e nem sempre isso é bom porque dói, sair do estágio de ignorância dói muito. Dói muito porque a gente se depara com um mundo que é cruel, difícil pra maioria pessoas.

Neste relato emocionante e cheio de significados, Francisco^m fala sobre como cursar essa disciplina em Administração transformou a sua compreensão de si, da sua sexualidade, da sua afroidentidade. E isso lhe provocou também algumas “dores” simbólicas.

Os afetos, nesse caso, enfatizam o papel de artefatos materiais na relação de corpos que encontram outros corpos e outras materialidades (a relação corporal de Francisco^m com a disciplina, com os textos, com os professores), detectadas pela produção de um tipo de conhecimento sensível, destacando o seu papel de atividade e movimentos dentro de uma prática situada (Gherardi et al., 2018), como a prática acadêmica.

Saber que os estudos organizacionais o fizeram sentir-se dessa forma e que provocaram essa catarse em Francisco^m é perceber o quão importante são as discussões para uma maior inclusão e diversidade nos espaços acadêmicos da Administração, pois promove esse tipo de conhecimento libertador.

Alguns trechos da fala de Francisco^m também refletem os sentimentos de incapacidade, de dificuldades e de adaptação ao conteúdo ensinado. Francisco^m explica como o processo afetivo das avaliações que recebe como parte das práticas acadêmicas põe em prova as suas emoções: *“A gente tá sempre diante de uma relação de avaliação na pós-graduação. Quando entrei, eu tinha a sensação de que nada que eu fazia tava bom. Isso mexeu muito comigo emocionalmente, porque eu me sentia insuficiente muitas vezes”*.

A questão financeira permeia a vida acadêmica e a história dos estudantes, evidenciada também por Kris^d como um dos temas que afetaram sua trajetória de forma bastante significativa. Kris^d teve que sustentar sua família com a bolsa do mestrado que recebia: *“Quando comecei o mestrado, foi difícil pra mim. Meu pai perdeu o emprego. Os dois anos de mestrado foram anos muito difíceis pra minha família e as poucas reservas que eu tinha, eu acabei gastando. Ela conta como isso afetou sua família e seus estudos: “Isso afetou muito. Eu considero que foi uma crise, foram meses horríveis que a gente viveu em casa [...] No mestrado, foram momentos de muita tristeza por conta disso. A minha família tava sem condições financeiras e foi ficando cada vez pior”*.

As situações mencionadas por Kris^d podem ser intrinsecamente solitárias, privadas, de modo que os objetos que se converteram nesses afetos vividos no mestrado foram qualificados como um momento de muita tristeza.

Ou seja, os afetos de uma vida privada também são percebidos como presentes nas práticas acadêmicas. Isso porque os processos de afetar e de ser afetado precisam ser observados entre todos os tipos de entidades, incluindo sujeitos humanos e objetos (Reckwitz, 2002), como tudo com que o sujeito se relaciona no seu entorno (como questões familiares, dificuldades financeiras, falta de dinheiro).

Teorizando sobre as experiências compartilhadas

Toda prática social, como são as práticas acadêmicas, envolve uma estruturação afetivo-perceptiva de análise. E a ideia das relações de “afetar” e ser “afetado” envolve a dinâmica de análise dos mútuos impactos das relações estabelecidas nas práticas da pós-graduação estudadas. Essa análise foi possível porque os afetos sempre estão incorporados nas práticas mencionadas e são incorporados nos esquemas tácitos de interpretação.

O ambiente da pós-graduação e suas práticas são preenchidos com diversas fontes de interações afetivas, revelando a concreta natureza das dinâmicas afetivas estabelecidas. O foco de análise repousou nas situações dinâmicas vivenciadas pelos estudantes em suas relações de afeto e os processos de devir na pós-graduação, que trazem orientações e implicações emocionais para os sujeitos (Slaby et al., 2019). A perspectiva dos afetos dispôs como os participantes das práticas se referem e interpretam um fenômeno específico. E, como todo relacionamento afetivo (de afetar e ser afetado) que possui certa duração e intensidade, ele pode ser atravessado por momentos delicados da formação humana.

Os efeitos afetivos, emocionais e sociais de maiores destaques percebidos foram os sentimentos compartilhados de incapacidade, inferioridade, insuficiência, crises de ansiedade, depressão, desigualdades, discriminações e preconceitos enfrentados a partir dessas relações. Episódios de racismo, sexismo e preconceitos, ou mesmo as dificuldades das mães acadêmicas, por exemplo, são problemas sociais que refletem também nessas relações afetivas dentro da pós-graduação. Não são efeitos próprios das relações na pós-graduação, mas são problemas sociais que também reverberam as relações afetivas nas práticas da pós-graduação.

As interações afetivas e emocionais que envolvem as práticas mencionadas da pós-graduação também acontecem de forma recursiva e contínua durante as experiências dos estudantes nos cursos. Alguns afetos, inclusive, levam meses ou mesmo anos para ser percebidos, enquanto outros são mais breves, revelando as dinâmicas interativas dos afetos nas práticas e refletindo estados de prazer ou desprazer dirigidos a alguma pessoa, objeto ou ideia definida (Reckwitz, 2002). Afinal, essa afetividade é situada, relacional, dinâmica e performativa (Slaby et al., 2019).

Observar como esses afetos se constroem nas práticas implica os processos contínuos e recursivos de afetar e ser afetado de volta pelos mesmos ou outros sujeitos e elementos, em diferentes situações e momentos, o que indica uma temporalidade complexa desses acontecimentos, afinal, eles não são precisos. Existem efeitos imediatos dessas relações afetivas, assim como os de longo prazo.

As emoções não estão deslocadas dos fazeres das práticas, elas são contextualizadas, situadas. São a sequência recorrente de ações afetivas que passaram a ser culturalmente codificadas, rotuladas e narradas (Slaby et al., 2019). É comum aos estudantes experienciarem, no desenvolvimento das atividades da pós-graduação, emoções compartilhadas e rotuladas como ansiedade, excitação, medo, frustração, exaltação e solidão (Morrison-Saunders et al., 2010), que se localizam em diferentes fases do processo da formação pós-graduanda, por exemplo. E essa compreensão se tornaria deslocada, até superficial, se o contexto em que elas acontecem não fosse reconhecido.

É importante também apontar que, nas performances dos discentes, a criação de expectativas pela fetichização em torno da excelência acadêmica (Nassi-Calò, 2022) deriva na crença de que ser bom não é o suficiente: é preciso ser o melhor.

Estas percepções estão presentes nas falas dos estudantes, como a experiência de Igor^m, ao se cobrar e ensinar ansiosamente em determinado momento de sua trajetória ter uma “*mega dissertação, um super projeto de dissertação*”; como a insegurança e a ansiedade provocadas em Caetano^d ao se sentir pressionado por um professor “*a ser o cara que é melhor, o cara que ia ter uma dissertação melhor do que a tese da sua colega*”; ou da intensa autocobrança relatada por Alba^m ao dizer “*eu tinha que ser muito boa, minha dissertação tem que ser boa porque o projeto foi bom, eu tirei boas notas nas disciplinas, minha dissertação tem que ser ótima*”.

Os estudantes têm, portanto, um projeto de contínua superação, em um universo em que conteúdos, saberes e sujeitos parecem se tornar facilmente descartáveis. Mas essa tão idealizada excelência acadêmica acaba se mostrando mais como uma expressão conservadora dentro de um ambiente disciplinar do que como uma qualidade de um bom pesquisador (Moore et al., 2017).

A cultura do medo – medo de errar, de falhar, de não ser bom o suficiente – é importante fator no processo de adoecimento. Provoca este estado de constante ameaça no discente: ameaça de ser reprovado, de não cumprir requisitos, de perder a bolsa, de ser mal avaliado ou “mal-visto” pela comunidade acadêmica. Esta cultura disseminada induz os estudantes a um constante estado de alerta, resultando em quadros ansiogênicos e provocando sofrimentos pela ameaça de que, caso essa excelência não se concretize, ele não é suficiente para a pós-graduação.

Os discentes e as práticas da pós-graduação estão entrelaçados por meio de fluxos de experiências, afetando-os emocionalmente e exigindo considerável energia mental, emocional e física, representando uma fase intensa da vida dos estudantes. E isso reforça o argumento desta pesquisa, de que os afetos construídos nas relações oriundas das práticas acadêmicas contribuem para consequências emocionais e sociais experienciadas na pós-graduação.

Conclusões

O debate a respeito de saúde mental de estudantes de pós-graduação, mesmo tendo conquistado certa relevância ultimamente, ainda é abordado de forma superficial e abstrata. No entanto, conforme observado em alguns trechos das entrevistas, ele não está deslocado das condições materiais e sociais de vida, não devendo se limitar a uma discussão apenas tecnicista.

Não por acaso, os índices de ansiedade e depressão são alarmantes entre estudantes de pós-graduação. Afinal, patologizar a discussão ou mesmo apenas psicologizar questões emocionais dos estudantes de pós-graduação, faz com que desconheçamos os fatores sociais que antecedem a experiência e afetam, de fato, as práticas dos discentes.

É preciso compreender também como o contexto social dá contorno ao adoecimento psíquico e ao próprio sofrimento na pós-graduação. Falar sobre diagnósticos de ansiedade e depressão é também discutir e aprofundar temas como sexismo, racismo, homofobia, assédios, jogos políticos de poder, maternidade, laços familiares e outros vínculos nos espaços da pós-graduação. Estes não são elementos isolados do indivíduo, fazem parte da dimensão da sua vida social.

Foi comum nas falas dos estudantes de pós-graduação a referência a sentimentos de incapacidade, insuficiência, inadequação, ou mesmo de inferiorização, instalados por meio das relações de afetos construídas nas práticas acadêmicas. Estes sentimentos têm lugares para se instalar, que são aqueles corpos tidos como inadequados a um perfil do acadêmico que atenda o dito à excelência: são estudantes mulheres, mães, nordestinos e nordestinas que habitam em regiões do eixo Sul/Sudeste, negros/negras, homossexuais, pessoas empobrecidas, e tantos outros e outras mais vulneráveis socialmente e financeiramente.

Como se trata de um problema estrutural, exige políticas públicas de intervenção na área de educação, ao se tratar de um fato social e não apenas individual (The Intercept Brasil, 2019). Sugerimos uma política nacional de ações afirmativas para garantir o acesso, acolhimento e permanência para estudantes postos à margem da pós-graduação e com maiores vulnerabilidades sociais e financeiras.

Em termos de avanços nas estruturas da pós-graduação para se tornarem mais inclusivas, apontamos que é preciso acontecer um movimento de uma mudança pela educação, como a tônica de um processo mais coletivo e menos individualizado. É importante um movimento de discussão destes temas sensíveis aos estudantes de pós-graduação (tanto quanto sobre saúde mental), de promoção de palestras, de conscientização a respeito da diversidade, do combate a assédios, ao racismo, à homofobia, de regionalidades, de apoio à maternidade na academia e, sobretudo, de relações humanas saudáveis.

Referências

Ahmed, S. (2015). *La politica cultural de las emociones*. 2 Ed. Programa Universitario de Estudios de Género de La UNAM.

Aitchison, C.; Mowbray, S. (2013). Doctoral women: managing emotions, managing doctoral studies. *Teaching in Higher Education*, 18(8), 859-870.

Alberti, V. (2013). *Manual de História Oral*. 3. Ed. Rev. Atual. Editora FGV.bianchett

Bailey, M. (2019). Snowball sampling in business oral history: accessing and analyzing professional networks in the Australian property industry. *Cambridge University Press*, 20(1), 74-88.

Berends, H. & Deken, F. (2021). Composing qualitative process research. *Strategic Organization*, 19(1), 134-146.

Bianchetti, L. & Machado, A. (2009). Publicar & Morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 53-69. https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_lucidio.pdf

Bourdieu, P. (2017). *Homo academicus*. 2. Ed. 1. Reimp. Ed. da UFSC.

Braz, J. (2021). Cadê as mulheres pretas? Uma análise do mestrado acadêmico em Administração das universidades públicas do Nordeste. In *VII Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais – CBEO*.

Comciência. (2020, February 11). *Índices de depressão e ansiedade são maiores em alunos de pós-graduação*. <http://www.comciencia.br/indices-de-depressao-e-ansiedade-sao-maiores-em-alunos-de-pos-graduacao/>

Cornwall, J., Mayland, E., Meer, J. et al. (2019). Stressors in early-stage doctoral students. *Studies in Continuing Education*, 41(3), 363-380.

Cotterall, S. (2011). Doctoral students writing: where's the pedagogy? *Teaching Higher Education*, 16(4). 413-425.

Cottigham, M. & Erickson, R. (2019). The promise of emotion practice: at the beside and beyond. *Work and Occupations*, 1-27.

Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: choose among five approaches*. 3. Ed. Sage.

Dupree, C. & Boykin, C. (2021). Racial inequality in academia: systemic origins, modern challenges, and policy recommendations. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 8(1), 11-18.

Estácio, L., Andrade, W., Kern, C. et al. (2019). O produtivismo acadêmico na vida dos discentes de pós-graduação. *Em Questão*, 25(1), 133-158.

Evans, T., Bira, L., Gastelum, J. et al. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nat Biotechnol*, 36(3), 282-284.

Faria, A., & Bispo, M. S. (2020). Estórias do passado para um futuro pós-COVID 19: para além da normalidade da 'boa gestão'. *Gestão e Sociedade*, 14(39), 3759-3768.

Fitzgerald, L. F., Swan, S. & Magley, V. J. (1997). But was it really sexual harassment? Legal, behavioral, and psychological definitions of the workplace victimization of women. In W. O'Donohue (Ed.). *Sexual harassment: theory research, and treatment* (pp. 5-28). Allyn & Bacon.

Folha de São Paulo. (2017a, October 27). *Suicídio de doutorando na USP levanta questões sobre saúde mental na pós*. <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/10/1930625-suicidio-de-doutorando-da-usp-levanta-questoes-sobre-saude-mental-na-pos.shtml>.

Folha de São Paulo. (2017b, December 18). *Estudantes de mestrado e doutorado relatam suas dores na pós-graduação*. <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/12/1943862-estudantes-de-mestrado-e-doutorado-relatam-suas-dores-na-pos-graduacao.shtml>.

Gherardi, S. (2009). Introduction: the critical power of the "practice lens". *Management Learning*, 40(2), 115-128.

- Gherardi, S., Murgia, A., Bellè, E. et al. (2019). Tracking the sociomaterial traces of affect at the crossroads of affect and practice theories. *Qualitative Research in Organization and Management: An International Journal*, 14(3), 295-316.
- Herman, C. (2010). Emotions and being a doctoral student. In Walker, M. & Thomson, P. (Eds.). *The routledge doctoral students' companion: supporting effective research in education and the social sciences* (pp. 283-294). Routledge.
- Hirigoyen, M-F. (2002). *Assédio moral: a violência perversa no cotidiano*. 5. Ed. Bertrand Brasil.
- Hunter, H. & Devine, K. (2016). Doctoral students' emotional exhaustion, and intentions to leave academia. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 35-61.
- Jaccoud, L. (2008). Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In Jaccoud, L. (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição* (pp.45-64). Ipea. https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf
- Kiriakos, C. & Tienari, J. (2018). Academic writing as love. *Management Learning*, 49(3) 263-277.
- Koury, M. (2004). *Introdução à sociologia da emoção*. Manufatura/GREM. https://www.researchgate.net/profile/Mauro-Koury/publication/340819769_KOURY_Mauro_Guilherme_Pinheiro_Introducao_a_Sociologia_da_Emocao_Joao_Pessoa_Manufatura_Edicoes_do_GREM_2004_Colecao_Cadernos_do_GREM_n_3Pdf_do_original/links/5e9f82a192851c2f52ba5274/KOURY-Mauro-Guilherme-Pinheiro-Introducao-a-Sociologia-da-Emocao-Joao-Pessoa-Manufatura-Edicoes-do-GREM-2004-Colecao-Cadernos-do-GREM-n-3Pdf-do-original.pdf
- Kumar, S. & Cavallaro, L. (2017). Researcher self-care in emotionally demanding research: a proposed conceptual framework. *Qualitative Health Research*, p. 1-11.
- Kyriakos, G. M., & Stolz, S. (2018). Sexismo na academia brasileira: estudo de caso desde o sul do Brasil. *Revista de Gênero, Sexualidade e Direito*, 4(1), 43-61.
- López, L. (2012). O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. *Interface*, 16(40).
- Machado, L., Perlin, M., Soletti, R. et al. (2019). Parent in science: The impact of parenthood on the scientific career in Brazil. In *IEEE/ACM 2nd International Workshop on Gender Equality in Software Engineering (GE)*, pp. 37-40.
- Mackie, S. & Bates, G. (2018). Contribution of the doctoral education environment to PhD candidates' mental health problems: a scoping review. *Higher Education Research & Development*, 38(3), 565-578.
- Maia, H. (2022). *Neoliberalismo e sofrimento psíquico: o mal-estar nas universidades*. Ruptura.
- Monaghan, D. (2020). Moral education: the cultural significance of higher education in the discourse of non-traditional undergraduates. *American Journal of Cultural Sociology*, 10(4), 164-195.
- Moore, S., Neylon, c., Paul Eve, M. et al. (2017). "Excellence R US": university research and the fetishisation of excellence. *Palgrave Commun*, 3(1).
- Morrison-Saunders, A., Moore, S., Hughes, M. et al. (2010). Coming to terms with research practice: riding the emotional rollercoaster. In Walker, M. & Thoson, P. (Eds.). *The routledge doctoral students' companion: supporting effective research in education and the social sciences*, pp. 206-218. Routledge.
- Nassi-Calò, L. (2022). Como a retórica da excelência influencia a avaliação da pesquisa. *SciELO em Perspectiva*. Available from: <https://blog.scielo.org/blog/2022/01/28/como-a-retorica-da-excelencia-influencia-a-avaliacao-da-pesquisa/>.

- Oliveira, J. & Cavedon, N. (2019). Paixão pela arte ou arte pela paixão? Etnografando práticas e emoções no processo organizativo de um circo no Canadá. *Rev. Adm. UFSM*, 11(5), 1344-1360.
- Oliveira, L., Reichert, F., Zandonà, E. et al. (2021). The 100.000 most influential scientists rank: the underrepresentation of Brazilian women in academia. *An. Acad. Bras. Ciênc.*, 93(3), 1-12.
- Olonisakin, T. & Adebayo, S. (2021): Xenophobia: scale development and validation. *Journal of Contemporary African Studies*, 39(3), 484-496.
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15(5), 497-506. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.014>
- Pita, M. (2010). Estresse laboral, assédio moral e Burnout marcam produtivismo. *Revista Adusp*, 48, 14-21, 2010. <https://www.adusp.org.br/files/revistas/48/r48a02.pdf>
- Pereira, B. & Lourenço, A. (2018). “Não vejo eles como diferentes, só não vejo aqui como o lugar deles”: Análise do poder simbólico presente nas relações sociais entre estabelecidos e outsiders em Orlandia–SP. *Cidades, Comunidades e Territórios*, 36(4), 56-67.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
- Savigny, H. (2017). Cultural sexism is ordinary: writing and re-writing women in academia. *Gender, Work and Organization*, 24(6), 643-655. <https://doi.org/10.1111/gwao.12190>
- Scheer, M. (2012). Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history)? A bourdieuan approach to understanding emotion. *History and Theory*, 51(2), 193-220. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2012.00621.x>
- Schmidt, M. & Hansson, E. (2018). Doctoral students’ well-being: a literature review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 13(1), 1-14.
- Silva, A. (2019). Produtivismo acadêmico multinível: mercadoria performativa na pós-graduação em Administração. *Rev. adm. empres.*, 59(5), 341-352.
- Slaby, J.; Mülhof, R. & Wüschner, P. (2019). Affective Arrangements. *Emotion Review*, 11(1), 3-12.
- Smith, C.; Ulus, E. (2019). Who cares for academics? We need to talk about emotional well-being including what we avoid and intellectualize through macro-discourses. *Organization*, 27(4), 1-18.
- Spinoza, B. 1632-1677. (2009). *Ética*. Autêntica Editora.
- Staniscuaski, F., Kmetzsch, L., Soletti, R. et al. (2021). Gender, race and parenthood impact academic productivity during the COVID-19 pandemic: from survey to action. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Strati, A. (2007). *Organização e estética*. FGV.
- Teixeira, J. C., & Rampazo, A. S. V. (2017). Assédio sexual no contexto acadêmico da Administração: o que os lábios não dizem, o coração não sente? *Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, 4(11), 1151-1235. <http://www.spell.org.br/documentos/ver/50151/assedio-sexual-no-contexto-academico-da-administracao--o-que-os-labios-nao-dizem--o-coracao-nao-sente-/i/pt-br>
- The Intercept Brasil. (2019, October 15). *A guerra na educação piora a já frágil saúde mental nas universidades*. <https://theintercept.com/2019/10/14/guerra-universidades-piora-saude-mental/>
- Veja São Paulo. (2017, November 24). “Perdi o sentido da vida durante uma depressão na pós-graduação”. <https://vejasp.abril.com.br/blog/terapia/perdi-sentido-vida-graduacao-depressao/>.
- Von Scheve, C. & Slaby, J. (2019). Emotion, emotion concept. In Slaby, J. & Von Scheve, C. (Eds.). *Affective societies: key concepts*. Routledge.