

PUCRS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA FÁTIMA COFFERRI

**PERSPECTIVAS DE DOUTORANDOS BOLSISTAS ACERCA DO MAL-ESTAR E  
DO BEM-ESTAR NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Porto Alegre  
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA FÁTIMA COFFERRI

**PERSPECTIVAS DE DOUTORANDOS BOLSISTAS ACERCA DO MAL-ESTAR E  
DO BEM-ESTAR NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre

2021

## Ficha Catalográfica

C674p Cofferi, Fernanda Fátima

Perspectivas de doutorandos bolsistas acerca do mal-estar e do bem-estar na pós-graduação / Fernanda Fátima Cofferi. – 2021.

136 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos.

1. Ciências Humanas e Sociais. 2. Formação acadêmica. 3. Mal-estar. 4. Bem-estar. 5. Covid-19. I. Santos, Bettina Steren dos. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA FÁTIMA COFFERRI

---

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos – PUCRS

---

Profa. Dra. Marília Costa Morosini – PUCRS

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Felicetti – UNILASALLE

---

Profa. Dra. Camila Alves Fior – UNICAMP

Porto Alegre

2021

Dedico esta tese a todos (as) os (as) estudantes de  
mestrado e doutorado brasileiros (as).

## **AGRADECIMENTOS**

Depois de finalizar a escrita desta tese, eis que venho aqui para agradecer. Gratidão por todas as experiências, os desafios e as aprendizagens vividos nestes quatro anos. Gratidão pelas pessoas que estiveram comigo, apoiaram-me, transformaram-me e contribuíram, de alguma forma, para a minha trajetória de vida e para a finalização do doutorado que se materializa com este texto.

**Gratidão** é a palavra que sintetiza esta página!

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”).

## RESUMO

A presente tese aborda a temática do mal-estar e do bem-estar na trajetória acadêmica no doutorado. A universidade é uma das instituições mais importantes da sociedade, composta por diversas experiências e saberes. Nessa instituição, também são produzidos os estados de mal-estar e bem-estar, que permeiam e influenciam as trajetórias formativas, bem como as relações sociais de cada sujeito. Assim, o objetivo da pesquisa foi compreender as percepções de mal-estar e de bem-estar de doutorandos de uma universidade comunitária gaúcha. Para a coleta dos dados, foi empregada uma metodologia de abordagem qualitativa. Foram coletadas narrativas biográficas por meio de uma plataforma *on-line* e gratuita. Os sujeitos de pesquisa foram oito doutorandos da referida universidade comunitária do estado do Rio Grande do Sul. Optou-se por realizar a pesquisa no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, em nível de doutorado, pois se acredita que esse cenário desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos estudos científicos, nas mais diferentes áreas do conhecimento, tal como na formação de pessoas capazes de atuar e transformar as sociedades, através da produção de conhecimentos e da educação. Além disso, crê-se que cursar um doutorado é uma fase relevante da formação pessoal e profissional dos pesquisadores brasileiros. A partir da investigação nesse contexto, foram coletados dados de pesquisa e, posteriormente, elaborados dois eixos temáticos para discutir-se o conceito de *mal-estar*: (1) *vidas de doutorandos: ofício e produtivismo acadêmico*; (2) *impactos do isolamento social: sofrimento, tédio e trabalho remoto*. Para discutir-se o conceito de *bem-estar*, formulou-se o seguinte eixo temático: *contextos promotores de conhecimento e afeto*. Com base nas análises das narrativas, foi possível compreender as percepções dos doutorandos acerca do mal-estar. Para os doutorandos, tal estado produz-se devido às múltiplas demandas, às incertezas da vida acadêmica, à entrega do projeto de tese e à pressão pelo produtivismo. Esses aspectos ocasionam ansiedade, preocupação, cansaço, desconforto psicológico, esgotamento físico e mental, características que foram percebidas como componentes do mal-estar. O contexto da pandemia também foi percebido como um fator de mal-estar, pois os doutorandos sentem tédio, falta de socialização e dificuldade ou, até mesmo, a impossibilidade de se adaptar à rotina de estudos de forma remota. No que se refere ao bem-estar, os aspectos elencados pelos estudantes e que compõem esse estado são os seguintes: a universidade é acolhedora, os professores são afetuosos e a relação com orientadores, na maioria das vezes, é de confiança e autonomia. Os entrevistados sentem bem-estar igualmente quando estabelecem laços afetivos com colegas e estão engajados e motivados com o processo de aprendizagem. Nesse sentido, após as análises e reflexões tecidas nesta pesquisa, sustenta-se a tese de que é pertinente investigar o mal-estar e o bem-estar em instituições educativas, porque, a partir de investigações como essas, pode-se compreender como os efeitos da sociedade neoliberal e produtivista repercutem na vida acadêmica, pessoal e profissional dos doutorandos, ocasionando o mal-estar. Ainda assim, acredita-se que a universidade é um contexto de bem-estar e de estratégias voltadas para a formação integral e humana, sendo estas possibilidades para que o bem-estar subjetivo seja vivido e sustentado nas vidas dos doutorandos brasileiros.

**Palavras-chave:** Ciências Humanas e Sociais; formação acadêmica; mal-estar; bem-estar; Covid-19.

## ABSTRACT

The study investigates the theme of malaise and well-being in the academic trajectory of the doctorate. The university is one of the most important institutions in society, composed of diverse experiences and knowledge. In this institution, the states of malaise and well-being are also produced, which permeate and influence the formative trajectories, as well as the social relations of each subject. Thus, the objective of the research was to understand the perceptions of malaise and well-being of doctoral students at a community university in Rio Grande do Sul. For data collection, a qualitative approach methodology was used. Biographical narratives were collected through an online and free platform. The research subjects were eight doctoral students from the aforementioned community university in the state of Rio Grande do Sul. We chose to carry out the research in the context of postgraduate *stricto sensu*, at the doctoral level, as it is believed that this scenario plays a fundamental role in the development of scientific studies, in the most different areas of knowledge, as well as in the training of people capable of acting and transforming societies, through the production of knowledge and education. In addition, it is believed that pursuing a doctorate is a relevant phase of the personal and professional training of Brazilian researchers. From the investigation in this context, research data were collected and, subsequently, two thematic axes were elaborated to discuss the concept of malaise: (1) lives of doctoral students: academic work and productivity; (2) impacts of social isolation: suffering, boredom and remote work. To discuss the concept of well-being, the following thematic axis was formulated: contexts that promote knowledge and affection. Based on the analysis of the narratives, it was possible to understand the doctoral students' perceptions about malaise. For doctoral students, such a state occurs due to the multiple demands, the uncertainties of academic life, the delivery of the thesis project and the pressure for productivism. These aspects cause anxiety, worry, tiredness, psychological discomfort, physical and mental exhaustion, characteristics that were perceived as components of malaise. The context of the pandemic was also perceived as a factor of discomfort, as doctoral students feel bored, lack of socialization and difficulty, or even the impossibility of adapting to the study routine remotely. With regard to well-being, the aspects listed by students and that make up this state are as follows: the university is welcoming, teachers are affectionate and the relationship with mentors, in most cases, is one of trust and autonomy. Respondents also feel well-being when they establish emotional bonds with colleagues and are engaged and motivated with the learning process. In this sense, after the analyzes and reflections made in this research, the thesis that it is pertinent to investigate malaise and well-being in educational institutions is supported, because, from investigations like these, one can understand how the effects of neoliberal and productivist society have an impact on the academic, personal and professional lives of doctoral students, causing malaise. Even so, it is believed that the university is a context of well-being and strategies aimed at integral and human formation, these being possibilities for the subjective well-being to be lived and sustained in the lives of Brazilian doctoral students.

**Keywords:** Human and Social Sciences; academic education; malaise; welfare; Covid-19.

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP	Universidade de São Paulo

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Desenho da tese. ....	18
<b>Figura 2</b> – Temáticas emergentes do Estado do Conhecimento. ....	30
<b>Figura 3</b> – Eixos temáticos emergentes da pesquisa narrativa ....	66
<b>Figura 4</b> – Balança do bem-estar e mal-estar na pós-graduação.....	113
<b>Quadro 1</b> – Resultados da busca por teses e dissertações sobre bem-estar e mal-estar na pós-graduação.....	21
<b>Quadro 2</b> – Listagem com ano de publicação, instituição e tipo de pesquisa produzida sobre bem-estar e mal-estar na pós-graduação. ....	22
<b>Quadro 3</b> – Bibliografia em ordem cronológica das teses encontradas no período de 2010-2020.....	24
<b>Quadro 4</b> – Desenvolvimentos típicos da idade adulta. ....	45
<b>Quadro 5</b> – Sujeitos da pesquisa. ....	63
<b>Quadro 6</b> – Condução da entrevista narrativa. ....	64
<b>Quadro 7</b> – Produção de eixos temáticos das narrativas. ....	65

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2 ESTADO DO CONHECIMENTO</b> .....	<b>19</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>32</b>
3.1 História das universidades .....	33
3.2 Universidade comunitária e pós-graduação .....	38
3.3 Bem-estar e mal-estar na idade adulta .....	43
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>56</b>
4.1 Pesquisa qualitativa narrativa .....	56
4.2 Sujeitos e local da pesquisa .....	61
4.3 Entrevistas narrativas biográficas .....	63
4.4 Análise das narrativas biográficas .....	65
4.5 Questões éticas da pesquisa .....	67
<b>5 ANÁLISE DAS NARRATIVAS</b> .....	<b>68</b>
5.1 Perspectivas de mal-estar .....	68
5.1.1 Vidas de doutorandos: sofrimento e produtivismo acadêmico .....	69
5.1.2 Impactos do isolamento social: sofrimento, tédio e trabalho remoto .....	80
5.2 Perspectivas de bem-estar .....	91
5.2.1 Contextos promotores de conhecimento e afeto .....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>115</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>123</b>
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	124
APÊNDICE B – Bibliografia anotada das teses da área das Ciências Humanas.....	125
<b>ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA</b> .....	<b>136</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Você tampa a panela,  
dobra o avental,  
deixa a lágrima secar no arame do varal.  
Fecha a agenda,  
adia o problema,  
atrasa a encomenda,  
guarda insucessos no fundo da gaveta.  
A ideia é tirar a tarja preta  
e pôr o dedo onde se tem medo.  
Você vai perceber  
que a gente é que faz o monstro crescer.  
Em seguida superar o obstáculo,  
pois pode-se estar perdendo  
um espetáculo acontecendo do outro lado.  
Atravessar o escuro  
até conseguir tatear o muro,  
que é o limite da claridade.  
Se tiver capacidade para conquistá-la,  
tente retê-la o mais que puder.  
Há que ter habilidade, sem esquecer  
que a luz é mulher.  
Do inferno assim desmascarado,  
é hora de voltar.  
Não importa se é caminho complicado,  
se a curva é reta,  
ou se a reta entorta.  
Você buscou seu brilho, voltou completa;  
jogou a tranca fora, abriu a porta.  
(FIGUEIREDO, 2011, p. 13).

A partir do poema que consta no livro “Limão Rosa” da escritora Flora Figueiredo, contextualizo minha trajetória formativa, que foi marcada por alegrias, conquistas, medos, desafios e incertezas, como a trajetória da maioria dos estudantes que vivenciam a pós-graduação *stricto sensu*. É importante reiterar que todas as experiências foram substanciais para a jornada que contextualizo a seguir.

Minha terra natal é Erechim, cidade localizada na região norte do estado do Rio Grande do Sul. Formei-me na Licenciatura em Pedagogia em 2009 na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Naquela época, estudava à noite e, durante o dia, trabalhava na empresa familiar dos meus pais. Essa rotina perdurou por todo o período da graduação, mas, como tinha horários flexíveis, pude estagiar em instituições da cidade que desenvolviam ações educativas para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social; exercia ações voluntárias nesses espaços porque acreditava estar contribuindo, de alguma forma, com as questões sociais.

No início de 2010, concluí o curso de Pedagogia e decidi cursar uma pós-graduação em Gestão de Pessoas, pois sempre tive o interesse em trabalhar com pessoas e processos organizacionais. Entre 2011 e 2013, trabalhei com Educação Profissional na Unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) em Erechim. Essa experiência me oportunizou aprendizados ao atuar com estudantes de faixas de idade e níveis de aprendizagem muito distintos. Realidade que exigia um planejamento do ensino com aulas dinâmicas e interativas para propor uma formação que correspondesse à realidade que eles vivenciavam no ambiente de trabalho.

Depois de quase dois anos trabalhando nessa empresa, quis retomar a vida acadêmica e vivenciar outras experiências. Em 2014, fiz a seleção para ingressar no mestrado, passei e me formei, em 2016, Mestre em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Tal instituição foi fundamental para o meu processo formativo acadêmico e pessoal, visto que ali mudei minha perspectiva de mundo e me tornei uma pesquisadora na área da educação.

Na época que cursei o mestrado em Educação em Ciências na FURG, minha pesquisa foi sobre o *stress* na vida de professores universitários iniciantes. Foi possível compreender que os professores vivenciam o bem-estar e/ou o mal-estar docente, dependendo do modo como lidam com as situações do cotidiano universitário.

Em 2017, tive a oportunidade de ser professora substituta por dois anos na mesma universidade, onde lecionei disciplinas de formação docente e metodologias de ensino. No mesmo período em que comecei a trabalhar na FURG, fui aprovada no curso de Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Eu não residia em Porto Alegre (RS) e, para cursar o doutorado, teria de viajar mais de 300 km (de Rio Grande a Porto Alegre). E assim foi. Decidi encarar a dupla jornada.

Escolhi esta universidade, pois, desde o início, identifiquei-me com a linha de pesquisa “Pessoa e Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da referida instituição. Tal linha estuda a educação como um processo amplo implicado no desenvolvimento, na formação e na autoformação da pessoa, levando em conta seus entrelaçamentos com a saúde, a espiritualidade e as histórias de vida. Esses grandes temas, não por coincidência, estão interligados. Quando se fala em bem-

estar e mal-estar na vida e na sociedade, faz-se necessário compreender que a formação universitária não está dissociada da educação, das histórias de vida, da saúde e da espiritualidade. Tais elementos são nítidos, vividos e sentidos na trajetória formativa que é fazer um doutorado. Isso porque me identifico com as palavras de Portal (2016), quando afirma que espiritualidade é:

Dimensão que simboliza a essência de nossa constituição como seres humanos e que se preocupa, fundamentalmente, com a razão de nosso existir, de nossa vida, com o sentido e o significado que damos a ela e que se faz perceber pelo modo como pensamos, sentimos, significamos e agimos. (PORTAL, 2016, p. 176-177).

Essa relação de dar sentido à espiritualidade também se percebe na educação humana. Conforme Gatti (2012) esse campo da educação envolve a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde nosso corpo até nossas ideologias. Isso ocorre em um agrupamento único, porém em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança. Já para Portal (2016), a educação é um processo interno e subjetivo de autoconstrução e de autodesenvolvimento, ao mesmo tempo em que um processo externo e objetivo de possibilidades, que se complementa e se enriquece a partir do autoconhecimento.

Ao refletir sobre estes temas, comecei a me questionar sobre uma das problemáticas do mundo atual, a saber, os mal-estares que atingem parte dos espaços sociais, incluindo as universidades, as quais têm papel primordial na formação social e humana. Na verdade, os questionamentos foram ampliados porque, desde o período em que cursei o mestrado, tais assuntos me inquietavam, sobretudo a saúde mental dos estudantes universitários. Os índices de ansiedade e depressão têm aumentado significativamente entre as pessoas desse contexto (FARO, 2013; FERNANDES *et al.*, 2018; LOUZADA e FILHO, 2005; MALAGRIS *et al.*, 2009). Segundo os autores, nas universidades brasileiras nos últimos anos, a prevalência de depressão é de 30% em média e a de ansiedade, de 62,9%. Alguns estudos apontam a prevalência de ansiedade em universitários variando entre 63% e 92%. A situação é preocupante e necessita de estudos para promover discussões e estratégias de enfrentamento diante dos cenários que levam a esses índices.

Ainda que a maioria dos estudos que analisam esses aspectos seja

quantitativa, é necessário pensar que a pesquisa em educação envolve pessoas, formação humana, relações interpessoais e subjetividades que nem sempre são investigadas de maneira qualitativa. Conforme Gatti (2012) pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida. O conhecimento a ser gerado, em estudos dessa natureza, nunca pode ser obtido por uma pesquisa estritamente experimental, pois, para se investigar aspectos ligados à educação humana, certos controles não podem ser aplicados aos seres humanos vivos, nem a situações sociais nas quais essa educação se processa.

Ou seja, a partir da minha trajetória, não só acadêmica, tive interesse em continuar a investigação sobre bem-estar e mal-estar na perspectiva dos estudantes de pós-graduação, em especial dos doutorandos, visto entender que são circunstâncias envolvidas na educação e na formação de cada estudante. Também entendo ser uma necessidade elaborar e explorar pesquisas qualitativas que abordem as subjetividades dos sujeitos a partir deles mesmos, considerando que estudos dessa natureza são escassos nesse âmbito, principalmente na área das ciências humanas e sociais.

Segundo Sobottka (2005), a pesquisa social frequentemente acontece junto com seu público, sem laboratórios ou rituais que criem distâncias artificiais. Ela acontece em momentos do cotidiano onde a dedicação e a inspiração são possíveis a todos. Mas há uma diferença a realçar entre os pesquisadores e seus públicos: os pesquisadores têm o instrumental metodológico para verificar e apreciar o que a inspiração resultou, decidindo o que é importante pesquisar e o que não é. É isso que os torna profissionais importantes para a sociedade.

Reitera-se o quão significativo é a pós-graduação *stricto sensu*, dentro e fora das universidades, sobretudo por desenvolver pesquisas em diversas áreas do conhecimento, que promovem o encontro entre a formação acadêmica, profissional e social, em níveis de mestrado e doutorado, ampliando as possibilidades de qualificação humana e inovação social.

Vêm ao encontro dessa afirmação as palavras de Zabalza (2004, p. 8): “[...] a primeira sensação que temos ao abordar o tema da universidade é a de que esta será uma tarefa irrealizável. São tantos e tão complexos os elementos a serem considerados, que não parece possível enfrentá-los com suficiente coerência e

sistematicidade”. Promover pesquisas de cunho educacional sobre o contexto universitário é uma tarefa indispensável. Até porque tem sido cada vez mais incitante compreender os desdobramentos das políticas, dos processos e das pessoas que compõem a história das universidades públicas ou privadas, pois estas têm se modificado freneticamente e têm sido ambientes de discussões sobre um mal-estar vivido nas universidades.

Chauí (2001) afirma que alguns dos elementos que permitem refletir sobre os desassossegos vividos na universidade são as crises e os impasses científicos, a relação entre ensino e pesquisa e a formação de pesquisadores, em especial na área das humanidades e das ciências sociais. Dialogar sobre tais inquietações pesa diretamente no desenvolvimento, nas vivências dos estudantes da pós-graduação, bem como na qualidade da formação humana e social.

A vida acadêmica é permeada por uma série de atividades, como processos de ensino e de aprendizagem, produção de pesquisas científicas, ações de extensão universitária, dentre outras atividades que envolvem e se entrelaçam com a vida pessoal e profissional de estudantes, professores (as) e pesquisadores (as). Muitos desses momentos vividos na universidade relacionam-se com situações de bem-estar e/ou mal-estar, dependendo de como estas são percebidas e vivenciadas.

Acredito que esse contexto é um lugar de passagem em que se vivem momentos de alegria e realização bem como angústias, perdas, incertezas que se articulam às trajetórias pessoais e profissionais. Por isso, dialogar academicamente sobre um tema que considere tais experiências na área das ciências humanas possibilita pensar a educação e a formação dos estudantes adultos. Nesse cenário, minha pergunta de pesquisa é a seguinte: **quais são as percepções de estudantes de doutorado sobre o mal-estar e o bem-estar durante a trajetória na pós-graduação *stricto sensu*?**

Com tal questionamento, a produção da presente tese justifica-se pelo interesse e pela necessidade de produzir uma pesquisa que dialogue com referenciais de diferentes áreas do conhecimento, com vistas a compreender, com um olhar interdisciplinar, as percepções desses fenômenos (mal-estar e bem-estar) na vida de doutorandos de uma universidade comunitária brasileira. A minha experiência como pesquisadora, desde o mestrado, tem me motivado a compreender essa problemática. Tenho consciência de que produzir esta tese de

doutorado não é tarefa simples, mas, aqui, sinto que é possível dar voz aos doutorandos que entrevistei, bem como às formações, às trajetórias e às aprendizagens que compartilharam comigo.

Conforme Larrosa (1999), essa formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada. É viagem interior, na qual se deixa transformar e transformar o outro, na qual se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro. Percebo que a formação de pesquisadora não cessa na construção desta tese, a qual é um dos tantos (re)começos que encontrei para dizer a minha palavra.

Para responder à pergunta central de pesquisa, faz-se necessário apresentar alguns questionamentos que dela derivam:

1. De que forma os doutorandos vivenciam essa etapa de sua vida pessoal e profissional?
2. Como lidam com as experiências do contexto universitário?
3. Quais sentimentos permeiam as vivências acadêmicas?
4. Como os estudantes têm vivenciado o momento da pandemia de Covid-19? Houve mudanças em sua vida pessoal e no doutorado?

A partir da pergunta de pesquisa e dos questionamentos dela derivados, tem-se como **objetivo geral** o seguinte:

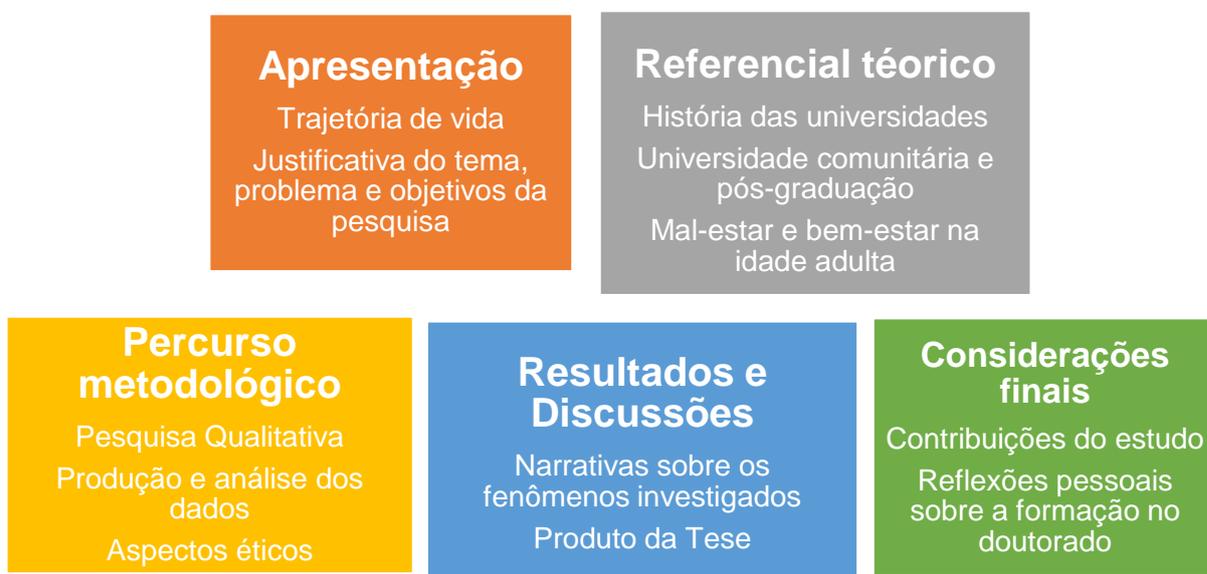
- Compreender as percepções de bem-estar e de mal-estar de doutorandos de uma universidade comunitária gaúcha.

Desse objetivo geral, decorrem os seguintes **objetivos específicos**:

- Discutir os conceitos de *mal-estar* e *bem-estar* a partir dos entendimentos dos doutorandos entrevistados.
- Investigar como são produzidos os estados de mal-estar e bem-estar ao longo do curso de doutorado.
- Identificar se são produzidas estratégias de enfrentamento para lidar com o mal-estar.
- Analisar se a instituição em que os doutorandos estudam desenvolve estratégias de promoção do bem-estar.

A figura a seguir representa os movimentos de construção da presente tese.

**Figura 1** – Desenho da tese.



**Fonte:** Elaborada pela autora (2019).

## 2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Eu não juro nada  
por coisa alguma,  
pois que todo caminho é de incerteza.  
A ordem se desarruma,  
a história se desajeita,  
o arranjo troca de lado e vira a mesa.  
Tampouco prometo.  
Nesse jogo de regras e tratos,  
rolam os dados,  
mudam os fatos,  
num ciclone célere, inclemente.  
Só o que posso é me entregar completamente  
a toda causa que eu me dedicar,  
a cada tempo que eu puder viver,  
a cada amor que me fizer amar. (FIGUEIREDO,  
2011, p. 17).

Este capítulo foi inicialmente desenvolvido ao longo de uma disciplina do Doutorado em Educação da PUCRS denominada “Estado do Conhecimento da sua dissertação ou tese”, ministrada pela Profa. Dra. Marília Costa Morosini. Ao cursar essa disciplina, aprendi a utilizar a metodologia de pesquisa bibliográfica “Estado do Conhecimento”. De acordo com as palavras de Morosini, (2014, p. 155):

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Tal metodologia se utiliza dos acervos digitais para pesquisar trabalhos acadêmicos produzidos anteriormente. Esses recursos facilitam o acesso e proporcionam uma agilidade no que se refere à produção dos dados para a pesquisa. Por isso, também é de suma importância conhecer a fonte para a busca desses dados, certificando-se de sua veracidade.

Em virtude de que o tema desta pesquisa de doutorado foi modificado, as pesquisas nos bancos de dados foram refeitas, no segundo semestre de 2020, visando compreender melhor o contexto e adequar à temática atual da proposta de tese que se refere ao bem-estar e ao mal-estar na vida de doutorandos.

Quando me matriculei na disciplina, tinha um raso conhecimento sobre a metodologia em questão. No decorrer do semestre, coloquei em prática os passos da metodologia, vivenciando um processo de amadurecimento e mobilização de

competências enquanto pesquisadora.

Para a construção do estado do conhecimento, busquei por pesquisas produzidas anteriormente que tivessem como temáticas o mal-estar ou o bem-estar do estudante de pós-graduação. O banco de dados escolhido foi o Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBICT). O período escolhido foi os últimos 10 anos (2010-2020). Iniciei a busca no ano de 2019, porém, nos anos de 2020 e 2021, foram feitas novas pesquisas no banco de dados, inclusive com descritores diferentes dos utilizados na primeira busca. Foi realizado esse movimento de busca mais recente na intenção de localizar outras teses ou dissertações antes não encontradas, bem como outros trabalhos defendidos em 2020 e 2021 que abordassem o tema da pesquisa.

A investigação ocorreu através da “pesquisa avançada” por meio dos seguintes descritores: *pós-graduação; adaptação na pós-graduação; vida na universidade; vida acadêmica; estudantes de pós-graduação; saúde mental do universitário; mal-estar do estudante universitário; mal-estar na educação superior; mal-estar na pós-graduação; bem-estar discente; bem-estar subjetivo;*

Os achados do banco de dados constam no quadro a seguir:

**Quadro 1 – Resultados da busca por teses e dissertações sobre bem-estar e mal-estar na pós-graduação.**

ANO	DATA DA BUSCA	PALAVRA	TIPO DE BUSCA	ENCONTRADAS	UTILIZADAS
2019	17/08 12/11	Estudante de pós-graduação Bem-estar subjetivo	Assunto	345	6
	17/08	Mal-estar do estudante universitário	Todos os campos	28	2
	17/08	Mal-estar na educação superior	Todos os campos	15	2
	17/08	Mal-estar na pós-graduação	Assunto Título	0	0
	9/08 12/11 25/11	Vida na universidade Mestrando Doutorando	Todos os campos	721	3
	20/08 05/11	Bem-estar discente	Todos os campos	36	2
	20/08	Pós-graduação	Título	325	11
	20/08 25/11	Vidas de Pós-graduandos	Todos os campos	602	4
	12/11 25/11	Vida acadêmica Estudante Universitário	Todos os campos	153	0
2020	30/12	Adaptação na universidade Saúde mental do estudante universitário	Assunto Título	23	3
2021	01/02	Mal-estar na universidade Saúde mental Estudante universitário	Assunto Título	6	1
2021	08/02	Vida acadêmica na pós-graduação	Título Assunto	15	4
<b>TOTAL: 2.269 PESQUISAS ENCONTRADAS</b>					<b>38 UTILIZADAS</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Dos 2.269 trabalhos publicados, apenas 38 trabalhos foram localizados, envolvendo os temas pesquisados. Depois de ler os resumos dos trabalhos, organizei as teses e as dissertações por ano de publicação e instituições em que foram realizadas, conforme consta no seguinte quadro:

**Quadro 2** – Listagem com ano de publicação, instituição e tipo de pesquisa produzida sobre bem-estar e mal-estar na pós-graduação.

<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>TIPO DE PESQUISA</b>	<b>NÚMERO DE PESQUISAS</b>
2012	UNIFESP	DISSERTAÇÃO	1
2013	UnB, UFSC		2
2014	UFC, UFBA, UFPB UFSC, UFSM		5
2015	UEL e UFSC		2
2016	UFBA, UFG, UFSC		4
2017	UFRN e UFRGS		2
2018	UNESP, UNICAMP, USP, UFSM e UFSC		5
2019	UFMG, UFSCar, UFAM, UFC		4
<b>TOTAL</b>	<b>25 dissertações</b>		
2014	PUCRS, PUCSP, UNICAMP, UFES, UFSC	TESE	4
2015	UFSCar		1
2016	FGV e UFBA		2
2018	UFPeI		1
2019	UCB e USP		3
<b>TOTAL</b>	<b>11 teses</b>		

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Após a leitura dos resumos das teses e das dissertações encontradas, fiz uma triagem e selecionei as pesquisas que pertencem à área das Ciências Humanas que constam na Tabela das Áreas do Conhecimento da CAPES (Coordenação de Acompanhamento de Pessoal de Nível Superior). Essa classificação tem finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos (CAPES, 2017). Escolhi as teses e as dissertações nessa área, pois a pesquisa que desenvolvo pertence à área das Ciências Humanas, com foco na Educação.

Ao longo do processo, constatei que não existem estudos que abordam especificamente os temas: mal-estar e/ou bem-estar na vida de doutorandos. Ainda assim, encontrei trabalhos que investigam temas da vida dos estudantes universitários e a maioria foi desenvolvida na área das Ciências Humanas. Quanto à produção no mestrado, 10 das 25 pesquisas são na área das Ciências Humanas; e, dentre as 11 teses de doutorado, 9 referem-se a investigações realizadas em

programas de pós-graduação em Educação ou Psicologia. Estas 11 teses foram escolhidas para compor o estado do conhecimento e serão apresentadas de forma detalhada nesta seção. Tais estudos contribuíram para dar seguimento à minha investigação, pois embora não abordem, especificamente, os termos “mal-estar e bem-estar” na vida de doutorandos, dialogam sobre aspectos da formação dos estudantes universitários e/ou professores em formação que serão detalhados a seguir.

Conforme sugere o estudo de Morosini e Fernandes (2014), este aprofundamento oportuniza uma visão do que já foi ou está sendo produzido em relação ao objeto de estudo selecionado e é uma etapa conhecida como construção da apropriação do banco de dados. Ao identificar, coletar e analisar os dados das pesquisas, a metodologia foi aprimorada para que emergissem outras reflexões. Dentre as pesquisas encontradas, optei por elaborar o seguinte quadro com as referências das teses da área das Ciências Humanas:

**Quadro 3** – Bibliografia em ordem cronológica das teses encontradas no período de 2010-2020.

1. MARINI, J. A. da S. <b>Aprendizagem autorregulada de estudantes de pedagogia:</b> suas estratégias de aprendizagem, teorias implícitas de inteligência e variáveis motivacionais. 2012. 195 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
2. SAMPAIO, A. A. <b>Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho:</b> mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
3. OLIVEIRA, L. R. <b>Contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp para a trajetória profissional de mestres e doutores:</b> percepções de egressos titulados. 2014. 220 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
4. SILVA, C. A. <b>Norte-nordestinos na pós-graduação em Educação (stricto sensu) na cidade de São Paulo:</b> implicações sobre a constituição da identidade. 2014. 157 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.
5. CISCON-EVANGELISTA, M. R. <b>Estudantes de Pós-Graduação Stricto Sensu:</b> um novo e vultoso grupo social/profissional a ser conhecido. 2014. 186 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.
6. FERREIRA, L. R. <b>O trabalho do professor jovem-doutor na pós-graduação:</b> produção de conhecimento e discurso do professor. 2015. 207 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.
7. LEITE, R. de C. N. <b>A formação de si (Bildung) do estudante universitário.</b> 2016. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador-BA.
8. SPERONI, K. S. <b>Consumo de si nas tramas da Pós-Graduação Stricto Sensu:</b> como os discentes produzem-se nesse contexto? 2018. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS.
9. PEREIRA, T. A. <b>A ciência, a pós-graduação em biotecnologia e o percurso profissional.</b> 2019. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF.
10. GOMES, A. T. <b>Sociodrama com estudantes universitários:</b> um instrumento de investigação e promoção de saúde mental. 2019. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP.
11. FUNAI, A. <b>Comportamentos de saúde, sofrimento mental e padrão de consumo de álcool entre estudantes universitários.</b> 2019. 123 p. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Na sequência, apresentam-se sínteses das teses citadas anteriormente e que compuseram o estado do conhecimento deste estudo.

De acordo com a pesquisa de Marini (2012), a autorregulação é todo ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, favorece sua progressão e/ou redirecionamento. É um aspecto importante no processo de ensino

que contribui para a organização do ato de aprender. Por isso, a pesquisa objetivou conhecer quais estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais são utilizadas para construir conhecimentos relevantes. A autora utilizou diversas escalas para a coleta de dados quantitativos, bem como atividades autorreflexivas para obter dados qualitativos com 107 participantes da pesquisa. Os resultados indicaram que os estudantes fazem uso expressivo de estratégias de aprendizagem e apresentam motivação predominantemente intrínseca para aprender, o que reflete em menor adoção de estratégias autoprejudiciais no processo de aprendizagem na universidade.

Já a tese de Sampaio (2014) focalizou no estudo das vivências pessoais e profissionais de licenciandos e professores formadores, assim como a passagem para o mundo do trabalho no primeiro ano de docência. O autor analisou aspectos de mal/bem-estar docente, autoimagem e autoestima, vivenciados nesses dois momentos de formação. Para isso, desenvolveu um estudo exploratório-descritivo longitudinal em dois anos: no primeiro ano, acompanhou 68 licenciandos do último semestre de sua formação e seus docentes; no segundo ano, acompanhou 5 estudantes na transição para a vida docente. Os resultados apontam que os licenciandos do último ano desenvolveram autoimagem e autoestima mais realistas/positivas, motivação para docência e níveis de normalidade nas variáveis de estresse, ansiedade e depressão. No início da carreira, foram identificadas consideráveis evidências de desmotivação, a partir da vivência com adversidades do contexto escolar, onde o pesquisador verificou uma considerável diminuição da motivação dos docentes para a continuidade na profissão. Estas e outras situações adversas são potenciais geradores de mal-estar docente. Assim, Sampaio (2014) sugere a continuidade de outros estudos que abordem o período de formação inicial docente, no sentido de fomentar a formação continuada e permanente.

Por sua vez, o trabalho de doutorado de Oliveira (2014) teve por objetivo analisar as percepções de egressos, mestres e doutores titulados entre 2010 e 2012 na área da Educação de uma universidade pública, sobre as contribuições desta formação para sua trajetória profissional, verificando os impactos decorrentes em sua vida e contexto. Foi elaborada por uma pesquisa quanti-qualitativa, na qual os egressos pesquisados indicaram grande satisfação quanto ao programa de pós-graduação e alta correlação desta formação com sua atual profissão, mencionando

decorrências positivas e relevantes em suas trajetórias e em seus contextos. Ao apresentar dados abrangentes oriundos da avaliação de mestres e doutores, o trabalho pode prestar uma contribuição ao próprio Programa, no sentido de conhecer, de forma mais sistemática, seu impacto na vida pessoal e profissional dos egressos. Além disso, o estudo pretende estimular o desenvolvimento de novas investigações, possíveis aprofundamentos e/ou desdobramentos quanto aos temas abordados.

A tese de Silva (2014), por seu turno, buscou compreender os processos de transformação da identidade de professores norte-nordestinos a partir de suas vivências como pós-graduandos em Educação na cidade de São Paulo. Foram entrevistados oito professores de origem norte-nordestina que realizaram ou estavam realizando curso de pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – com o objetivo de relatarem suas histórias de vida. Silva (2014) constatou que os sujeitos da pesquisa reconhecem a importância das espacialidades representadas pelas regiões Nordeste e Norte como sedimentos para a constituição de suas identidades, realizando movimentos de aproximação e afastamento em relação a imagens e discursos construídos para modelar tais regiões e seus habitantes. Cursar a pós-graduação em São Paulo envolveu enfrentar dificuldades, como a distância da família e a vivência de situações de preconceito. Entretanto, os entrevistados consideram muito importantes as vivências, tanto pela formação acadêmica como pela rede de solidariedade que forma-se entre os pares.

Outra pesquisa encontrada é a de Ciscon-Evangelista (2014), que realizou uma pesquisa que teve por objetivo identificar o pós-graduando como um grupo social que compartilha representações sociais, investigando suas relações com questões de gênero na construção da carreira acadêmica e nas escolhas relacionais, bem como suas relações com a maternidade e a paternidade no processo de construção de família própria. Observou-se que os pós-graduandos são, em sua maioria, jovens e que, enquanto estudantes, permanecem em condição de dependência financeira e instabilidade profissional. Os pós-graduandos se deparam, ainda, com exigências que demandam alta dedicação, sem que haja retorno financeiro imediato para esse comprometimento, de modo que são considerados como profissionais em decorrência da demanda, porém não são

reconhecidos como profissionais, devido à ausência de retorno imediato. O trabalho sugere novos estudos que enfoquem o pós-graduando como grupo social e profissional, bem como a profissionalização da Pós-Graduação, a fim de serem garantidos direitos trabalhistas justos àqueles que são trabalhadores, apesar de (ainda) estudantes.

Há, também, o trabalho de Ferreira (2015), que buscou compreender o discurso dos mais produtivos professores jovens-doutores da UFSCar, com bolsa Produtividade em Pesquisa e com vínculos em Programas de Pós-Graduação, sobre seu trabalho e sua produção de conhecimento. Dentre os resultados alcançados, pode-se considerar que os professores jovens-doutores apresentam pontos de interseção na prática universitária que nos levaram a desenhar um perfil sobre o trabalho desses professores, cuja adaptação a um modo de fazer ciência revela a contradição posta na universidade e o lugar cada vez menor dado ao intelectual da crítica. A partir desses resultados, a autora produziu uma reflexão acerca de duas dimensões contraditórias: a paixão pelo trabalho docente e a pressão e o estranhamento causados por este.

Há, ainda, o estudo de Leite (2016), que produziu uma pesquisa cujo foco recaiu sobre jovens estudantes e o processo de formação de si que a experiência universitária lhes possibilita. O objetivo geral consistiu em investigar a influência da experiência universitária na formação de si dos estudantes. Os resultados da pesquisa apontaram que os estudantes enfatizaram a experiência universitária como promotora de mudanças que perceberam em si mesmos ao longo da sua formação, mas avaliaram que elas são fruto da interação entre o que vivenciaram na universidade e em sua vida pessoal. Essas mudanças se deram nas dimensões psicológicas, acadêmicas, político-sociais, relacionais e profissionais.

As políticas para a Pós-Graduação *Stricto Sensu* e os seus efeitos na subjetividade de doutorandos em educação constituem o objeto de discussão na pesquisa de Speroni (2018). A partir dos resultados obtidos, a tese indica que, na contemporaneidade, há novos modos de relação consigo no contexto da pós-graduação, os quais são decorrentes dos imperativos de uma noção de profissional de alto nível, competitivo e empreendedor de si mesmo. Ela vem sendo incentivada por tecnologias de poder relacionadas à avaliação, ao fomento e à produção científica no atual Plano Nacional de Pós-Graduação, incidindo na formação dos

doutorandos em Educação e em seus processos de subjetivação. A tese indica ainda que o consumo de si é uma antítese ao cuidado de si, um modo de sujeição às regras dispostas pelas políticas voltadas à pós-graduação que conduzem a um modo de exaustão. Em outras palavras, é uma força que opera nas relações de trabalho e de vida com o apoio da performatividade, produzindo efeitos na subjetividade dos envolvidos nesse contexto.

Almeida (2019) afirma que o destino de mestres e doutores formados pela pós-graduação brasileira é um tema com possibilidade e necessidade de exploração. Outro aspecto citado é que a área de Biotecnologia é considerada como área estratégica ao desenvolvimento e apontada como prioritária para o crescimento, em termos de criação de novos cursos de mestrado e doutorado. Nesse sentido, a tese buscou analisar, por meio de um estudo de caso, as repercussões da Pós-Graduação em Biotecnologia para a vida profissional de mestres e doutores que se formaram no período de 2013 a 2016 em um programa que apresenta nível de excelência segundo dados da última avaliação realizada pela Capes. Segundo o estudo, pode-se destacar que, dentre os egressos que estão empregados, houve algum tipo de melhoria profissional após a conclusão do curso – por exemplo, aumento na remuneração e oportunidade de melhoria profissional após o mestrado e/ou doutorado. Como principais motivações que os levaram a cursar a pós-graduação, constam o desejo de contribuir com a ciência e ter uma carreira mais bem remunerada. O trabalho aponta ainda que é clara a necessidade do país de elaborar um projeto nacional de desenvolvimento que seja capaz de compreender a ciência, a tecnologia e a inovação enquanto elementos constitutivos de um projeto de nação.

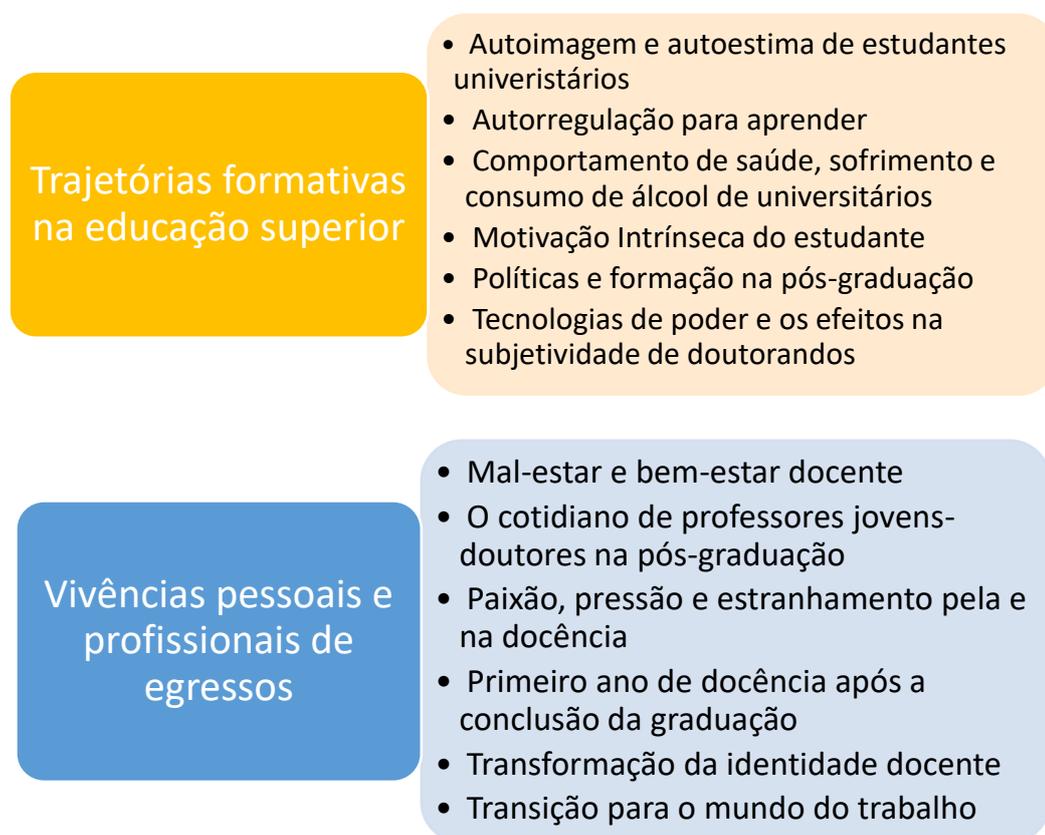
Conforme Gomes (2019), estudos atuais apontam o alto índice de prevalência de sofrimento psíquico na população de estudantes universitários e poucos estudos enfocam a dimensão qualitativa das vivências acadêmicas. A pesquisa, de natureza qualitativa do tipo interventiva, teve como objetivo compreender as vivências de estudantes universitários e mapear situações desafiadoras e geradoras de sofrimento psíquico, assim como as vivências ampliadoras de potencialidade. Através da metodologia de intervenção grupal sociodramática, os resultados indicaram dificuldades nas vivências acadêmicas, no nível pessoal, no nível vocacional, nas relações sociais e no âmbito acadêmico, que são fonte de

significativo sofrimento psíquico. As relações aluno-aluno podem assumir um aspecto competitivo que dificulta as interações sociais em contexto acadêmico, bem como a relação professor-aluno também se destacou como fonte significativa de sofrimento e é notadamente vivenciada como uma relação de submissão. Verificou-se também que as atividades e as vivências desenvolvidas no grupo sociodramático possibilitaram novos modos relacionais a partir da revelação das diferenças nos modos de ser dos estudantes. Além disso, o estudo possibilitou que os sujeitos questionassem o próprio modo de desempenhar o papel de estudante e os padrões culturais relativos ao desempenho desse papel e à cultura da universidade.

Por fim, o estudo de Funai (2019) teve por objetivo avaliar a relação entre os comportamentos de saúde, o sofrimento mental e o padrão de consumo de álcool entre estudantes universitários. Trata-se de um estudo do tipo transversal da abordagem quantitativa. A amostra foi composta por 1.101 estudantes matriculados nos cursos de graduação de uma universidade pública federal de um município do oeste de Santa Catarina. Dentre os estudantes, o sofrimento mental percebido foi associado ao uso problemático de álcool, ao pertencimento ao sexo feminino, ao uso de anfetaminas, ao vínculo com os cursos de Filosofia e História e à ausência de religião. A realização de atividade física caracterizou-se como fator de proteção em relação ao sofrimento mental. O uso problemático de álcool foi associado negativamente ao sofrimento mental, ao uso de maconha ao longo da vida e ao consumo de bebida alcoólica no padrão *binge* (ato de beber uma grande quantidade de álcool de uma só vez). Ser do sexo feminino e ser estudante de Medicina caracterizaram-se como fatores de proteção quanto ao uso problemático de álcool. Os resultados encontrados somam-se às informações disponíveis relacionadas aos comportamentos de saúde envolvendo estudantes universitários no país.

Ao produzir o Estado do Conhecimento aqui apresentado, foi possível qualificar o processo de pesquisa da temática investigada. A “desmontagem” e a seleção dos trabalhos possibilitaram tecer algumas aproximações com o tema da tese. A figura a seguir sintetiza as temáticas mais relevantes identificadas no Estado do Conhecimento, separadas em dois grupos: 1) *Trajetórias formativas na Educação Superior*; 2) *Vivências pessoais e profissionais de egressos*.

**Figura 2** – Temáticas emergentes do Estado do Conhecimento.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Esse exercício de pesquisa, triagem e organização dos achados da revisão da literatura qualificou ainda mais a produção desta pesquisa. Percebeu-se que existem diversas temáticas que vêm sendo discutidas no que se refere à vida acadêmica, em que os estudantes universitários (graduandos ou pós-graduandos) são os sujeitos e os objetos das pesquisas. Isso aponta que as vozes dos estudantes universitários têm sido cada vez mais escutadas e consideradas no sentido de entender-se as percepções desses sujeitos quanto às diversas temáticas que caracterizam a vida de um estudante, bem como para promover ações e estratégias que contribuam com o desenvolvimento humano dessas pessoas.

O Estado do Conhecimento auxiliou na delimitação da pergunta de pesquisa, que emergiu deste movimento de olhar os estudos já produzidos e pensar o que ainda não foi contemplado na área da pesquisa qualitativa, assim como no contexto

universitário, em especial quanto às percepções de doutorandos.

Nessa perspectiva, a relevância, a discussão e a produção desta tese justificam-se pelo fato de que não foi localizada nenhuma tese que abordasse a temática com um olhar holístico acerca do mal-estar e do bem-estar na vida de doutorandos brasileiros. Como já foram apresentados anteriormente, os estudos envolvem de forma mais específica: aspectos das trajetórias de vida dos estudantes, questões psicológicas, vivências e interações sociais na universidade, sucesso acadêmico. Assim, este estudo visa abordar estes fenômenos do ponto de vista qualitativo dos doutorandos que vivenciam o meio acadêmico na atualidade.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Deus:  
Meu respeito.  
Sei que não é direito escrever  
só pra fazer reclamação.  
É por isso então  
que desta vez  
venho propor ajuda.  
Está tudo conturbado  
em tudo quanto é canto,  
pra tudo quanto é lado.  
Ou é o canto que dá errado,  
ou é o lado que não muda.  
Decidi fazer a minha parte:  
colorir a vida  
com as cores que tenho.  
Uma dose de empenho,  
mais um tanto de arte.  
Eu estendo a cor  
sobre o tablado da desilusão.  
Amarro a ponta  
para que, esticada,  
seja como um bordão  
de uma dança improvisada.  
Quero homenagear a esperança que resta,  
convidar o mundo todo a vir à festa.  
Se Seu regulamento permitir bailar,  
venha conosco.  
Teremos muito gosto em receber  
o autor de todas essas fitas  
que me propus combinar  
para tornar a sorte mais bonita.  
Busquei-as naquele arco colorido  
com que Você pinta o céu,  
saído das tintas da paleta.  
Desculpe se meu ato é atrevido,  
mas, se não for assim,  
essa vida vai ficando branca e preta.  
(FIGUEIREDO, 2011, p. 28).

O referencial teórico utilizado para embasar esta pesquisa será apresentado a seguir e foi dividido em subcapítulos que se inter-relacionam. O primeiro subcapítulo se refere à história das universidades. Já o segundo subcapítulo discute a universidade comunitária, foco deste estudo e a pós-graduação nessa instituição. Finalmente, o terceiro e último subcapítulo mobiliza aportes teóricos sobre o bem-estar e o mal-estar na idade adulta.

### 3.1 História das universidades

Universidades são lugares de histórias escritas, criadas, contadas ou internalizadas. São escritas através dos conhecimentos e saberes produzidos por estudantes nos artigos, nas dissertações, nas teses. Não se pode esquecer também dos planos pedagógicos dos professores e das anotações das aulas, ou seja, toda universidade teve e tem uma história constituída de muitas histórias contadas pelas mesmas pessoas que as produzem, compartilham e vivem.

Para contextualizar esse campo de estudo que já se modificou tantas vezes, faz-se necessário refletir sobre a história das universidades. Diversos estudos buscam compreender essas instituições educativas no Brasil e no mundo. As pesquisas de Charle e Verger (1996), Fávero (2006), Franco (2016) Kourganoff (1990), Morosini (2009), Neves e Martins (2016), Neves e Morosini (1998), Sguissardi (2009) e Teixeira (1998) investigam a universidade na intenção de dialogar e compreender as funções, as políticas e os cenários que se encontram nas universidades ao longo dos tempos.

Para entender qual perfil de universidade se apresenta hoje, volta-se às raízes histórias, que podem ser encontradas no mundo árabe. Por volta do ano de 859, foi criada a primeira universidade do mundo: a Universidade al Quaraouiyine ou Qarawiyyin, localizada no Marrocos. Não foi explicitado academicamente que é a primeira instituição do mundo, pois são poucos os estudos traduzidos da língua árabe daquela época para outros idiomas.

Porém, de acordo com os estudos de Frias (2014) e Santos e Almeida-Filho (2012), a primeira universidade foi fundada por Fatma ou Fatima al-Fihri, nascida na Tunísia, mas residente do Marrocos desde criança. Ela foi uma referência da história do conhecimento, pois ajudou a construir a Mesquita Qarawiyyin, bem como atuou na criação da universidade marroquina com o mesmo nome. Infelizmente, as fontes que pudemos consultar a fim de traçar a história de Fatima e da universidade são poucas e dispersas. O desconhecimento da língua árabe constitui-se, nesse caso, um impedimento na busca de informação mais concreta (FRIAS, 2014). Ainda segundo a autora,

A mesquita Qarawiyyin rapidamente se tornou, para além de centro de

culto, um verdadeiro polo dinamizador de educação e de conhecimento de nível superior (daí nasce a ideia de universidade), sobre a cultura e doutrina islâmicas. Contribuiu de forma muito importante para tornar a própria Fez (cidade) num reconhecido centro espiritual e educativo do mundo islâmico. A universidade de Qarawiyyin passou a ser reconhecida como uma instituição de fundamental importância no eixo ocidental das terras do califado islâmico. Não foi só um centro de culto religioso e de estudo, foi uma verdadeira escola fomentadora de saber, mas também de interações políticas e sociais. Importa acrescentar que por Fez e possivelmente também por Qarawiyyin passaram grandes nomes da cultura e da ciência da época. (FRIAS, 2014, p. 181).

A história desses feitos é pouco conhecida, mas Fatima al-Fihri foi uma mulher à frente do seu tempo, que auxiliou na criação dos espaços educativos da sua época. Posteriormente, surgiram as Universidade de Alazar (Egito), a Universidade de Bolonha (Itália), a Universidade de Oxford (Inglaterra) e a Universidade de Paris (França), as quais se consolidaram instituições de ensino na Idade Média.

Segundo Minogue (1981), Charle e Verger (1996) e Franco (2016), não se pode atribuir a elas uma data precisa de fundação, mas se podem considerar praticamente contemporâneas as universidades de Bolonha, Paris e Oxford, como centros de pesquisa que se tornaram modelos para as fundações posteriores, por mérito de sua considerável distinção, tanto por sua estrutura intelectual quanto pelo fato de serem herdeiras de uma longa história, pois elas não surgiram *ex nihilo* (nada surge do nada). Essas primeiras universidades não obedecem a um modelo único. Desde o início, notam-se sistemas pedagógicos e institucionais bastante distintos que foram (e ainda são) referências universitárias mundiais.

Na Idade Média, uma característica essencial da universidade era o processo de discussão, visto que os estudantes podiam exercer a dialética nas salas de aula juntamente com os professores. De acordo com Franco (2016), essa versão institucional da Universidade Medieval se disseminou pelo mundo como lugar de conhecimento e de cultura. Ou seja,

A universidade caracterizava-se um lugar para se pensar o ser humano, pensar o mundo e pensar o cosmos. Lugar para se buscar as respostas para as três perguntas fundamentais da humanidade: de onde viemos? Para onde nós vamos? E o que fazemos aqui neste mundo? (FRANCO, 2016, p. 49).

Corroborando essa ideia de universidades com características filosóficas,

Charle e Verger (1996) afirmam que explorar o conceito de *universidade* exige que apresentemos um argumento mais ou menos filosófico que abarque, muito incomodamente, os campos da educação e da teoria política e social. Isso porque as universidades modernas são uma extraordinária miscelânea de atividades e, também, centros vitais de produção de conhecimentos variados.

Porém, as mudanças históricas ocasionaram outro modelo de universidade. Após o plano de desenvolvimento da França napoleônica (1799-1815), outro cenário foi preconizado para a universidade: o da formação profissional. Dessa forma, Charle e Verger (1996) acrescentam que a universidade passou a ter um papel central na formação de profissionais. Na época, emergiu uma formação mais rigorosa para determinadas atividades profissionais, que não poderiam ser ensinadas simplesmente por transmissão prática; além disso, as profissões que reclamavam reconhecimento social igualmente buscaram o *status* de formação universitária.

Essa função formadora também foi estudada por Kourganoff (1990). Em seu livro, "A face oculta da universidade", o autor defende que:

Na medida em que o desenvolvimento cultural, econômico e social passa necessariamente pela formação dos homens, a função fundamental da Universidade, que condiciona e engloba todas as outras, é função formadora (KOURGANOFF, 1990, p. 30).

Conforme o pesquisador, essa função da universidade é a sua maior contribuição para a sociedade nos diferentes aspectos: políticos, econômicos, culturais, educacionais e empresariais. É na universidade que temos a possibilidade de desenvolver os mais variados tipos de conhecimentos e saberes, ao passo que, nessa instituição, podem ser capacitados profissionais, professores e pesquisadores para as mais diversas áreas do conhecimento e para o desenvolvimento cultural e social de cada universidade também é repassado aos sujeitos que a frequentam.

A partir dessas reflexões, pode-se pensar nas universidades como lugares importantes para a formação humana e o desenvolvimento social. No Brasil, o papel das universidades ficou mais expressivo a partir de alguns movimentos da legislação brasileira que institucionalizaram e reconheceram a Educação Superior, assim como a pós-graduação brasileira. Segundo o parecer CFE nº 977/65,

Um programa eficiente de estudos pós-graduados é a condição básica para conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura (BRASIL, 1965, p. 3).

No parecer, é nítida a ideia de que uma universidade pode ir além da formação estritamente profissional ao produzir conhecimentos científicos através da pesquisa (desde a graduação), tornando-se uma zona de desenvolvimento educativo, social, humano e econômico. Esse parecer contém, ainda, tópicos que explicam como a pós-graduação desenvolveu-se no país, as origens históricas, as características e as exigências dos cursos de mestrado e doutorado.

Posteriormente, um dos períodos mais marcantes para a história da universidade foi a Reforma Universitária de 1968 que profissionalizou e institucionalizou a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), incrementando uma política de formação de pessoal com vistas à criação do potencial científico e tecnológico nacional.

Conforme Carvalho e Júnior (2017),

As demandas iniciais definidas nos primeiros planos, na década de 1970, visavam dar conta de problemas sistêmicos da pós-graduação como a formação de quadros docentes, o aumento de produtividade e desempenho e a racionalização dos recursos. A demanda por uma maior articulação entre o processo de produção do conhecimento e o setor produtivo já é explícita. (CARVALHO; JÚNIOR, 2017, p. 26).

Essa reforma propôs uma reestruturação das universidades, modificando os processos de trabalho acadêmico, em comparação com o que já existia na época. Toda essa mudança constituiu a universidade como uma instituição que desenvolve o ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociável e a necessidade de títulos de mestre e de doutor pelos docentes para que progredissem na carreira acadêmica (FÁVERO, 2006; MOROSINI, 2009; NEVES; MARTINS, 2016).

Tal reforma colocou o Brasil num lugar de destaque, pois, na América Latina, foi o país que mais desenvolveu a formação humana em nível de pós-graduação – mestrado e doutorado. Isso porque, de acordo com Neves e Morosini (1998), a década de 1970 foi marcada pela criação de uma política nacional de Ciência e Tecnologia (C&T) que apostou no desenvolvimento científico e tecnológico. Nesse período, foi planejado um dos pacotes “guarda-chuva” do Plano de Desenvolvimento

Econômico que se refletiram na criação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, consolidando, assim, os programas de pós-graduação brasileiros. Apesar de essa política ser descontínua e, atualmente, o país enfrentar diversos desafios econômicos e políticos, o Brasil tem um sistema de pós-graduação que se mantém ativo e crescente, não só na América Latina, mas também no cenário mundial.

A criação do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), firmado em 1991 pelo Tratado de Assunção, contribuiu para a consolidação da Educação Superior nos países-membros desse grupo. Essa integração entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai promoveu uma cooperação que atenuou as barreiras sociais, econômicas e políticas, criando um intercâmbio de culturas e sociedades entre os países integrantes. Segundo Neves e Morosini (1998), o projeto de integração econômica abriu caminho também para as universidades que desenvolviam ações de Ciência e Tecnologia assumirem um papel privilegiado nesse processo, através da formação de profissionais e da produção de conhecimento, bem como do desenvolvimento cultural de uma rede integrada. As autoras afirmam que esse intercâmbio entre os países foi fundamental para consolidar o sistema de Educação Superior nos quatro países e em diferentes instituições de Ensino Superior, sejam privadas, públicas ou comunitárias.

Assim, percebe-se que, através das ações realizadas ao longo dos tempos, a universidade vem sendo uma instituição indispensável à sociedade. Devido a isso, Sguissardi (2009) sustenta que sua existência nos desafia porque,

Ao apresentar-se essencialmente como um quase enigma polissêmico e polimorfo, social e político-econômico [...] é um desafio para todos os países, mas, assim como a fome, põe-se em grau e escala extremamente variáveis segundo o estágio e modo de desenvolvimento de cada nação. Em cada país, a educação superior foi e será chamada a exercer determinados papéis, de acordo com a própria história e avanços sócio democráticos desses países e de seu sistema educacional. (SGUISSARDI, 2009, p. 18).

O autor, que é referência em pesquisas sobre universidade no Brasil, considera que o termo “universidade” deve ser utilizado apenas para instituições em que realmente a pós-graduação e a pesquisa estiverem bem consolidadas. Nesse sentido, é oportuna essa colocação para compreender que, a partir da reforma de 1986, a universidade preconizada no Brasil enfatizava a articulação entre o ensino e

a pesquisa (BITTAR, 1999).

Nessa época e mesmo anos antes da Reforma, foram criadas as universidades comunitárias, que não se encaixam no formato nem das universidades privadas nem das universidades públicas. No capítulo a seguir, explica-se por que se tem a compreensão de que a universidade comunitária visa promover a formação universitária vinculada à formação integral humana.

### **3.2 Universidade comunitária e pós-graduação**

Para a realização da pesquisa empírica desta tese, foram escolhidos doutorandos que estudam em uma universidade comunitária, localizada no estado do Rio Grande do Sul. Segundo Bittar (1999), Pinto (2009) e Schmidt (2016), a denominação “universidades comunitárias” popularizou-se entre as décadas de 1980 e 1990, mas a estruturação do modelo remonta à década de 1940 e ganhou impulso a partir dos anos 1970. Essas instituições emergiram no bojo da chamada crise de identidade da universidade brasileira e, ao longo dos últimos tempos, têm buscado criar sua própria identidade.

De acordo com Schmidt (2016, p. 38),

As universidades comunitárias são uma experiência principalmente gaúcha e catarinense, embora existam algumas instituições semelhantes em outros estados. Sua origem deve-se à capacidade das organizações da sociedade civil e do poder público local de associar-se no esforço de suprir a lacuna de educação superior nas regiões interioranas. No Rio Grande do Sul, a criação e a consolidação dessas instituições são tributárias da tradição associativa inaugurada ainda no século XIX, particularmente nas regiões de colonização alemã e italiana. Na ausência de serviços públicos prestados pelo Estado, desenvolveu-se um considerável leque de iniciativas comunitárias, que estão no núcleo do expressivo estoque de capital social gerado historicamente nessas regiões.

A possibilidade de diálogo que se abriu quando foram instituídas influenciou a marca que universidades comunitárias do sul do Brasil (Santa Catarina e Rio Grande do Sul) têm, de representarem uma espécie de inspiração ou, até mesmo, de um “*modelo*” a ser seguido. Não obstante, o segmento abriga instituições mais próximas desse “*modelo*” e outras mais distantes; porém, a necessidade de se unirem na defesa e na construção de um espaço próprio, de uma identidade, repercutiu nessa cultura universitária (BITTAR, 1999).

Nessa direção, percebe-se que, ao longo das suas histórias, as universidades comunitárias têm promovido transformações econômicas, culturais e sociais nos contextos locais e regionais em que se encontram. Além disso, transformam-se os sujeitos que vivenciam as universidades, principalmente quando a formação que a instituição oferece não se baseia apenas em aspectos técnicos e profissionalizantes, mas também numa formação integrada.

Alcoforado (2006) ressalta que educação e formação marcam duas tradições ocidentais, sempre dissociadas, das práticas educativas. Uma é ligada à escola e a outra, ao trabalho. Contudo, nas últimas décadas, tem sido necessário considerar “educação” todos os espaços (além da escola) e todos os tempos (além da infância e da adolescência). Assim, pensar a educação e a formação humana integrada e/ou integral de adultos que ocupam espaços educativos, como a pós-graduação, é pensar numa formação que entrelaça significados e sentidos ao longo da vida e das interações com o meio.

Para essa educação ser integral, hoje, mais do que nunca, faz-se necessária a valorização das Ciências Humanas e Sociais e dos profissionais que nelas se formam, educam-se e trabalham. Na legislação da Educação Superior brasileira, como vimos anteriormente, o foco da formação acadêmica e profissional reside nos aspectos técnicos, científicos e tecnológicos. Entretanto, pesquisadores e pesquisadoras que vivenciam o mundo das Ciências Humanas e Sociais, dentro e fora da universidade, percebem que esta área do conhecimento sofre com as inconstâncias advindas da política, da economia e das mídias.

De acordo com Nussbaum (2015), as humanidades e as artes vivem um momento de crise “silenciosa”. A professora universitária e filósofa estadunidense afirma que, mundialmente, vivemos em um cenário educacional voltado para o lucro e não para a democracia. Ela igualmente observa que as humanidades são fundamentais às relações pessoais e profissionais, porém não são reconhecidas.

Pela tendência contemporânea, vemos os sistemas educacionais produzindo máquinas lucrativas, profissionais técnicos e qualificados para determinadas funções, em vez de cidadãos íntegros que pensem por si próprios e entendam o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros, que pensem no “todo e nas partes”, que façam conexões necessárias entre as diversas áreas, que tenham uma compreensão global dos fatos (NUSSBAUM, 2015, p. 4).

Almeida e Soares (2004) destacam que as universidades têm enfrentado crises duradouras, processos de democratização mal planejados, massificação e mercantilização do ensino, o que dificulta a promoção de educação humanizada e promotora de conhecimento para a vida. Nessa perspectiva, tais fatores têm produzido estados de mal e bem-estar, permeados por sentimentos diversos que vão de frustrações a realizações. Esses sentimentos têm influenciado os modos de ser, aprender e viver juntos nas instituições de Ensino Superior.

As Ciências Humanas propõem-se a estudar esse contexto em que os pós-graduandos estão imersos para compreender como vivenciam tal etapa da vida acadêmica. Isso porque a universidade vem sendo lugar de diferentes práticas e atores, o que se reflete na reformulação da sua identidade educativa, bem como na necessidade de ouvir as vozes daqueles e daquelas que, diariamente, frequentam essas instituições educativas. Ademais, a universidade não pode ficar à margem do que acontece na vida social, pois tem a responsabilidade de criar as soluções ou se envolver na tentativa de resoluções dos problemas oriundos de um mundo do qual ela também faz parte (PINTO, 2009).

Esse cenário corrobora a afirmação de Teixeira (2018) acerca do início do século XXI, que trouxe uma velha aspiração: a de que os problemas econômicos, sociais, culturais podem ser resolvidos através da educação e, especialmente, através das universidades. Nessas instituições, estuda-se sobre as complexidades humanas e buscam-se as respostas e/ou soluções interdisciplinares para tais complexidades. Quanto às universidades que tem cunho comunitário, ainda segundo o autor, percebe-se que:

A cultura universitária deve estar baseada numa concepção integral do ser humano: essa concepção implica que todo ser humano seja considerado o fundamento, o fim e o objeto de todas as instituições nas quais se exprime e realiza a vida social. (TEIXEIRA, 2018, p. 13).

Concordando com essa ideia, Jacques Delors (1996, p. 101-102) aborda a educação perpassa por quatro pilares:

a) **aprender a conhecer**: mais importante que quantificar saberes, é relevante pensar no desenvolvimento do desejo e das capacidades de aprender a aprender. É um processo que não se acaba e se liga cada vez mais à experiência do trabalho, à proporção que este se torna menos rotineiro;

- b) **aprender a fazer:** conhecer e fazer são indissociáveis. O segundo é consequência do primeiro. Passa-se para uma noção mais ampla e sofisticada de competências, capaz de tornar as pessoas aptas a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe;
- c) **aprender a viver juntos:** desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, no sentido de realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos, em contraposição à competitividade cega. É preciso, para isso, promover a descoberta do outro, descobrindo-se a si mesmo, para sentir-se na pele do outro e compreender as suas reações;
- d) **aprender a ser:** a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. A educação tem como papel essencial conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver seus talentos e permanecerem donos do seu próprio destino.

Ainda conforme o autor, tal formação não se baseia, exclusivamente, numa fase da vida ou num único lugar, pois os tempos e as áreas da educação devem ser repensados, completar-se e interpenetrar-se de maneira que cada pessoa, ao longo de toda a sua vida, possa tirar o melhor de um ambiente educativo em constante ampliação (DELORS, 1996). As universidades comunitárias são instituições que promovem a educação e a formação integral, para além dos aspectos estritamente profissionais, tornando possível uma educação para a vida.

No estudo de Spiel e Schwartzman (2018), os autores promovem algumas reflexões que reforçam essa intenção educativa de que as pessoas possam vivenciar o progresso social a partir de quatro missões diferentes, mas inter-relacionadas. Historicamente, a primeira é a missão humanista, ou seja, promover as virtudes humanas individuais e coletivas em toda a sua extensão; a segunda contribuição é o aprimoramento da vida cívica e a participação ativa em uma sociedade democrática, não só por meio da aprendizagem dos conteúdos da educação cívica, mas também pela experiência prática de viver e trabalhar com outras pessoas no ambiente escolar e em atividades comunitárias; a terceira missão refere-se à produtividade econômica – espera-se que a educação proporcione aos indivíduos habilidades intelectuais e práticas que os tornem produtivos e melhorem suas condições de vida; já a quarta missão é a promoção da equidade e da justiça social.

Para que sejam oportunizadas experiências de progresso, por meio de uma formação humana e social nas universidades, alguns desafios devem ser discutidos e superados. Neves (2007) faz referência a desafios da Educação Superior que estão relacionados a inúmeras questões, tais como: a ampliação do acesso e a

maior equidade nas condições de acesso; a formação de qualidade; a diversificação da oferta de cursos e dos níveis de formação; a qualificação dos profissionais docentes; a garantia de financiamento, especialmente para o setor público; a empregabilidade dos formandos e dos egressos; a relevância social dos programas oferecidos; e o estímulo à pesquisa científica e tecnológica.

De acordo com Mattos e Sandrin (2015), a crescente busca pela Educação Superior tem ocorrido devido às possibilidades de acesso ampliadas. Os jovens recém-formados no Ensino Médio e os adultos que retomaram os estudos, cada vez mais, almejam uma qualificação pessoal e profissional que lhes garanta uma vida mais cidadã, paralelamente ao ingresso e à permanência no mundo do trabalho.

Segundo Pachane (2004), essa crescente demanda por especialização/qualificação exigiu que a universidade oferecesse uma formação técnica para satisfazer as exigências econômicas e sociais, o que tornou o ideal da busca de conhecimento e da formação humana uma preocupação secundária, quando não totalmente inexistente. Porém,

[...] mesmo que a formação humana não figure entre as funções explicitamente atribuídas ao ensino superior, a universidade promove, direta ou indiretamente, a formação de seus estudantes como indivíduos e cidadãos, possuindo importante valor formativo. (PACHANE, 2004, p. 156).

Conforme Almeida e Soares (2004), esse fenômeno não foi ocasionado diretamente pelo aumento no número de estudantes, mas pela universidade tentar atender a todos com as mesmas estruturas físicas, os mesmos cursos e currículos ou os mesmos métodos de ensino “importados” de quando respondia satisfatoriamente a um pequeno grupo social.

Para Coulon (2008), no âmbito das instituições privadas, houve esforços para ampliar a oferta de vagas por meio do Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI): iniciados, respectivamente, em 1999 e 2004 e fundados sobre o financiamento público, tinham (e ainda têm) como objetivo viabilizar novas vagas no Ensino Superior privado. A conjunção dessas políticas provocou um processo de democratização do acesso à Educação Superior, o que impactou diretamente na estruturação das universidades privadas e comunitárias. Nesse contexto, tais reflexões nos convidam a problematizar as inter-relações da universidade comunitária, em especial no contexto da formação no

doutorado, a partir das perspectivas de seus estudantes.

### **3.3 Bem-estar e mal-estar na idade adulta**

Os fenômenos de bem-estar e mal-estar integram-se a contextos educativos, progressos sociais, humanos. Dialoga-se sobre um importante momento da vida humana, que é a idade adulta, como ponto de partida para abordar as reflexões desta seção. A expressão “idade adulta” refere-se a uma fase do desenvolvimento humano que, segundo Papalia *et al.* (2006), é o estudo da mudança e da solidez ao longo da vida, as quais variam de acordo com a história e o contexto de cada ser humano.

Para Menestrina e Menestrina (1996), Papalia *et al.* (2006); Eizirik *et al.* (2007) e Bardari (2008), entende-se que a faixa etária das etapas da vida adulta são as seguintes: introdutória/jovem adulto (dos 20 aos 40 anos); mediana/meia-idade (dos 40 aos 65 anos); e conclusiva/terceira idade (65 anos em diante). Conforme Menestrina e Menestrina (1996), essa divisão é meramente metodológica, pois a vida é um *continuum*. Esse transcurso da idade adulta pode constituir-se em fonte de amadurecimento, de crise ou de plenitude, dependendo do modo como cada pessoa vivencia essa etapa da vida.

Ainda que, cientificamente, haja a simplificação e fragmentação quanto aos tipos e às fases do desenvolvimento (físico, cognitivo e psicossocial), esses aspectos ou domínios estão interligados. Durante toda a vida, cada um deles influencia os outros (PAPALIA *et al.*, 2006).

Também é importante considerar que tais caracterizações apresentam um determinado ponto de vista, passível de outras adaptações. Isso porque, nas últimas décadas, vivem-se mudanças significativas e velozes nos modos de ser, estar e agir, o que ocasiona a carência e/ou a adaptação de respostas para os acontecimentos psicossociais, ecológicos e econômicos vividos na sociedade atual.

Essas mudanças emergem dos novos processos de interação e comunicação. De acordo com Palfrey e Gasser (2011), o mais incrível é a maneira como a era digital transformou o modo como as pessoas vivem e se relacionam umas com as outras e com o mundo que as cerca.

Os estudantes também mudaram. São os *nativos digitais*, nascidos após a década de 1980, que nasceram e crescem em meio às mais variadas tecnologias digitais. São os jovens adultos de hoje que estudam, trabalham, escrevem, interagem uns com os outros com rapidez, dinamicidade e interatividade. Além disso, vêm ocupando os espaços (como as universidades) e estabelecendo novas relações e aprendizagens na sociedade contemporânea (PRENSKY, 2001; PALFREY; GASSER, 2011).

Há, ainda, os *imigrantes digitais*, sujeitos que aprenderam mais tarde a enviar *e-mails* e usar as redes sociais, por exemplo. Além deles, Palfrey e Gasser (2011) tratam dos *colonizadores digitais*, que são o meio termo entre os nativos e os imigrantes. Os colonizadores digitais são as pessoas mais velhas que cresceram em um mundo analógico e vêm contribuindo para a evolução tecnológica, pois continuam conectados aos usos das tecnologias, ainda que baseados nas formas tradicionais e analógicas da interação.

A questão desafiadora do encontro dessas gerações é que todo esse movimento inovador não foi uma mudança gradual, mas houve uma descontinuidade na disseminação da tecnologia digital (PRENSKY, 2001). Independentemente de serem nativos, imigrantes ou colonizadores digitais, todos têm sido interpelados pelos efeitos das tecnologias da informação e da comunicação (TIC).

Nos últimos tempos, percebe-se que as tecnologias da informação e comunicação têm promovido modificações no desenvolvimento e nas interações humanas, ainda mais no contexto de crise social e sanitária vivido atualmente, em decorrência da pandemia de Covid-19.

Integrar as tecnologias digitais ao cotidiano da vida humana é desafiador, principalmente no contexto da educação. As palavras de Palfrey e Gasser (2011) corroboram essa reflexão:

Uma das coisas mais preocupantes de tudo o que diz respeito à cultura digital é o enorme fosso que ela abre entre aqueles com recursos e aqueles sem. [...] essa divisão é regional: países ricos como os Estados Unidos e a Suíça têm altos níveis de acesso de banda larga às residências, altos índices de alfabetização e sistemas educacionais que enfatizam o pensamento crítico. Como resultado, muitos jovens são Nativos Digitais. No mundo em desenvolvimento, a tecnologia é menos prevalente, e também a eletricidade é, com frequência escassa, o índice de analfabetismo é alto, e os professores que sabem como instruir os estudantes com segurança no uso das tecnologias são mais escassos ainda [...] a grande maioria dos

jovens nascidos no mundo hoje não está crescendo como Nativos Digitais. (PALFREY; GASSER, 2011, p. 13).

Apesar das desigualdades econômicas e sociais, quando é possível viver em uma realidade digital favorecida, os recursos tecnológicos contribuem para a transformação da educação, em diferentes modalidades. Essa contribuição também se dá para promover a reorganização das culturas e das sociedades, proporcionando as relações entre as pessoas e a recriação de experiências e maneiras de ensinar e aprender.

Destaca-se que, nesse momento de crise planetária, nossa sociedade está hiperconectada pelas tecnologias digitais e midiáticas, mas igualmente enfrenta diversos contratempos com o Novo Coronavírus. Por isso, é relevante estar atento à realidade para transformá-la.

Nesse sentido, é pertinente a produção de pesquisas científicas que abordem o desenvolvimento humano no campo da Educação. Em virtude de esta pesquisa sobre o mal-estar e o bem-estar ter sido desenvolvida com estudantes de doutorado (nativos, imigrantes ou colonizadores digitais), com idade entre 25 e 45 anos, considera-se importante compreender um pouco mais sobre as fases da vida adulta.

O quadro a seguir mostra as características de duas faixas etárias da idade adulta conforme o estudo de Papalia *et al.* (2006).

**Quadro 4 – Desenvolvimentos típicos da idade adulta.**

Faixa etária	Desenvolvimentos físicos	Desenvolvimentos cognitivos	Desenvolvimentos psicossociais
Jovem adulto (20 aos 40 anos)	A <b>condição física atinge o máximo</b> , depois diminui ligeiramente. As escolhas de <b>estilo de vida</b> influenciam a <b>saúde</b> .	As <b>capacidades cognitivas</b> e os julgamentos <b>morais assumem maior complexidade. Escolhas educacionais e profissionais</b> são feitas.	Os <b>traços de personalidade</b> tornam-se relativamente <b>estáveis</b> , mas podem ser influenciadas pelos eventos de vida. <b>Tomam-se decisões</b> sobre os <b>relacionamentos</b> íntimos, filhos, vida conjugal e os <b>estilos de vida</b> pessoais.
Meia-idade – (40 aos 65 anos)	<b>Pode ocorrer alguma deterioração das capacidades sensoriais</b> , da <b>saúde</b> , do <b>vigor</b> e da <b>destreza</b> . Para as mulheres, chega a menopausa.	A maioria das <b>capacidades mentais atinge o máximo</b> ; a perícia e as capacidades de resolução de problemas práticos são acentuadas. <b>O rendimento criativo pode diminuir, mas</b>	O <b>senso de identidade</b> continua se desenvolvendo. Alguns podem <b>manter a vida profissional</b> em plena atividade, mas pode ocorrer uma <b>transição de meia-idade estressante</b> . Quem teve filhos, poderá

		<b>melhorar em qualidade.</b> Para alguns, o <b>êxito na carreira</b> e o sucesso financeiro alcançam o máximo; para outros, <b>podem ocorrer esgotamento total ou mudança profissional.</b>	vivenciar o ninho vazio e ter a dupla responsabilidade de cuidar dos filhos e dos pais idosos, o que pode causar estresse.
--	--	---	--

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021) e adaptado de Papalia *et al.* (2006).

O desenvolvimento humano varia de acordo com os contextos e os estilos de vida de cada sujeito. Além disso, há diversas concepções de *mal-estar* e *bem-estar* em pesquisas acadêmicas em diferentes áreas do conhecimento. Aqui, tais termos serão discutidos de forma separada. Inicialmente, aborda-se o conceito de mal-estar, por entendê-lo como um fenômeno sociocultural mais antigo, que perpassa diferentes contextos e civilizações.

Segundo Timm *et al.* (2010), discutir sobre o tema do mal-estar é correr o risco de que o discurso caia em um lugar comum, para onde vão as palavras e as frases que perderam a força original de seu sentido, porque se tornaram fáceis de serem ouvidas, entendidas e reproduzidas. No entanto, apesar desta característica desafiadora, falar sobre o mal-estar da sociedade e da vida é um risco que precisa ser assumido e problematizado de diferentes ângulos. Estão envolvidos, nesse conceito, a ansiedade, o medo, o estresse, a insatisfação, a culpa e o sofrimento. Autores como Freud (1996a), Bauman (1998), Marinoff (2008), Morin e Viveret (2013), Han (2015) fornecem importantes contribuições para pensar o mal-estar social que se vive na atualidade.

Ao longo dos tempos, essa conceituação tornou-se objeto de estudo, passando por diversas gerações e abordagens epistemológicas que buscavam entender o que significa o mal-estar. No início da década de 1930, o médico e psiquiatra Sigmund Freud publicou a obra “O mal-estar na civilização”, sugerindo o mal-estar como uma inadaptação momentânea que antecede o sofrimento.

Freud destaca que esse mal-estar se dá, principalmente, por conta de três elementos: o controle feroz da natureza, os abismos do próprio corpo humano e o sofrimento proveniente dos elos entre os humanos. Tal sofrimento geral, que advém do universo, do *eu* ou do outro, muitas vezes, é indefinido. Além disso, o psicanalista defende que a culpa, a agressividade, o medo e a ansiedade são subjetivas e se

entrelaçam numa difícil tarefa de conceituar os sentimentos e as emoções incompreendidas pelos seres humanos (FREUD, 1996a).

Ao escrever sobre o mal-estar na modernidade líquida, o sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman (1997) citou a obra de Freud. Conforme o autor, na civilização pensada por Freud, o que causava mal-estar era a compulsão, a repressão, a regulação ou a “renúncia forçada”: “Esses mal-estares que eram a marca registrada da modernidade resultaram do excesso de ordem/segurança e da escassez de liberdade” (BAUMAN, 1998, p. 8-9).

Para Bauman, passadas algumas décadas, o homem da pós-modernidade vivencia prazer e felicidade com a “troca” da segurança pela liberdade. Contudo, é inegável afirmar que se vive um mal-estar diante do excesso de liberdades (social, afetiva, política, cultural). O mal-estar também pode ser desencadeado pela provação humana em usufruir dessas liberdades, o que gera medo, ansiedade, indiferença, insatisfação “fluídas” no cotidiano e envoltas em uma profunda incerteza, assim como pela dificuldade em criar vínculos sociais e afetivos.

Outro filósofo que abordou o conceito de *mal-estar* na globalização foi o canadense Lou Marinoff. Doutor em Filosofia da Ciência, ele criou o movimento de aconselhamento filosófico e de popularização da filosofia como uma forma de todas as pessoas (não só do meio acadêmico) se beneficiarem de conhecimentos filosóficos clássicos e práticos aplicados ao cotidiano. Na obra *O Caminho do Meio – como encontrar a felicidade em mundo de extremos*, o autor estudou o mal-estar da “aldeia global” a partir da constituição das civilizações ocidental, islâmica, indiana e asiática. Ele referencia autores de diferentes tempos históricos e civilizações para afirmar que muito do sofrimento humano é causado ou agravado devido aos extremismos de várias naturezas: do fanatismo religioso à anarquia moral, do analfabetismo funcional à Educação Superior desconstruída, do machismo ao feminismo, dentre outros extremismos (MARINOFF, 2008).

Para Morin e Viveret (2013), o excesso se instaura na crise social, ecológica e financeira. Essas crises ocultam um mal-estar e um mal-viver, pois tais crises são formas de conduzir esses mal-estares. Han (2015) afirma que, neste século, a enfermidade não é bacteriológica nem viral, pois, ainda que estas existam, os efeitos de uma patologia neuronal são mais latentes no século XXI. Isso se dá, dentre outros fatores, pelo excesso de positividade e pela produção de uma sociedade

treinada para desenvolver altos índices de desempenho e produtividade em todas as instâncias da vida.

Ou seja, o ser humano vive, nas últimas décadas, permeado por uma regulação social de que é necessário ser bem-sucedido, feliz e realizado na carreira, nos relacionamentos pessoais, na vida espiritual, nas finanças e na vida social. A impressão que se tem é que o ser humano não pode ter problemas, frustrações, indecisões. Se os tiver e torná-los “aparentes” ou não seguir os moldes sociais, corre-se o risco de ser um ser humano fracassado e incapaz de viver a própria vida. Igualmente, aos olhos desta mesma sociedade que produz tais padrões, há a disseminação de uma oscilação constante quanto aos valores e aos princípios éticos e sociais que compõem as sociedades e culturas atualmente.

Assim, a partir dos referenciais citados, entende-se que o mal-estar é produto e produtor de milhares de anos e civilizações. A reflexão suscitada por esse resgate teórico mostra que tudo o que foi discutido está interligado e é de natureza complexa: a natureza, a vida humana, as civilizações, a educação e as interações sociais. Além disso, tais áreas se transformam com e nas instituições mais importantes da sociedade (governos, igrejas, hospitais, escolas, universidades, empresas, indústrias, corporações financeiras e midiáticas). A esse respeito, Morin (2003) pontua que

[...] é preciso captar não só a complexidade das inter-retroações, mas também o caráter hologramático que faz com que não só a parte — indivíduo, nação — se encontre em tudo — o planeta —, mas também que o todo se encontre no interior da parte (MORIN, 2003, p. 109).

Ou seja, para elaborar esta pesquisa, faz-se necessário compreender o entorno da universidade, da pós-graduação e da vida dos estudantes sem dissociar-se dele e dos acontecimentos que o envolvem, pois esses elementos são promotores e objetos do mal-estar universitário. Nesse contexto, destacam-se as pesquisas de Louzada e Silva Filho (2005), Malagris *et al.* (2009), Faro (2013), Silva e Vieira (2015), Souza *et al.* (2016), Meurer *et al.* (2020), as quais discutem os fatores de estresse, ansiedade e depressão, que afetam a trajetória acadêmica e pessoal dos estudantes universitários.

A partir disso, é possível pensar o quanto a produção de uma vida acadêmica, profissional e material impacta a vida psíquica dos estudantes universitários,

problemática que é um campo fértil de discussão acadêmica, porém pouco explorada na perspectiva dos estudantes de pós-graduação.

É importante situar que esta pesquisa foi elaborada num momento em que a humanidade vive o surto da doença causada pelo Novo Coronavírus, a Covid-19. Neste momento, a sociedade mundial vive um mal-estar pandêmico, e, mais ainda, o Brasil vive uma crise sanitária, política, econômica e social com circunstâncias muito desafiadoras. Tal cenário provoca desalinhamentos que têm repercutido significativamente no contexto educacional das escolas e das universidades. Antes da pandemia, já se via o interesse crescente na investigação de temáticas relacionadas à formação universitária, com atenção para os estudantes de pós-graduação.

Por outro lado, existem pesquisas que abordam elementos da vida social de uma forma mais positiva, dentre as quais a Psicologia Positiva, que emergiu a partir da Psicologia Humanista e, como o nome já retrata, dedica-se a entender as emoções e os comportamentos positivos para que as sociedades vivam o estado de bem-estar. Autores como John Mayer (2005), Martin Seligman (2019) e Mihaly Csikszentmihalyi (2020) são alguns estudiosos desta linha de pensamento. Mesmo sem citarem o conceito de *bem-estar*, há estudos que se relacionam com ele, ao promoverem reflexões sobre autoconhecimento, autoestima, florescimento, autorrealização, reconhecimento, felicidade, prazer, resiliência.

Para referenciar a temática do bem-estar na presente pesquisa, são relevantes os estudos de Mosquera e Stöbaus (2006), Mosquera *et al.* (2011), Sampaio (2014), Baez (2015), Dohms (2016), Giacomoni (2004), Siqueira e Padovam (2008), Stöbaus e Mosquera (2014), os quais abordam conceitos fundamentais para dialogar sobre o bem-estar psicológico e subjetivo em contextos educativos.

A amplitude de olhares e percepções que o conceito de *bem-estar* oferece a reflexão sobre as articulações conceituais e integrais que se desenvolvem na contemporaneidade. Por exemplo, a motivação é um processo existente na pessoa, estando diretamente ligada ao processo de bem-estar, de qualidade de vida e desenvolvimento integral humano (DECI *et al.*, 2000; RYAN *et al.*, 2009; SANTOS; CARREÑO, 2010). A inteligência emocional igualmente vem sendo entendida como uma forma das pessoas viverem um estado de bem-estar. Segundo os primeiros

estudos de Mayer (2005), Mayer, Salovey e Caruso (2008) e, posteriormente, o popularizado livro *Inteligência Emocional*, de Daniel Goleman (2011), quando o ser humano consegue compreender e controlar suas emoções, promove-se um equilíbrio interno que é capaz de gerar o desenvolvimento emocional e intelectual.

As conceituações de mal-estar e/ou bem-estar são complexas e estão presentes em diversos contextos, espaços, mídias e produções científicas e não científicas. A palavra *bem-estar* está relacionada às expressões *bem-estar subjetivo* (BES) e/ou *bem-estar psicológico* (BEP) (DOHMS, 2016; SILVA; HELENO, 2012; MACHADO; BANDEIRA, 2012).

Aspectos do *bem-estar discente* ou *bem-estar estudantil* são investigados em pesquisas na área da Educação e da Psicologia, embora não haja referência a essa denominação, sendo abordados como *satisfação com e na vida, estados de sucesso e realização pessoal e profissional de estudantes* (ALMEIDA; SOARES, 2004; PEREIRA, 2004; FARO, 2013; FIOR; MERCURI, 2018; MATTA *et al.*, 2009). Ainda que os estudantes vivenciem diversas atividades e precisem lidar com prazos e cobranças, muitas vezes imprevisíveis à rotina acadêmica, tais autores oferecem uma visão positiva do contexto universitário.

Segundo Fior e Mercuri (2009), a diversidade de atividades desenvolvidas pelos estudantes confirma que o processo educacional, envolve experiências de natureza obrigatória, como também atividades que ultrapassam os limites da sala de aula e das exigências das atividades curriculares formais. Nesse sentido, “compreender a extensão da vivência na Educação Superior incita que se amplie o olhar dos programas de cursos para outros aspectos da vida acadêmica que procurem revelar a totalidade de ações” (FIOR; MERCURI, 2009, p. 207). Esses outros aspectos da vida acadêmica podem nos levar a uma compreensão do que seria a produção do bem-estar discente e do mal-estar discente na pós-graduação.

Nesta tese, estudam-se os doutorandos, pois tais sujeitos caracterizam uma comunidade humana fundamental ao desenvolvimento cultural, educacional e histórico da sociedade. Além dos referenciais já citados, faz-se necessário dialogar com alguns estudos internacionais, a fim de problematizar como esses temas são percebidos e vividos em outras realidades de formação acadêmica.

O estudo de Pyhältö *et al.* (2012), “Desafios de se tornar um acadêmico: um estudo dos problemas e do bem-estar de alunos de doutorado”, explora os

problemas que os estudantes de doutorado enfrentam durante seus períodos de formação doutoral, o compromisso com o estudo e o bem-estar dos alunos. Esse artigo é parte de um projeto maior de pesquisa sobre educação para o doutorado que teve como sujeitos de pesquisa 669 alunos de doutorado das Faculdades de Artes, Medicina e Ciências do Comportamento da Universidade de Helsinki, localizada na Finlândia. Foi realizada uma pesquisa com método misto (quantitativo e qualitativo), a qual explorou elementos da vida acadêmica sobre os tipos de problemas que os alunos enfrentam em seu processo de doutorado. Os resultados foram organizados em quatro categorias:

- Problemas quanto aos processos de trabalho: motivação, autorregulação da ansiedade e estresse e redação acadêmica.
- Dificuldades em domínios específicos: como a construção de um referencial teórico, a seleção de pesquisas, questões e métodos para seus estudos.
- Supervisão e comunidade acadêmica e/ou a relação disfuncional percebida pelo aluno com seu supervisor/orientador ou outros membros do meio acadêmico.
- Problemas com recursos, incluindo falta de financiamento ou instrumentos e apoio à pesquisa.

Os alunos de doutorado que se sentem membros da comunidade acadêmica, vivenciam o ambiente de aprendizagem de forma mais positiva ficam mais satisfeitos e interessados com seus estudos e sofrem menos do que aqueles alunos que se veem como estranhos em sua comunidade acadêmica. Isso sugere que a participação na comunidade acadêmica pode servir como uma proteção contra fatores de risco, como a desistência de seus estudos ou estados de ansiedade e desânimo. Isso gera estados de bem-estar e pertença ao momento de formação no doutorado. Esta descoberta remete ao desenvolvimento de uma educação mais colaborativa entre pares (professores, pesquisadores, alunos e comunidade acadêmica).

Salienta-se que as culturas em diferentes instituições, tanto nacional como internacionalmente, têm qualidades únicas que influenciam os cursos, de modo que suas implicações devem ser estudadas mais profundamente. Logo, fatores individuais e comunitários devem ser considerados ao pesquisarem-se as estruturas e os processos de formação de doutorado (PYHÄLTÖ *et al.*, 2012).

Mulheres na academia ainda têm problemas para encontrar seu lugar em um mundo que, por um longo tempo, foi fortemente dominado por homens. Essa problemática é discutida no estudo de Schmidt e Uman (2014) intitulado “Experiências de bem-estar entre doutorandas na Suécia”, o qual explorou como as alunas de doutorado vivenciam e percebem seu bem-estar. A pesquisa foi realizada através de um método fenomenológico de abordagem hermenêutica, baseada no conceito de *mundo da vida*, usado tanto como uma perspectiva filosófica quanto como uma metodologia. Assim, o bem-estar das alunas é influenciado por três temas principais que foram identificadas na análise:

- Ser verdadeira com si mesma (autoconhecimento; priorizar atividades e ter sido escolhida para cursar o doutorado).
- Estar na esfera de influência (fazer parte da comunidade acadêmica; inserir-se no mundo masculino; adaptar-se às novas regras; ser compreendida por colegas; ser sustentada pela família).
- Promover um estado de equilíbrio (atender a expectativas; lidar com a frustração; conciliar vida, trabalho e família; ser estudante trabalhadora).

As principais conclusões do estudo foram que as alunas de doutorado experimentam seu bem-estar dividido entre: 1) aspectos internos (seus próprios valores, percepções e prioridades) e 2) os aspectos externos (vida pessoal, universidade, professores, sociedade), pelos quais são influenciadas e/ou são dependentes, bem como o fato de que elas têm que cumprir múltiplas funções simultaneamente para manter o equilíbrio, visando ao bem-estar como um fenômeno do mundo da vida.

Os autores Schmidt e Uman (2014) argumentam que é de particular importância compreender o bem-estar das alunas de doutorado focalizando a carreira acadêmica feminina, para lançar luz sobre o desenvolvimento científico das mulheres. Outro aspecto abordado pelos autores é que a maior parte da literatura sobre o assunto tem se concentrado em atributos isolados, em vez de uma perspectiva mais holística, que leva em consideração uma série de fatores que moldam o bem-estar e interagem entre si simultaneamente (SCHMIDT; UMAN, 2014). Nesse sentido, faz-se necessário entender os fatores externos e internos que antecedem a vida acadêmica, assim como discutir as experiências e as contribuições do doutorado na formação tanto individual quanto social das alunas.

De autoria de Marais *et al.* (2018), o estudo intitulado “Uma pesquisa e uma intervenção de psicologia positiva sobre o bem-estar do aluno francês de doutorado” baseou-se no bem-estar de alunos de doutoramento da França. Tais estudantes são uma população trabalhadora pouco estudada até agora, fato que impede o desenvolvimento de políticas baseadas em evidências sobre esse contexto na França. De acordo com os pesquisadores, estudos realizados em vários países demonstraram que a realização do doutorado pode ser uma experiência difícil, o que resulta em altas taxas de evasão com custos financeiros e humanos significativos.

A pesquisa foi realizada por meio de dois estudos em que os sujeitos foram 136 alunos da Universidade de Lyon. Esses estudos tiveram como objetivo medir a saúde mental e o bem-estar dos estudantes e, posteriormente, realizar uma intervenção psicológica positiva (PPI) que objetivou melhorar o bem-estar dos alunos. Tal investigação é uma das primeiras caracterizações da saúde mental e do bem-estar de estudantes franceses de doutorado, e, como em outros estudos de países ocidentais, os autores encontraram um alto nível de sofrimento mental entre os alunos de doutorado, levando em conta as especificidades culturais que podem ajudar no desenho de intervenções adaptadas a cada situação.

Conforme os pesquisadores, grande parte dos estudantes de doutorado experimenta níveis anormais de estresse, depressão e ansiedade (correlações entre 42% e 56%) e níveis extremamente graves (entre 20% e 27%). As perspectivas de carreira, a experiência de pesquisa e o efeito da realização de uma tese sobre a saúde e a vida privada têm mais impacto na saúde mental dos alunos de doutorado do que no comportamento dos supervisores. Ou seja, o bem-estar dos alunos de doutorado franceses é especificamente afetado pela incerteza de carreira, pela falta de progresso no doutorado e pela percepção dos alunos franceses quanto à falta de competência em comparação com o bem-estar dos alunos de doutorado do Reino Unido, o que sugere diferenças culturais sobre a experiência de doutorado na França em comparação com outros países.

Os altos níveis de problemas de saúde mental e a redução do bem-estar em estudantes de doutorado franceses relatados no estudo de Marais *et al.* (2018) sublinham a importância do desenvolvimento de intervenções no meio acadêmico. Para os autores, melhorar a relação supervisor-aluno é uma possibilidade, mas não é a única. Intervenções desenvolvidas para aprender a lidar com a experiência de

pesquisa e com a incerteza quanto à trajetória de carreira, assim como um bom equilíbrio entre o trabalho de doutorado e a vida pessoal são possibilidades promissoras para que os alunos tenham bem-estar ao longo da formação doutoral.

A pesquisa “O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil”, de Costa e Nebel (2018), constata que o alto índice de doenças mentais é uma realidade comum entre universitários. Os desafios encontrados na vida acadêmica, principalmente na pós-graduação, põem à prova a saúde mental dos estudantes, levando muitos deles a desenvolverem transtornos psíquicos. Por meio de pesquisa empírica e revisão bibliográfica, o artigo examinou aspectos relacionados à saúde mental de 2.903 estudantes de pós-graduação de todo o Brasil.

Os resultados mostram que 74% dos respondentes alegaram ter ansiedade; 31%, insônia; e 25%, depressão. O estudo também mostrou que grande parte deles sofre constantemente com algum distúrbio relacionado ao sono, como, por exemplo: deitar e não conseguir dormir (39%), sentimento de culpa ao ir dormir (39%), acordar várias vezes durante o sono (30%), acordar no meio do sono e não conseguir mais dormir (20%). Os dados trazidos são um elemento importante para pensar em práticas universitárias e políticas que visem minimizar o sofrimento mental dos estudantes de pós-graduação do Brasil, visto que isso se configura um problema de saúde pública.

Silva e Bardagi (2015) elaboraram um Estado da Arte sobre os estudos brasileiros com estudantes de pós-graduação *stricto sensu* nos últimos 20 anos, averiguando que os temas investigados na maioria das pesquisas referem-se à expansão da pós-graduação, às políticas públicas, à distribuição de bolsas de auxílio e ao número de mestres e doutores titulados nos últimos anos. Tal pesquisa corrobora a necessidade de investigar o bem-estar e o mal-estar na pós-graduação na perspectiva dos estudantes universitários por constituir mudanças do contexto social, da ampliação e da reestruturação da Educação Superior e das instabilidades profissionais, políticas e econômicas.

Compreender as percepções dos estudantes sobre as experiências que vivenciam na pós-graduação *stricto sensu*, visando identificar quais percepções esses sujeitos têm sobre os estados de bem-estar e mal-estar, pode indicar reflexões sobre a dinâmica e complexa vida acadêmica, a promoção de políticas e

ações governamentais e universitárias para tal etapa acadêmica, constituída pelos momentos de sociabilidade e trocas de experiências.

Este capítulo apresentou reflexões acerca dos termos *mal-estar* e *bem-estar* na idade adulta e no contexto da pós-graduação. Compreender os efeitos de tais fenômenos, na perspectiva das Ciências Humanas e Sociais, possibilita desvendar as complexidades da formação humana e das interações sociais, em especial na universidade. No próximo capítulo, será explicado como ocorreu o método de investigação para a realização desta pesquisa.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Desenhei um oceano  
para ser calmo, claro e plano.  
Ele começou a se insubordinar:  
inventou um movimento  
só pra molhar meu bom comportamento.  
Tive que me acostumar às ondulações.  
Outra de suas diversões  
foi me fazer mergulhar  
sempre mais fundo,  
na intenção de me ver esfolar  
no lodo que atapeta o chão do mundo.  
Com o tempo,  
perdeu o senso de todo,  
encalpelou, cresceu,  
engoliu o castelo de areia que era meu.  
Como rebelião,  
reforço o nó de marinheiro  
e conduzo meu veleiro  
ávido, contra a correnteza.  
O oceano vai com certeza se irritar  
e querer derrubar a embarcação.  
Em vão, pois dessa vez ele perde.  
Aprendi a nadar o suficiente  
para emergir no exato lugar  
onde a terra se faz quente,  
onde o mar é verde.  
(FIGUEIREDO, 2011, p. 24).

### 4.1 Pesquisa qualitativa narrativa

Para situar historicamente o desenvolvimento da pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, volta-se para o início do século XIX. De acordo com Weller e Pfaff (2018), os estudos sobre a educação em escolas europeias iniciaram os movimentos de pesquisa, porém, as primeiras iniciativas no campo da pesquisa qualitativa se deram por meio de observações etnográficas de outras culturas durante o período da colonização no final do século XVI. No início do século XX, discussões epistemológicas e metodológicas, bem como pesquisas qualitativas, adquiriram importância na Europa e nos Estados Unidos e serviram de base para estudos nas áreas da Filosofia, da Sociologia, da Pedagogia e da Psicologia, disseminando métodos distintos de pesquisa, tanto qualitativa quanto quantitativa. Neste estudo, o método utilizado será de abordagem qualitativa.

Na pesquisa qualitativa, ao longo dos séculos, as questões postas pelos pesquisadores sobre estudos dessa natureza, diziam respeito à possibilidade de

prover o conhecimento sobre o humano-social e o humano-educacional, sem um mergulho em situações nas quais os sentidos são produzidos e procurados e os *significados* são construídos<sup>1</sup>. Assume-se, nessa perspectiva, que desses *sentidos* e *significados* é que se alimenta nosso conhecer, sendo eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social e educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação da realidade mais coerente com as formas humanas de ser e agir (GATTI; ANDRÉ, 2018).

A produção de uma pesquisa é o encontro entre diferentes conhecimentos prévios do autor, dos pesquisadores que lhe são referência e das inter-relações e dos conhecimentos estabelecidos nessa “fusão”. No início da escrita da tese, sentia-me como a Alice, da clássica história infantil “Alice no País das Maravilhas (1865)”. Em um determinado momento, ela está caminhando pela floresta, até chegar a uma encruzilhada, onde várias estradas e trechos se apresentam, e lá está ela, indecisa, sem saber muito bem para onde ir. Então, sob uma árvore, surge um gato misterioso e debochado que escuta as angústias da menina e com ela tem o seguinte diálogo:

“- Eu só queria saber que caminho tomar”, diz Alice.  
O gato diz tranquilamente: “Isso depende do lugar que você quer ir.”  
- Realmente isso não importa, respondeu Alice.  
- Então não importa qual caminho você vai seguir, afirmou o gato.  
(CARROLL, 1865).

A possibilidade que temos de escolher um dentre tantos métodos de pesquisa é o que diferencia as investigações, pois é assim que oferecem análises próprias e únicas, promovendo o desenvolvimento das Ciências Humanas e Sociais. Segundo Gatti (2012), na pesquisa em Educação, o foco do conhecimento é também o elemento integrador das pistas que percorremos. E é esse “percorrer” que possibilita a melhor compreensão dos atos de educar e ser educado, suas funções, seus contextos, suas consequências.

Com base em Lüdke e André (1986), em Schütze, Weller e Pfaff (2018) e em Gatti (2012), pode-se afirmar que a pesquisa qualitativa em Educação contribui para o entendimento dos fenômenos sociais e humanos, sem dar atenção à representação numérica e se preocupando com a compreensão única e detalhada

---

<sup>1</sup>Os autores atribuem conceituações diferentes aos termos sentido e significado. Entende-se tais distinções, porém esta pesquisa toma os dois conceitos em relação.

de acontecimentos, organizações e grupos sociais. Isso dá um tom de imprevisibilidade ao processo, pois o desenvolvimento das etapas e o número de sujeitos que serão entrevistados podem ser modificados a qualquer momento.

O tipo de pesquisa a ser desenvolvida será a pesquisa biográfica, com inspiração no método do sociólogo alemão Fritz Schütze, que é um dos estudiosos das narrativas biográficas, centrando-se no interesse pelo ciclo da vida de grupos de pessoas com determinadas especificidades e características sociais. De acordo com Schütze (2010),

É evidente que essa concepção não apreende o que o portador individual da biografia experimenta com o seu destino pessoal. Contudo, não se pode partir do princípio de que tudo o que esteja relacionado com o destino pessoal seja relevante para a teoria sociológica. (SCHÜTZE, 2010, p. 210).

É nesse universo no qual seres humanos se relacionam em ambientes sociais repletos de significados e vivências que reside a pesquisa biográfica e o interesse pelas estruturas processuais dos ciclos da vida. Nessa direção, a pesquisa qualitativa narrativa busca o acesso às experiências e interações em seu contexto, de modo que sejam preservadas suas particularidades, sendo fundamental o processo de escrita, desde as notas de campo e transcrições até a interpretação dos resultados. Acerca disso, Schütze (2010, p. 213) afirma que “a entrevista narrativa autobiográfica produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia [...]”.

O método de Fritz Schütze é um daqueles que contribuiu para difundir a compreensão social, como os indivíduos vivem e o que fazem das suas vidas nesse contexto. Isso porque, segundo Santos (2014), a sociedade se produz socialmente, ou seja, o mundo social não é dado, não é natural, nem é pré-determinado e, por conseguinte, a vida social é constituída pela ação dos indivíduos, a partir dos significados atribuídos à realidade por eles.

Utilizar os estudos da Sociologia combinando atributos interpretativos dos indivíduos, sem se preocupar com a quantificação das experiências de vida, leva ao método narrativo biográfico, que ainda é pouco valorizado no mundo acadêmico e científico.

A Segunda Guerra Mundial teve grande influência (e ainda tem) sobre o

cenário das Ciências Humanas e Sociais. Devido à competitividade, às repressões e à busca incessante por privilégios de grupos de pessoas geralmente monopolizados, vemos indícios claros de que histórias e vozes foram silenciadas, assim como muitos problemas sociais foram ignorados e esquecidos. Até os dias atuais, podemos ver que, em todo o mundo, são nítidas as sequelas do que ocorreu em meados das décadas de 1940. Esses movimentos tiveram grande contribuição na (des)valorização das humanidades e das artes, bem como das pesquisas qualitativas, em especial do método da narrativa biográfica.

Essa trilha da pesquisa biográfica foi iniciada pelo sociólogo alemão Alfred Schütz (2008). Outros pesquisadores ainda desenvolvem pesquisas em diferentes tempos e espaços, disseminando-se a perspectiva de compreensão social do mundo e das histórias de vida (SCHÜTZE, 2010; 2014; ROSENTHAL, 2014; SANTOS, 2017; WELLER; PFAFF, 2018).

De acordo com Weber (1971), a vocação do pesquisador consiste, primeiramente, em compreender o sentido subjetivamente visado pelo autor, especialmente o propósito da ação e, a partir disso, explicar o agir e seus resultados na interdependência com o agir alheio e social. Rosenthal (2014) afirma que, no início do século XX, Schütze e outros sociólogos faziam parte desse movimento para compreender subjetivamente e sociologicamente como os indivíduos, as organizações, os fenômenos sociais se produzem e se organizam, propondo uma releitura da tradição da sociologia compreensiva.

Os estudos recentes sobre as abordagens qualitativas e a utilização da abordagem biográfica como instrumento de pesquisa têm sido formas de promover a discussão das histórias dos sujeitos e, também, de oferecer outras bases metodológicas. Tais estudos propõem que as pessoas, os processos e as vivências constituam-se em novos objetos e modos de pesquisa. Nos últimos anos, temos observado um crescente fluxo de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais para compreender aspectos mais subjetivos, como as vivências entre os lugares, os ciclos e os fenômenos vividos pelos entrevistados.

Essa ótica traz para o centro das discussões uma das contribuições de Alfred Schütz, outro importante filósofo e sociólogo austríaco para a atividade sociológica, o qual defende que a sociologia não deve oferecer interpretações pré-prontas sobre a realidade. Conforme Santos (2017), embora Schütz não tenha delineado roteiros

para a pesquisa empírica, baseados em sua sociologia, sua obra inspirou o desenvolvimento de algumas abordagens, dentre as quais a abordagem de narrativa biográfica elaborada por Fritz Schütze. Essa perspectiva visa compreender os fenômenos e os problemas sociais a partir da análise do ponto de vista do senso comum, ou seja, “considerando-se o trabalho interpretativo daqueles envolvidos em suas tarefas da vida cotidiana, evitando substituí-la pela perspectiva dos observadores científicos” (SANTOS, 2017, p. 208).

Schütze (2010) defende a tese de que é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto de que existem formas elementares que, em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontradas em muitas biografias. Ele sustenta ainda que “ciclo de vida” é um termo comum que tem somente a função de ser um ponto de medida para definir o contínuo temporal. O autor entende que o ciclo da vida é composto por são pontos de medida que se referem:

às fases e transições no curso da vida, sobre os quais pode-se supor, do ponto de vista teórico-sociológico, que são relevantes para a condução da vida, e, por outro lado, sobre os quais não se pode dizer com certeza como eles de fato ocorrem, como adquirem sua relevância biográfica e como estão incorporados no curso da vida com um todo respectivo portador da biografia. (SCHÜTZE, 2010, p. 210).

Apropriar-se de e aplicar uma metodologia de pesquisa constituem um grande desafio na vida do pesquisador. Ainda mais, quando se trata de uma metodologia que se interessa sociologicamente pelas estruturas temporal e sequencial das histórias de vida dos entrevistados, além de priorizar as interpretações que eles mesmos produzem sobre o que, o como e o por que de os fatos acontecerem numa dada fase das suas vidas, bem como sobre o que lhes foi relevante para a condução dos cursos da vida que se seguiram.

Segundo Rosenthal (2014, p. 170), o sociólogo Fritz Schütze ofereceu, com a entrevista narrativa, “uma técnica segura e bem elaborada para a realização de entrevistas abertas, aplicada, hoje, no mundo todo, como instrumento de pesquisa social interpretativa e em especial da pesquisa sociológica biográfica”. A autora acrescenta que é na criação de Schütze que podemos enxergar a aplicação do princípio da abertura, seja na realização da entrevista, seja na análise dos dados. Posteriormente, no desenvolvimento do seu próprio método, Rosenthal (2014)

aborda mais detalhadamente como funciona esse princípio no processo da pesquisa.

Aqui, será abordado o método de Schütze (2010), no qual a entrevista narrativa autobiográfica compreende três divisões centrais, que se referem aos seguintes movimentos: com uma questão autobiográfica (seja sobre toda a história de vida ou sobre uma fase da história de vida que interessa), desencadeia-se a **primeira parte** – a narrativa autobiográfica inicial (objeto da narrativa é a história de vida. Ao narrar, o entrevistado não deverá ser interrompido pelo pesquisador). **Segunda parte:** o pesquisador inicia explorando o potencial narrativo de fios temáticos narrativos transversais (aqui, esses fios referem-se aos estados de mal-estar e bem-estar). **Terceira parte:** consiste, por um lado, no incentivo à descrição abstrata de situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetem, bem como da respectiva forma de apresentação do entrevistado; por outro lado, no estímulo às perguntas teóricas (por exemplo: conte mais sobre esse entendimento), o que se reflete nas respostas argumentativas dos entrevistados.

Através dos aspectos processuais do método biográfico, as narrativas são concebidas e discutidas como sequências temporais, dentro dos seus cenários sociais, econômicos, históricos, educativos e políticos, os quais permitem a criação de um empreendimento biográfico, que consiste em delinear a própria identidade pessoal ao se referir a si mesmo com uma percepção que se tem de si mesmo como uma identidade própria e subjetiva que está em processo; sobre o discernimento dos impasses para se desenvolver; sobre a recordação de experiências boas ou ruins passadas; sobre a reflexão de novas ou diferenciadas maneiras de se autocompreender; sobre a decisão dos passos futuros e dos planos de vida (SCHÜTZE, 2010; 2014).

Nesse sentido, a fim de atender-se aos objetivos propostos, o primeiro movimento foi encontrar os sujeitos da pesquisa para a realização das entrevistas e a análise das narrativas.

## 4.2 Sujeitos e local da pesquisa

A pesquisa foi realizada com estudantes bolsistas de doutorado de uma instituição comunitária do estado do Rio Grande do Sul-RS. Inicialmente, quando foi

elaborada essa proposta de pesquisa, a intenção era encontrar os estudantes de doutorado nas dependências físicas dos cursos de pós-graduação e convidá-los para participarem da pesquisa. Para tanto, seriam realizadas as entrevistas biográficas no espaço físico da universidade.

Porém, com o início da pandemia, não foi possível realizar as entrevistas fisicamente, tendo sido necessário reorganizar a busca e o encontro com os entrevistados. Para contatar os possíveis sujeitos de pesquisa, foram acessadas as páginas dos 22 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da instituição em pauta e, através da listagem de “alunos” na aba “doutorado”, foram selecionados dois nomes aleatórios de cada programa. Após, foi feita a busca por esses nomes na Plataforma Lattes. Nesse momento, ao ler os resumos de alguns doutorandos, lá constavam os seus endereços de *e-mail*, o que facilitou bastante o primeiro contato. Então, foram enviados *e-mails* para treze estudantes contando-se sobre o objetivo da pesquisa, bem como sobre a participação sigilosa caso optassem por participar. Destes, cinco responderam afirmativamente que participariam da pesquisa.

Assim, foram enviados individualmente os termos de consentimento por *e-mail* e, posteriormente, foram agendadas as entrevistas, as quais se realizaram nos meses de maio e junho, no formato *on-line*, através da plataforma *Skype*. Porém, sentiu-se a necessidade de ampliar o número de entrevistados, pois, ainda que as entrevistas biográficas contivessem muitas informações acerca da história de vida dos sujeitos, entendeu-se que seria necessário fazer mais entrevistas, para ouvir outras histórias depois de alguns meses de pandemia, assim como para produzir outras articulações com as narrativas anteriores. A partir de nova pesquisa nas páginas dos programas, não foram localizados contatos no currículo Lattes, de maneira que o acesso às pessoas foi feito através das redes sociais de cinco estudantes, três dos quais responderam. Foram agendadas as entrevistas com esses outros três estudantes, que participaram da pesquisa no mês de setembro de 2020, também por meio da plataforma *Skype*.

Os sujeitos da pesquisa pertencem aos cursos vinculados a uma das oito escolas da universidade que contam com a modalidade de Doutorado, sendo todos esses cursos recomendados pela CAPES. Outro aspecto relevante é que todos os doutorandos são bolsistas CAPES ou CNPq, sejam bolsas integrais ou parciais. O quadro seguinte apresenta os sujeitos da pesquisa e seus respectivos vínculos

institucionais.

**Quadro 5 – Sujeitos da pesquisa.**

<b>NOME DA ESCOLA</b>	<b>SUJEITO DA PESQUISA</b>	
Escola de Ciências da Saúde e da Vida	<ul style="list-style-type: none"><li>• Doutorando, bolsista integral, sem vínculos empregatícios.</li></ul>	Idades entre 25 e 45 anos
Escola de Comunicação, Artes e Design	<ul style="list-style-type: none"><li>• Doutorando, bolsista parcial e servidor público.</li></ul>	
Escola de Direito	<ul style="list-style-type: none"><li>• Doutorando, bolsista integral, sem vínculos empregatícios.</li></ul>	
Escola de Humanidades	<ul style="list-style-type: none"><li>• Doutoranda, bolsista parcial e professora da educação básica.</li><li>• Doutoranda, bolsista integral, sem vínculos empregatícios.</li></ul>	
Escola de Negócios	<ul style="list-style-type: none"><li>• Doutoranda, bolsista integral, sem vínculos empregatícios.</li></ul>	
Escola Politécnica	<ul style="list-style-type: none"><li>• Doutoranda, bolsista integral, sem vínculos empregatícios.</li><li>• Doutorando, bolsista integral, sem vínculos empregatícios.</li></ul>	
<b>Total: 8 sujeitos de pesquisa de 6 escolas, denominados D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8.<sup>2</sup></b>		

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

### **4.3 Entrevistas narrativas biográficas**

Ir ao encontro dos sujeitos da pesquisa foi um dos desafios desta investigação. Outro desafio advém do relato individual de cada sujeito através de plataforma digital, sendo que estar no mesmo local, presencialmente, com o participante poderia indicar outros dados e cenários. Ainda assim, foram tomados todos os cuidados no sentido de preservar o momento de narração dos sujeitos, pois o objetivo da presente tese, através das narrativas, é compreender as percepções de bem-estar e de mal-estar de doutorandos da referida universidade comunitária gaúcha. Nessa perspectiva, a produção das narrativas, que foram gravadas e

<sup>2</sup> Foi utilizada a letra D e números do 1 ao 8 para referenciar os oito doutorandos entrevistados nessa pesquisa.

posteriormente transcritas, não consistiu em fazer questionamentos e sim ouvir o(a) estudante narrar sua história de vida no contexto da pós-graduação, visto que esse é o foco de uma entrevista com caráter aberto.

A coleta de dados foi realizada através de uma entrevista narrativa, com base nos estudos de Schütze (2010; 2014). Tal entrevista partiu de uma pergunta inicial e aberta, que continha uma breve explicação do tema da pesquisa. Entendemos que, através dessa perspectiva aberta, possibilita-se aos sujeitos da pesquisa a liberdade para contarem como percebem o mal-estar e o bem-estar nas experiências vivenciadas na pós-graduação. A condução da entrevista ocorreu com base no exemplo exposto no quadro a seguir:

**Quadro 6 – Condução da entrevista narrativa.**

<p>“Olá, nome do(a) entrevistado(a)!</p> <p>Primeiramente, agradeço a sua colaboração em participar da minha pesquisa neste formato <i>online</i>. Então, gostaria que, nesse primeiro momento da entrevista, você me contasse como você percebe, aqui na universidade, o mal-estar acadêmico como doutorando?</p> <p>O estudante relata suas percepções.</p> <p>Como você tem lidado com as experiências da pós-graduação?</p> <p>O estudante relata suas percepções.</p> <p>Como você tem percebido o bem-estar?</p> <p>O estudante relata suas percepções.</p> <p>Poderia contar um pouco mais sobre esse entendimento?</p> <p>O estudante relata suas percepções.</p> <p>E assim por diante, até perceber o momento de cessar a entrevista.</p>
---

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

A partir desse momento, os sujeitos de pesquisa, produziram seus relatos acerca das percepções sobre o mal-estar e o bem-estar no doutorado. Nesse sentido, a narrativa foi construída com poucas intervenções/interrupções. Essas estratégias possibilitam acompanhar o pensamento dos sujeitos de forma articulada e, quando necessário, foram feitos movimentos afirmativos com a cabeça, a fim de demonstrar para o participante que sua reflexão estava sendo acompanhada e compreendida.

#### 4.4 Análise das narrativas biográficas

A análise dos dados do estudo foi realizada a partir do enfoque da narrativa proposto por Schütze (2010, 2014). A transcrição e a impressão de cada entrevista foram elaboradas para melhor leitura e familiarização com os conteúdos narrados. Posteriormente, foram feitas anotações e codificação, ao longo do texto, destacando-se as ideias relacionadas ao tema da pesquisa. Por fim, foi realizada uma sistematização das ideias em eixos temáticos. A seguir, mostra-se um exemplo, a partir da narrativa do doutorando 3.

**Quadro 7 –** Produção de eixos temáticos das narrativas.

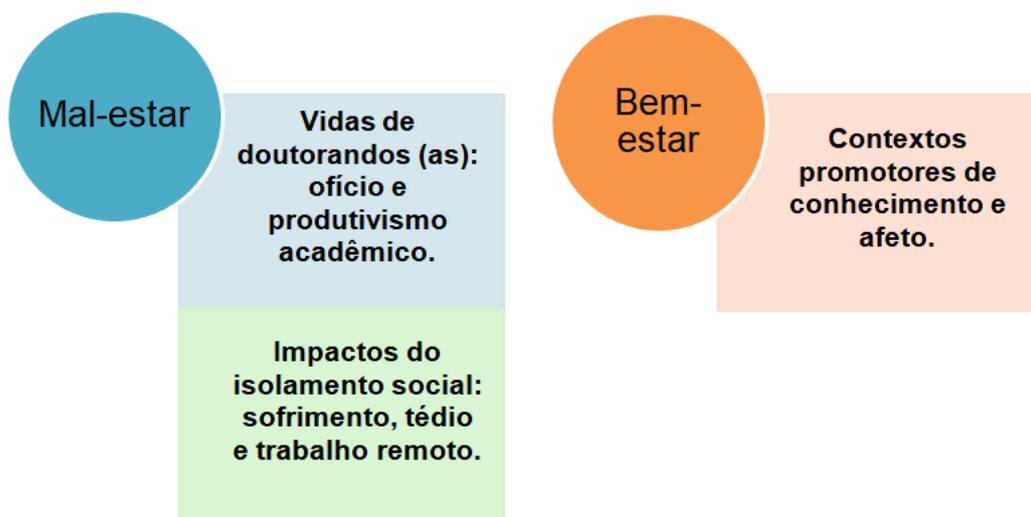
TRECHO DA NARRATIVA	ANOTAÇÕES DE IDEIAS DA NARRATIVA	EIXOS TEMÁTICOS
<p>Eu entendo que uma das questões que acaba <b>incomodando</b>, que <b>gera um tipo de desconforto psicológico e emocional dentro da academia</b> é fazer algumas tarefas que acabam atrapalhando a minha pesquisa. São <b>muitas coisas pra fazer além do projeto</b>, então, <b>tem um estresse, mal-estar</b> quando eu não consigo focar no meu projeto, <b>sempre tem alguma coisa para fazer</b>, uma tradução, uma ajuda para um colega, uma apresentação de TCC, enfim, é muito trabalho. <b>Hoje foi o primeiro dia depois de começar a pandemia</b>, que consegui sentar para trabalhar no meu projeto. Eu tinha parecer de TCC pra fazer, e <b>eu não estou reclamando</b>, quero deixar claro, <b>ainda mais por ser bolsista integral</b>, eu <b>estou disponível todo o tempo para o doutorado</b>, mas <b>tem me produzido um mal-estar essa situação</b> que não consigo focar na minha pesquisa. [...] <b>Eu não tenho como não aceitar essas coisas</b>, porque são do grupo de pesquisa, eu faço bem de boa, mas os prazos estão apertando e aí já me preocupei. <b>Nessa pandemia tem sido um semestre muito difícil</b>. Aconteceram algumas situações, tipo <b>a doença da mãe, a posterior morte dela</b> com um câncer terminal em seis meses. <b>Aí também tive meu divórcio</b>, quando eu saí do processo de separação [...] aconteceu a pandemia, aí o <b>meu foco é muito limitado</b> eu consigo focar por poucos minutos, <b>quando eu consigo focar, eu consigo produzir bastante, mas tenho muitas distrações</b>, muita dificuldade, além disso tem essa questão da <b>pandemia</b>.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Incômodo</li> <li>2. Desconforto psicológico e emocional</li> <li>3. Estresse</li> <li>4. Mal-estar</li> <li>5. Múltiplas demandas acadêmicas</li> <li>6. Cumprir o papel de ser bolsista</li> <li>7. Estar disponível o tempo todo</li> <li>8. Dificuldade em dizer não</li> <li>9. Contexto da pandemia</li> <li>10. Influência dos aspectos pessoais</li> <li>11. Distrações e falta de foco</li> <li>12. Dificuldade em estabelecer uma rotina em casa</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vidas de doutorandos (as): ofício e produtivismo acadêmico</li> <li>2. Impactos do isolamento social: sofrimento, tédio e trabalho remoto</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir das narrativas dos entrevistados da pesquisa, das observações e dos registros feitos pela pesquisadora, delinearam-se categorias de análise que respondem aos objetivos da pesquisa. Depois de transcritas, as narrativas foram organizadas em dois grandes grupos: “mal-estar” e “bem-estar”. Com base nisso, foi realizado o detalhamento dos relatos, a partir do qual foram definidas seis categorias de *mal-estar*: 1) carreira acadêmica e profissional; 2) produtivismo científico; 3) incertezas e inseguranças na trajetória acadêmica; 4) impactos da pandemia na internacionalização da educação superior; 5) efeitos do distanciamento na rotina e interação social; 6) preocupação e medo de desenvolver a Covid-19. Já as categorias de *bem-estar* foram cinco, sendo classificadas em: 1) universidade acolhedora; 2) laços afetivos na pós-graduação; 3) incentivo da bolsa de estudos; 4) engajamento acadêmico; 5) autonomia na formação acadêmica.

Após essa categorização, mais um movimento de detalhamento foi realizado, na qual foram estabelecidos três eixos temáticos em consonância com os objetivos da pesquisa. Dois eixos foram relacionados ao mal-estar e um eixo relacionou-se ao bem-estar, conforme são apresentados na figura a seguir:

**Figura 3** - Eixos temáticos emergentes da pesquisa narrativa



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A seguir, apresentam-se os relatos dos entrevistados, bem como as reflexões produzidas nesse momento analítico da pesquisa.

Durante a discussão dos resultados, foram exemplificados alguns recortes

das narrativas, referenciando-se o doutorando ou doutoranda, apenas com a inicial D e o número aleatório escolhido pela pesquisadora para organizar as narrativas de cada entrevistado (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8). Com esses movimentos metodológicos, acredita-se que as narrativas conduzem a uma compreensão única e multidimensional referente às vivências na pós-graduação e que apresentam as percepções sobre o mal-estar e o bem-estar na vida acadêmica, a partir de relatos de estudantes de doutorado.

Neste capítulo, inicialmente, sinalizou-se historicamente o desenvolvimento da pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. Posteriormente, foi exposto como o método de pesquisa qualitativa narrativa foi utilizado e o detalhamento das etapas do processo, como a busca pelos sujeitos da pesquisa, a condução das entrevistas, a produção e análise das narrativas.

Além disso, foram apontados os eixos temáticos desenvolvidos a partir dos relatos que serão discutidos no capítulo que virá a seguir.

#### **4.5 Questões éticas da pesquisa**

O presente estudo tem o compromisso de estar em conformidade com a Resolução 510, do Conselho Nacional de Saúde brasileiro, de 07 de abril de 2016. Segundo De La Fare, Carvalho e Pereira (2017), a regulação da ética na pesquisa científica brasileira continua em debate, principalmente quanto à tarefa de elaborar e aprovar uma normativa que contemple aspectos de regulação burocrática de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Assim, para que as entrevistas com os participantes desta pesquisa fossem realizadas, foi obtido o consentimento dos entrevistados, bem como lhes foi e será garantida a preservação de suas identidades.

Em virtude de ser uma pesquisa de doutorado que envolve o estudo com seres humanos, este projeto foi submetido à aprovação no SIPESq (Sistema de Pesquisas) da instituição em que foi realizada esta pesquisa.

## 5 ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Ele não sabe quem sou,  
de onde venho,  
o que faço, o que tenho,  
onde quero chegar.  
Conhece só minha linguagem,  
que dispensa miçangas, paetês,  
bugigangas de brilho,  
vidrilhos, colchetes, ilhoses,  
eternos algozes da ideia,  
que a mantém longe da plateia,  
numa torre isolada.  
Nada sabe de mim e, no entanto,  
hoje é para ele que escrevo,  
que desenho meu canto em autorrelevo.  
Somos capazes da mesma lua,  
do mesmo pôr-de-mar,  
quando o sol vai prevaricar,  
tonto de estrelas;  
somos parceiros de acampar dentro de flores,  
provar dos seus licores,  
sem nem sequer comprometê-las.  
A esse meu par desconhecido  
vale a curiosa informação  
de que não tenho olhos azuis  
(discutivelmente verdes como prêmio de  
consolação),  
não sei nadar, nem falo alemão.  
Um dia ainda aprendo a cozinhar.  
Só se pode considerar um modo certo:  
continuo a escrever porque o preciso perto,  
companheiros de mundo até morrer.  
(FIGUEIREDO, 2011, p. 41).

### 5.1 Perspectivas de mal-estar

Situando temporalmente este momento de escrita, é relevante dizer que, se estas discussões tivessem sido realizadas antes da pandemia de Covid-19, as narrativas e as reflexões seriam outras. Quem imaginaria que, em 2020, o mundo presenciaria um ano de pandemia? Ou ainda, seria possível imaginar que, atualmente, em 2021, pouco mais de um ano após a descoberta, a situação é a mesma e a humanidade estaria diante de um vírus que assume novas variantes e se fortalece driblando a ciência quando menos se espera?

O mundo foi surpreendido nestes tempos que ficarão marcados como a era de uma vida pré-Covid-19 e pós-Covid-19. Em meados de março de 2020, quando aconteceria o início dos anos letivos das escolas e das universidades brasileiras,

instaurou-se o isolamento social, na intenção de conter o avanço da doença – que, depois de passados 365 dias, não cessou, muito pelo contrário. Após um ano desde o início da pandemia, o Brasil vive o pior cenário da pandemia<sup>3</sup>.

Nesse sentido, as discussões que seguem foram categorizadas em dois eixos. O primeiro, denominado “Vidas de doutorandos: sofrimento e produtivismo acadêmico” aborda reflexões acerca das demandas da pós-graduação sem referenciar os impactos da pandemia, ainda que a universidade já os sentisse quando da coleta dos dados desta pesquisa. Já o segundo eixo, intitulado “Impactos do isolamento social: sofrimento, tédio e trabalho remoto”, aborda os aspectos relacionados à tentativa dos doutorandos entrevistados de conciliarem o sofrimento e o tédio com os estudos em meio ao isolamento social.

### **5.1.1 Vidas de doutorandos: sofrimento e produtivismo acadêmico**

De acordo com o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2011-2020), a expansão e a consolidação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) são um decurso do importante papel desempenhado pela CAPES, que sempre traçou as suas orientações em colaboração com a comunidade científica, estabelecendo com esta as metas e os objetivos a serem alcançados.

Em meados de 1950, quando foi criado, o SNPG tinha a atribuição de qualificar os professores das universidades. Depois, essa missão foi ampliada, de modo que o sistema passou a contribuir para a formação de novos pesquisadores e para a ampliação da pesquisa nacional. Ao assumir a tarefa de formar os novos pesquisadores (estudantes de mestrado e doutorado), a CAPES foi compelida a investir na formação desses sujeitos. Nessa direção, houve o empenho de ampliar o número de bolsas de estudo e de financiamentos em geral, a fim de que mais pessoas pudessem ter acesso à Educação Superior. Essa nova configuração da pós-graduação ocorreu, principalmente, após o ano de 2007 (BRASIL, 2010).

No caminho para a expansão e a consolidação do SNPG, a CAPES teve de modificar os seus procedimentos elaborando novas metas para atender às demandas da ciência e da sociedade. Ou seja, além de promover pesquisas

---

<sup>3</sup> No dia 07 de abril de 2021, registraram-se mais de 13 milhões de casos de COVID-19 e mais de 340 mil mortes (nos dias em que foram escritas estas páginas, o país teve números recordes de mortes entre 3.000 e 4.000 mortes por dia).

acadêmicas, o papel das universidades passou a ser também o de desenvolver pesquisas que atentem às demandas da sociedade, para que a pós-graduação contribua com o desenvolvimento social, bem como com a resolução dos desafios percebidos no Brasil.

Diversas mudanças têm ocorrido nas universidades brasileiras nos últimos anos a partir desse movimento da CAPES. O acesso e a democratização da Educação Superior foram processos necessários à formação de adultos e ao desenvolvimento intelectual, cultural e social. Contudo, esse cenário trouxe reflexos: não se trata, aqui, de rotular tais reflexos de negativos ou positivos, mas sim de sinalizar as transformações advindas da referida reestruturação universitária. Nas universidades brasileiras, têm-se realidades sociais, econômicas e culturais que “não se encaixam nos padrões” e nas políticas organizadas pelo Estado.

Além da disponibilização dos recursos financeiros, faz-se necessária a desburocratização da administração pública nos processos de reestruturação das universidades. Sem essas mudanças substanciais, vê-se a desconexão dos recursos públicos e humanos na gestão e na cultura universitárias, no trabalho docente, na formação de graduandos, mestrandos e doutorandos, nas políticas educacionais, na internacionalização da Educação Superior e na vida das pessoas que vivenciam o ambiente acadêmico.

Esses elementos tornam a pós-graduação um lugar permeado por demandas que se refletem em sobrecarga de trabalho causando sofrimentos, incertezas e um estado constante de mal-estar, que têm influenciado constantemente a vida acadêmica dos pesquisadores em formação e dos professores-pesquisadores, isto é, a educação e a formação humana têm sido afetadas negativamente no âmbito das universidades.

De acordo com Costa e Nebel (2018), as cobranças que se apresentam aos estudantes na pós-graduação são muito mais intensas quando comparadas às exigências da graduação. Realizar um curso de mestrado e, sobretudo, um de doutorado é uma tarefa maçante, que expõe uma série de desafios ao jovem pesquisador: desenvolvimento da dissertação/tese, exame de qualificação, participação em eventos nacionais e internacionais, cumprimento dos créditos das disciplinas, publicação de artigos em periódicos qualificados, defesa da dissertação ou tese etc. Somam-se a isso as dificuldades financeiras, os aspectos familiares,

pessoais, emocionais, profissionais, conjugais, dentre outros.

Assim, todas essas peças do quebra-cabeças, em conjunto, influenciam a saúde física, mental e emocional dos pós-graduandos. Segundo Coulon (2017, p. 1241), “hoje, o problema, portanto, não é mais entrar na universidade, o problema é permanecer na universidade e ter sucesso no percurso formativo”.

Na formação de doutorandos, tal cenário da pós-graduação envolve uma série de atribuições, que, muitas vezes, provocam mal-estar, conforme descrito nos seguintes relatos<sup>4</sup> dos participantes da pesquisa:

**Fico um pouco frustrada e ansiosa** porque ainda não fiz a minha banca, porque meu orientador não gostaria que fosse *online*, gostaria que fosse presencial. Então, ele acredita que até junho (de 2020) a gente consiga fazer isso, mas, **além das pressões que a gente tem** do dia a dia de produção, **tem mais essa preocupação** do nosso tempo que está correndo e **independente do que está acontecendo no mundo, a gente tem que fazer pesquisas**, a gente tem que, muito em breve, ter nossa banca final, **então isso tudo vai gerando muita preocupação** (D1).

Eu entendo que **uma das questões que acaba incomodando, que gera um tipo de desconforto psicológico e emocional** dentro da academia é **fazer tarefas que acabam atrapalhando a minha pesquisa [...] são muitas coisas para fazer além do projeto**, então, **tem um estresse quando eu não consigo focar no meu projeto**. Sempre tem alguma coisa para fazer, uma tradução, uma ajuda para um colega, uma apresentação de TCC, enfim, é muito trabalho. Hoje foi o primeiro dia depois de começar a pandemia, que consegui sentar para trabalhar no meu projeto. Eu tinha parecer de TCC para fazer, **eu não to reclamando, mas tem me produzido um mal-estar essa situação, porque não consigo focar na minha pesquisa** (D3).

**Essa semana foi bem cansativa** porque tinha a entrega de um artigo que já estava pronto fazia uma semana e eu arrumei tudo para ele [orientador] revisar, só que tipo, ele não revisou. Aí no dia do deadline eu e o pós-doutorando do grupo (de pesquisa), a gente conseguiu corrigir por videochamada e aí a gente foi arrumando o artigo. Acho que **foi um dos dias mais corridos desde que eu entrei no doutorado** porque tinha que mandar até a meia-noite e **fiquei desde as 3 horas da tarde fazendo isso, até nem jantei, não tomei café, não fiz nada para dar tempo de ajustar esse artigo** (D5).

Percebe-se que a produção e a condução da pesquisa, em especial da tese, foram citadas como fontes de mal-estar. De acordo com Louzada e Filho (2005), se, por um lado, as outras atribuições da vida acadêmica trazem novas experiências e

---

<sup>4</sup> Nas narrativas selecionadas para análise, foram inseridos “parênteses” para melhor compreensão do leitor, assim como foram destacadas “em negrito” algumas palavras ou expressões narrativas com a finalidade de realçar-se o que está escrito.

conhecimentos para a formação do pós-graduando, por outro lado, podem significar interferências no tempo para o desenvolvimento da tese, devido à necessidade da construção deste “produto” no final da trajetória doutoral.

Essas narrativas corroboram os estudos de Dejors (1998) e Louzada e Filho (2005), ambos os quais se referem ao mal-estar. Assim como tais estudos, não se almeja, aqui, caracterizar o mal-estar como doença mental, em sentido estrito. O que se pode afirmar sobre as narrativas é que a maioria delas são amostras desse estado subjetivo de sofrimento, nomeadas de várias formas: “estresse”, “cansaço mental”, “esgotamento”, “preocupação”, “ansiedade”, “desconforto”, “incerteza”, dentre outras.

Outro aspecto que foi relatado pelos doutorandos foi a questão do produtivismo acadêmico e científico:

**Tem bastante pressão pra gente produzir**, porque o grupo tem como eu posso dizer uma fama, então, é meio complicada [...] **todo mês a gente tem que publicar alguma coisa**, só que às vezes, **a gente não sabe nem como começar, como fazer** (D5).

**A pressão de produzir acaba cansando a gente**. Tem uma cobrança muito grande para a gente produzir artigos, **às vezes, a gente produz, mas as revistas demoram muito para dar retorno**. Então, **essa pressão pra produzir mostra que não tem tanta qualidade** [...] e vejo assim, **não é uma cobrança só do meu programa, mas são cobranças que o governo faz**, que as agências de fomento das bolsas fazem, **e aí a gente acaba sofrendo as consequências disso tudo** (D1).

Tais vivências acadêmicas são influenciadas por um sistema neoliberal, que alimenta a competitividade e a produção científica em massa. Conforme relatado nos excertos anteriores, o problema não é só a cobrança em produzir, mas também o tempo demasiado que leva para as produções serem avaliadas, aceitas e veiculadas nos periódicos acadêmicos. Sampaio *et al.* (2019) afirmam que o contexto das pós-graduações brasileiras vem indicando, há algum tempo, um paradoxo que se impõe à própria construção do conhecimento. A exigência de uma produtividade científica exaustiva que contradiz o processo de flexibilidade necessário para pensar os fenômenos sociais na sua concretude e densidade, ou seja, produz-se, mas, muitas vezes, trata-se de reflexões superficiais. Segundo uma doutoranda entrevistada na presente pesquisa, é nesse cenário que ela se encontra e com o qual se sente desconfortável:

**Essa pressão pela produtividade científica faz com que os trabalhos não tenham tanta qualidade, você acaba produzindo por que tem que produzir, acaba publicando algo que, não necessariamente, foi a fundo no entendimento daquela questão, você está publicando porque tem que preencher lá no currículo [...] isso me deixa um pouco desconfortável e acaba gerando até assim, certa competição, tipo, teu colega já publicou tantos artigos esse ano e você não publicou nada [...] afinal, eu deveria estar publicando ou deveria estar focada na tese? São coisas que geram desconforto e eu acho que cai a qualidade do trabalho (D7).**

Tal cenário de produtivismo acelerado, em geral, incide negativamente sobre a qualidade da formação dos pesquisadores, bem como sobre a qualidade dos conhecimentos produzidos, pois a necessidade de publicar acarreta publicações de baixa qualidade. Publica-se por publicar, porque é preciso atingir uma meta, porque é um imperativo, mesmo que não se tenha nada de relevante a dizer. O produtivismo conspira contra a qualidade, a criação, a discussão e a transformação do pensamento, dos conhecimentos. É preciso produzir, num certo ritmo, um determinado número de artigos por ano, em determinados periódicos considerados qualificados, ou em livros com certos atributos, atendendo a certos percentuais, assim como escrever alguns textos em coautorias com orientandos (KASTRUP, 2010).

No estudo de Kastrup (2010), o produtivismo é discutido do ponto de vista docente. Já nesta pesquisa, problematizar tais aspectos faz-se necessário, pois tanto as narrativas quanto os autores utilizados para embasar esses relatos apontam para uma questão bastante complexa. As crescentes exigências em torno do desempenho e da produtividade científica são classificadas como alguns dos desencadeadores dos quadros de sofrimento e esgotamento mental de mestrandos, dos doutorandos e dos professores universitários (DEJORS, 1998; LOUZADA; SILVA FILHO, 2005; SOUZA *et al.*, 2016):

**Eu já fiz dois artigos esse semestre porque tinha que fazer porque sou bolsista, fiz, mas com uma qualidade muito inferior. Só que assim, é cansativo, mas eu me cobro muito porque sou bolsista, porque quero que renda [...] então, a cobrança maior é minha, meu orientador, ele nem me cobra, mas eu me cobro pra ter um doutorado bom, porque eu almejei que esse período de quatro anos fosse impulsionador (D6).**

**Acho que isso é importante, temos que mostrar o que estamos produzindo, afinal de contas, a gente tem uma boa nota no nosso programa de pós-graduação em função do que estamos produzindo, mas**

**essa pressão é ruim (D1).**

Nessas narrativas, acredita-se que existem dois aspectos que contribuem para o mal-estar. O fato de serem bolsistas e o fato de estarem vinculados a programas de pós-graduação que são avaliados pelas agências de fomento de bolsas e de avaliação da pós-graduação brasileira geram uma pressão pela produtividade científica, pressão que produz, conseqüentemente, cansaço e pressão. Como os doutorandos afirmam, ainda que publicar muito leve a uma baixa qualidade das pesquisas, é importante publicar, pois eles precisam fazer jus às bolsas que recebem, para manter as notas altas das avaliações dos programas e dar um retorno ao meio acadêmico.

Porém, acredita-se que a autocobrança e a preocupação em ser produtivo em demasia escondem uma realidade mais complexa no âmbito da sociedade atual e refletem os efeitos do produtivismo na qualidade da formação acadêmica. Para Han (2017), até o século passado, vivia-se imerso nos padrões de uma sociedade disciplinar, determinada pela negatividade da proibição, semelhantes aos padrões discutidos por Freud (1996a). Segundo o psicanalista, a repressão e a disciplina excessiva eram desencadeadoras do mal-estar social até meados dos anos 50. Esse quadro modificou-se e, atualmente, vive-se numa sociedade do desempenho, na qual os seres humanos não se chamam mais sujeitos da obediência, mas sujeitos do desempenho e da produção. Para Han (2017),

O poder ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade do desempenho. O plural coletivo da afirmação “Yes, we can” (Sim, nós podemos!) expressa precisamente o caráter de positividade da sociedade do desempenho. No lugar da proibição entra a iniciativa [...] já habita, naturalmente, o inconsciente social, o desejo de maximizar a produção [...] o sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência e continua disciplinado (por si próprio). (HAN, 2017, p. 24-27).

Na narrativa a seguir, percebe-se o quão naturalizado e presente no cotidiano acadêmico está esse fenômeno de mal-estar, causado pela sociedade do desempenho:

**[...] Para mim o mal-estar discente é isso, é você achar que não está sendo suficiente para o seu orientador e os outros professores não te acharem suficiente intelectualmente, porque você está no lugar de produção de conhecimento científico e você tem que ser brilhante. Se**

you are not brilliant, **if you do not feel sufficient, it starts the impostor syndrome**, which you start to say "no, I shouldn't be here, they deceived me" [...] (D2).

The doctoral student expresses that the "brilliantism academic" is a generator of malaise, because, for him, not feeling sufficient is not corresponding to the expectations of others. However, he ends up underestimating his capacity and his academic formation due to the perception that he imagines that the other has of him, which, many times, is unrealistic. According to Han (2017, p. 29), the subject of performance is submitted to himself. Then, when he does not "fulfill" the socially stipulated standard, he feels incapable. The researcher adds that these thoughts are products of the society of performance, which produces frustrated and depressive beings, since the human being immersed in this culture is both aggressor and victim at the same time.

Another reflection that can be addressed here is that of the interviewee who created an irrational belief<sup>5</sup>, when he affirms the need to feel sufficient for the supervisor and the professors. According to Matta *et al.* (2009), this conceptualization is based on interpretations and beliefs that the individual develops about himself, about other people and about the world in general. The irrational belief is in the human being himself, who receives the ideas, feelings and actions that his parents and caregivers show, whether useful or not. Even when he accepts irrational beliefs of others, there is a tendency to reconstruct them and keep them active.

For example, some irrational beliefs perceived in children, such as the idea that they must be loved or approved by all those who are significant for them, are not entirely inappropriate for childhood, since children really must be able to create bonds with others to survive. However, when these ideas are maintained in adolescence and in adulthood, they frequently generate important frustrations whose consequences end up characterizing the maladjusted functioning of the individual (MATTA *et al.*, 2009).

According to the study by Papalia *et al.* (2006) on human development over the course of life, although in adulthood the traits of personality of young

---

<sup>5</sup> It is not the intention of this thesis to address concepts in detail from the area of Psychology. However, there are some referential works that talk about the theme of the present research and that support the discussion here carried out in the field of Education, promoting, thus, an interdisciplinary dialogue in the understanding of aspects that impact on the production of well-being and malaise of doctoral students. For this reason, some psychological studies are relevant to this work, such as the case of the study by Matta *et al.* (2009).

adultos já sejam relativamente estáveis, estes podem ser influenciados pelos aspectos da educação familiar, dos percursos da vida e das interações sociais que uma dada pessoa vivencia.

O mal-estar também reflete o sentimento de insegurança da pessoa relativamente à sua formação acadêmica. Segundo relato do entrevistado (D8),

**Essa questão da área acadêmica é uma área que, em relação à perspectiva de emprego, atualmente, estou colocando em cheque, se será que é isso mesmo que eu devia estar fazendo? Eu gosto, mas é que parece, cada vez mais, que eu tenho uns *flashes*, no dia a dia, de uma rua sem saída digamos assim, hoje tenho muita incerteza se é isso que eu quero.**

Esse sentimento de “rua sem saída” pode ser percebido no percurso ao longo do doutorado, incluindo a possível perda de interesse em trabalhar na docência universitária. Tais descontentamentos e desencorajamentos frente à carreira acadêmica são mais frequentes em estudantes que apresentaram maior estresse e tendem a não desejar a continuidade da formação (FARO, 2018).

Atualmente, vive-se um cenário desafiador na pós-graduação não só brasileira, mas também mundial em virtude da pandemia de Covid-19, que obrigou as universidades a adaptarem-se ao ensino remoto. Assim, acredita-se que o contexto atual também contribui para fortalecer as incertezas trazidas pelo doutorando e esse sentimento de “desencorajar-se”.

Segundo Souza *et al.* (2016), os pós-graduandos, de uma forma geral, estão expostos a numerosos agentes estressores inerentes à sua formação continuada; dentre eles, destacam-se a sobrecarga de tarefas e os níveis elevados de exigência para dar conta das atribuições dessa etapa. Esses aspectos ocasionam a falta de tempo tanto para o estudo como para a vida pessoal. Apesar de desenvolverem diversas atividades, os pesquisadores em formação também têm o sentimento de que ser estudante de doutorado e ter uma vida acadêmica implica não ter um trabalho formal, pois, às vezes, não percebem a pós-graduação como um trabalho, conforme se observa nas seguintes narrativas de doutorandas:

**A gente sempre tem a ideia de que, por mais que seja doutorado, a gente acha que não está trabalhando, só que no fundo, a gente tem muito trabalho, sempre tem muita coisa pra fazer. Mas, para mim uma questão que gera mal-estar é esse aspecto de não estar trabalhando,**

**trabalhando numa empresa ou dando aula, trabalhando em alguma instituição (D1).**

**[...] uma coisa que pensava, era que entrar no doutorado fosse muito pouco, como se eu fosse ficar 4 anos só estudando [...] porque a impressão que eu tinha era que eu tinha que estar trabalhando, que eu tinha que estar no mercado (de trabalho) porque as pessoas não valorizam isso, o mercado não necessariamente valoriza o fato de ter doutorado (D7).**

Tais relatos abordam a insatisfação pelo fato de as entrevistadas não estarem trabalhando “formalmente”, pois a pós-graduação no Brasil não tem regulamentação de atividade profissional. Porém, nem sempre é possível aliar o trabalho formal à vida acadêmica (em virtude de serem bolsistas integrais). Assim, os relatos refletem um sentimento de mal-estar, talvez advindo do sentimento de não pertencer à pós-graduação ou de não a perceber como uma atividade profissional.

Quanto ao pertencimento desse “ofício de doutoranda”, pode-se perceber que, ao longo dos tempos, houve a necessidade de as mulheres lutarem para assumir seus lugares na sociedade. Visto que, a profissão docente na universidade ainda é formada, na maioria, por homens<sup>6</sup>. Tal quadro retrata que a liberdade de estar na universidade e, principalmente, qualificar-se e frequentar a pós-graduação foi um movimento recente da luta pela igualdade de gênero. Pode-se perceber, igualmente, que são os homens que ocupam cargos de maior poder e prestígio na maioria das organizações, o que contribui para que as universidades sejam comumente frequentadas por homens nestes cargos.

Segundo Costa e Nebel (2018), atualmente, o Brasil conta com cerca de 517 mil profissionais com mestrado e 188 mil com doutorado. Isso quer dizer que, mesmo juntos, os mestres e os doutores representam menos de 0,5% do total da população brasileira. Além disso, são poucos aqueles que vivenciam a pós-graduação no país. De acordo com dados da CAPES<sup>7</sup>, o Brasil tem 122.295 estudantes de pós-graduação, dos quais 76.323 são de mestrado acadêmico, 4.008

---

<sup>6</sup> Conforme dados do Censo da Educação Superior, edição 2016, ainda que as mulheres representem a maioria das matrículas em cursos de graduação (56,4%), os homens são maioria na docência universitária. Dos 384.094 docentes da Educação Superior em exercício, 45,5% são mulheres. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206) Acesso em: 26 abr. 2021.

<sup>7</sup> Dados disponíveis em: [http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601#:~:text=O%20Brasil%20tem%20122.295%20estudantes,Superior%20\(Capes%20FMEC\)](http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601#:~:text=O%20Brasil%20tem%20122.295%20estudantes,Superior%20(Capes%20FMEC)). Acesso em: 15 abr. 2021.

de mestrado profissional e 41.964 de doutorado.

Esse fato contribui para a não valorização da pós-graduação, visto que ainda se tem um número pouco expressivo de pessoas tituladas e em formação. Assim, a pós-graduação segue sendo um contexto restrito a poucos. De igual modo, o seu reconhecimento nos âmbitos político, econômico, social e cultural continua a ser um desafio, bem como prossegue pouco visível o prestígio do ofício de estudante de pós-graduação em universidades e escolas frequentadas por profissionais da educação, alunos e professores.

Esse fato contribui para a não valorização da pós-graduação, visto que ainda se tem um número pouco expressivo de pessoas tituladas e em formação. Assim, a pós-graduação segue sendo um contexto restrito a poucos. É um processo lento para prosseguir, porém os âmbitos político, econômico, social e cultural, bem como nos próprios contextos educativos frequentados por profissionais da educação estudantes e professores não prestigiam o ofício de estudante. Sendo este um processo que envolve a organização e a sistematização de ideias para aplicação no contexto que investiga a participação de atividades e eventos universitários, a produção de conhecimentos, de teses e dissertações.

Outro aspecto que pode ser discutido quanto aos relatos anteriores é a importância que o trabalho tem para as doutorandas. Tal fato corrobora o estudo de Papalia *et al.* (2006), no qual as autoras afirmam a importância do trabalho no desenvolvimento humano durante toda a vida. Muitas carreiras nascem nos sonhos de infância. Os adolescentes discutem sobre o futuro; jovens adultos lutam para avançar profissionalmente; as pessoas na meia-idade, muitas vezes, buscam outra profissão; à medida que chegam à terceira idade, os adultos maduros enfrentam dúvidas sobre a aposentadoria.

Além disso, o trabalho está entrelaçado com todos os aspectos do desenvolvimento. Fatores cognitivos, físicos, sociais e emocionais afetam o tipo de trabalho que as pessoas realizam; de igual maneira, o trabalho das pessoas pode afetar todas as outras áreas de suas vidas, inclusive o que elas escolhem fazer quando não estão trabalhando (PAPALIA *et al.*, 2006).

Ou seja, o trabalho faz parte da trajetória humana. Por isso, a pós-graduação e a formação de doutores e doutoras que atuam/atuarão nas universidades ou em outros segmentos da sociedade são peças-chave para a mudança do paradigma

negativo em torno da não valorização da pós-graduação. Conforme Schmidt e Umans (2014, p. 1), “fazer um curso de doutorado é um processo que reflete o caminho da aprendizagem ao longo da vida” (tradução nossa).

Nesse sentido, contribuem para esta reflexão apontamentos do pesquisador doutor em Psicologia pela UFMG e pós-doutor pela PUC-SP Robson Cruz, o qual concedeu uma entrevista para a TV UFMG<sup>8</sup>, publicada em 2017. Nessa fala, Cruz evidencia que há um conjunto de itens que compõem o ambiente universitário como um lugar de desafios, incertezas e cobranças que podem se refletir em um contexto de mal-estar. Para ele, cerca de 70% dos estudantes está propenso a desenvolver algum transtorno mental no decorrer da vida acadêmica.

É importante ressaltar que não é só nesse ambiente que existem distúrbios de saúde mental; porém, se os estudantes não os desenvolveram antes e/ou desenvolveram e não trataram adequadamente tais patologias, é possível que nesse cenário acadêmico tão desafiador seja aflorado semelhante quadro.

Além disso, Cruz observa que a pós-graduação produz um senso diário de incompletude nos pós-graduandos, isto é, emerge a sensação de que o estudante tem sempre tarefas a cumprir e que o dia não tem começo, meio e fim, porque as tarefas passam de um dia para o outro para serem concluídas e vão sendo substituídas umas por outras.

Outro aspecto que fortalece tal sensação é o prazo para cumprir as etapas de qualificação, defesa e publicações de artigos. A esse respeito, Cruz pontua que tais prazos são pouco flexíveis, o que compromete o desempenho dos pós-graduandos. Há, também, o chamado “bloqueio da escrita”, fator muito comum em pós-graduandos e que provoca sintomas de ansiedade e preocupação. O sofrimento é maior para estudantes da área das Ciências Humanas, pois a maioria dos pesquisadores supõe que deveria “saber escrever bem”. Nesse contexto, os estudantes impõem a si mesmos regras muito rígidas e não valorizam o próprio processo de aprendizagem que é a escrita acadêmica. Robson Cruz relata que há uma série de crenças danosas à trajetória na pós-graduação e que a demora em procurar apoio psicológico pode agravar as circunstâncias das doenças. Para vivenciar essa experiência de forma mais assertiva e bem-sucedida, ele ressalta que

---

<sup>8</sup> Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a4sFIYZuQ3g>. Acesso em: 6 abr. 2021.

é necessário ver e viver a pós-graduação como um trabalho, pois o cotidiano é repleto de tarefas, prazos, responsabilidades; então, torna-se mais fácil para o pós-graduando que consegue estabelecer uma rotina e uma postura de profissional frente às atividades que precisa desempenhar.

Igualmente contribui para essa conjuntura a valorização social e institucional advinda das universidades, visto que são espaços sociais que tem profissionais, estudantes e professores que são dependentes das suas políticas e das suas ações. Segundo Borsoi e Pereira (2013), a universidade que se volta para uma agenda de atividades que possibilite o reconhecimento do mérito do pesquisador e de sua instituição compreende melhor as reais demandas e necessidades da sociedade que a abriga. Nesse sentido, a universidade assume o compromisso com a produção científica primando pelo desenvolvimento da pesquisa que responda às demandas sociais. Tal postura repõe os professores e pesquisadores na condição de artesãos da ciência. Mas não só. Afinal, retoma o princípio básico do ensino nas universidades, que visa à formação de profissionais competentes e socialmente comprometidos.

### **5.1.2 Impactos do isolamento social: sofrimento, tédio e trabalho remoto**

A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciaram, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença Covid-19, causada pelo Novo Coronavírus (Sars-Cov-2) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, considerado o mais alto nível de alerta da Organização, de acordo com o Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada como uma pandemia pela OMS.

Até os dias atuais, a sociedade brasileira vem enfrentando dias turbulentos e incertos. Em alguns momentos, com a chegada das vacinas, sente-se prevalecer a esperança por dias melhores. Contudo, logo retornam os sentimentos de incerteza e medo diante dos números de contaminados e mortos, como já foi comentado anteriormente.

Nesse contexto, foi necessário que todos os níveis da educação se adaptassem ao ensino *on-line*. Na pós-graduação *stricto sensu*, não foi diferente. Todos os pós-graduandos passaram a ter aulas por meio de plataformas digitais, e

aqueles que necessitam utilizar os espaços das universidades, como os centros e os laboratórios de pesquisa, ficaram impossibilitados de acessar tais espaços acadêmicos. Seguindo orientações do poder público, a universidade em que foi realizado este estudo tomou as cautelas necessárias, a fim de dificultar a disseminação do “inimigo invisível” e a conseqüente propagação da Covid-19.

Senhoras (2020) afirma que epidemias fazem parte da realidade de um mundo cada vez mais globalizado, gerando uma série de sensibilidades e vulnerabilidades biológicas aos Estados Nacionais que rapidamente têm se tornado pandemias internacionais. Tal cenário impacta o sistema de governança da saúde pública global, pois não é clara a magnitude e a mutação dos vírus que provocam tais pandemias.

Além dos impactos biológicos, sociais e econômicos que a pandemia gerou às sociedades, segundo Pimentel e Silva (2020), a crise sanitária suscitou sentimentos como estresse, ansiedade, medo, insônia, incapacidade, ociosidade, dentre outros. Essas emoções podem ocorrer no indivíduo devido ao risco imaginado e real de ser acometido pela Covid-19 ou de que os familiares sejam contaminados, conforme se observa nas seguintes narrativas dos entrevistados da pesquisa:

**Semana passada eu chamei atenção dos meus pais porque estão se cuidando pouco e o pai começou a apresentar sintomas (de Covid), enfim, eu fico mal, porque eu tenho tratado a pandemia com muita cautela, até porque eu sou grupo de risco, então, o meu medo é pegar a doença.** Digamos assim, se precisar ser tratado, como eu sou alérgico a um monte de tipo de remédio, eu não posso ser tratado (D8).

**A minha preocupação são os meus pais porque já são idosos, eles são grupo de risco, com eles que eu fico mais preocupado mesmo, até porque estou distante fisicamente (D2).**

**[...] só que agora eu senti que eu não estava bem, o dia que eu fui compartilhar minha fala na aula que tinha uma conversa sobre nossa vida na pandemia, adaptação da rotina, essas coisas, eu cheguei à conclusão de que não estou bem, que eu preciso de ajuda porque estou num limite de esgotamento, ansiedade, medo, acho que é tudo junto. Só que eu nem percebia isso, eu fui me dar conta que eu estava com medo de sair pra rua, eu não saía mais, com essa função da pandemia e tudo mais, e aí eu sai um dia, só que eu não dirigia há mais de 8 meses, aí começou a bater uma pressão de sair, aí eu me dei conta que eu não saía sozinha, me faltava ar, sempre tava ficando sufocada, parecia que tinha alguém me perseguindo, e aí eu cheguei a conclusão que eu acho que eu não estou bem. A gota d'água que me fez procurar ajuda foi porque eu tive uma crise de pânico. Eu fiquei paralisada, não sabia o que fazer, eu**

**consegui voltar pra casa, mas vou te dizer, foi horrível (D4).**

O isolamento social é necessário para conter o avanço da pandemia. No entanto, tem influenciado a vida das pessoas, porque, nesse cenário, emerge um misto de sentimentos e sensações por vezes difícil de definir, segundo o relato da doutoranda. Acredita-se que a ansiedade contribua com esse quadro de incertezas, inseguranças e medos, sendo um dos principais aspectos que permeiam o estado de mal-estar.

Segundo Freud (1996a), a ansiedade está sempre presente, num lugar ou noutra, por trás de todo sintoma; em determinada ocasião, porém, toma, ruidosamente, posse da totalidade da consciência, ao passo que, em outra, oculta-se tão completamente que somos obrigados a falar de ansiedade inconsciente. Frequentemente, a ansiedade permanece inconsciente, ou aparece como uma espécie de mal-estar, uma mistura de sentimentos, uma insatisfação sem definição, como testemunha o seguinte relato:

**Logo que começou a pandemia foi um pouco mais difícil, tudo estava acontecendo fora do universo da pesquisa, notícias toda hora sobre isso e a gente não sabia o que ia acontecer, então gerou uma preocupação, uma ansiedade, então, eu não conseguia estudar em casa, eu não tinha organizado um lugar aqui pra estudar e isso atrapalhava muito, até conseguia, mas o meu rendimento era muito pior, fiquei um pouco perdida (D7).**

Os meios de comunicação, dentre os quais as redes sociais e os telejornais, são veículos de informação necessários, sobretudo em tempos de pandemia. Entretanto, a divulgação em tempo real dos acontecimentos relativos à crise sanitária acaba produzindo um mal-estar social, na medida em que são muitos os estímulos diante dos fatos. Além disso, a produção e a veiculação de *fake news* (notícias falsas), compartilhadas, principalmente, por aplicativos de mensagens, são elementos que repercutem na saúde mental das pessoas, deixando-as com as emoções à flor da pele. Tais oscilações de sentimentos e emoções também impactam na vida dos doutorandos que esperam pelo fim da pandemia, para que possam voltar ou recomeçar com suas rotinas acadêmicas para além do trabalho remoto.

A discussão em torno do estudo e/ou trabalho em casa, o conhecido

“*homeoffice*”, tem repercutido na rotina das pessoas que não praticavam, até a pandemia, esse estilo de estudo e/ou trabalho. Segundo Saviani e Galvão (2021, p. 38),

A expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EaD). Isso, porque a EaD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita.

Foi necessário adequar-se ao isolamento social para conter-se a disseminação da Covid-19. Além de outras pessoas, os profissionais da educação e os estudantes precisaram reorganizar o ambiente individual e familiar na intenção de manter suas rotinas próximas àquelas que vivenciavam antes da pandemia. Isso foi e continua sendo um desafio, pois o que era para ser transitório e emergencial passou a ser frequente e contínuo, conforme mostra o seguinte relato:

**A pandemia me fez notar que eu não me dou bem em fazer *Home Office*. Eu preciso estar presencial pra conseguir produzir. É difícil porque em casa, não tenho o que fazer da pesquisa, porque quando começou a pandemia, eu estava começando a mexer as engrenagens pra colocar em prática os experimentos no laboratório. Então, a parte experimental da minha pesquisa está zerada praticamente, eu acabei ficando sem ter o que fazer [...] então, meu psicológico está horrível, tem dias que eu acordo super bem, produzo umas coisas, e aí, no dia seguinte eu acordo e penso que não quero mais fazer parte da pesquisa, eu quero cancelar meu doutorado, quero fazer qualquer outra coisa. Aí passa uns dois, três dias assim. Depois, me dá um ânimo, daí fico preocupado de novo. Sabe, é uma coisa que eu nunca na minha vida inteira, tinha sentido uma oscilação tão grande. Esse tipo de sensação, esse mal-estar eu vivo de manhã até de noite, inclusive, essa semana eu refleti sobre isso que tem me afetado e eu pensei que eu queria fazer alguma coisa que eu gosto. E eu fiquei pensando: o que eu gosto ainda de fazer? Porque como eu fico o tempo inteiro pensando nisso e nesse momento de pandemia que não saio de casa, esse mal-estar vem batendo desde o início até o fim do dia, mas tenho que ter uma saída, eu não posso ser isso aqui para o resto da vida. Não posso continuar com essa experiência até o fim do doutorado. Claro, estou falando da minha experiência, mas já conversei com outras pessoas e também tão na mesma situação com essas incertezas e sem rumo do que fazer (D8).**

As principais modificações referem-se ao impacto nas aprendizagens e no andamento das pesquisas acadêmicas, no estabelecimento de uma nova rotina e na aplicação de um “plano de estudos”. Tais mudanças envolvem igualmente as

condições ergonômicas básicas (ter uma mesa ou escrivaninha e cadeira apropriadas para os momentos de estudo), as condições tecnológicas e os recursos materiais adequados (ter computador e livros para estudar e não fazer uso do celular). Foi recorrente, nos relatos dos doutorandos, menção à dificuldade de se adaptar ao ensino/trabalho remoto:

**Nessa pandemia tem sido um semestre muito difícil. Aconteceram algumas situações também junto, tipo a doença da mãe e a posterior morte dela com um câncer terminal em seis meses. Aí também tive meu divórcio e quando eu saí do processo de separação [...] aconteceu a pandemia, então, o meu foco é muito limitado.** Eu consigo focar por poucos minutos, **quando eu consigo focar, eu consigo produzir bastante, mas tenho muitas distrações**, muita dificuldade (D3).

[...] eu tenho escoliose e cifose no pescoço, e **agora ficando em casa como não tenho escrivaninha, eu trabalhava com o computador na cama.** Só que eu **comecei a ter uma dor insuportável nas costas**, tinha dias que tinha que parar tudo e tomar remédio e ficar quieta e deitada. **Aí comecei a fazer quiropraxia porque não tem como, sem condições**, no fim, **estou trabalhando na bancada da cozinha**, não é uma cadeira apropriada, mas **pelo menos é um pouco melhor do que ficar na cama** (D5).

Nesse contexto, acredita-se que os estudantes adultos e crianças em idade escolar sofreram significativos efeitos desencadeados pela nova realidade que se instaurou, visto que nem todos apresentam as condições necessárias para manter a rotina escolar e/ou acadêmica, o que torna mais difícil a adaptação ao ensino remoto. São elementos que, inevitavelmente, produzem inseguranças, ansiedades, desconfortos físicos, cognitivos e mentais.

Hermann (2020) afirma que há uma dimensão fenomenológica na pandemia como um fato que traz o estranho, o que é ameaçador, porque desestabiliza a ordem vigente, desautoriza respostas habituais, impondo novos modos de organização da vida e de relacionamento com os outros, além da adoção de medidas extraordinárias, muitas delas só conhecidas em estados de guerra.

A narrativa do doutorando 8 reflete esses sentimentos:

**Eu sempre pensei: ah, veio a pandemia, mas as pessoas vão começar a se cuidar e aí ela vai reduzindo e a gente vai conseguir retomar a vida normalmente ao longo do tempo. Mas a gente viu que não aconteceu isso**, ao longo do tempo, **fui me decepcionando mais com as pessoas, porque eu achei que as pessoas teriam essa noção de pandemia: que tem que se cuidar, usar máscara, ficar em casa.** Então, me sinto

cuidando das pessoas que não tão usando máscara, não é possível que as pessoas saiam de casa sem usar máscara. **Eu fiquei 6, 7 meses sem ir pra universidade, e aí quando eu tive que ir fazer umas coisas lá, eu acabei me sentindo desconfortável, porque muitas pessoas não estão usando máscara, inclusive, em ambientes fechados [...]** então, eu já poderia, de repente, ter voltado a frequentar a universidade se todo mundo tivesse feito sua parte.

Os estudantes ainda relatam que o distanciamento social trouxe efeitos na vida social dos doutorandos, conforme expressam as narrativas a seguir:

**Quando tinha o ensino presencial, tinha uma troca maior entre nós (colegas), falava com os colegas, tirava dúvidas, a gente se ajudava. Mas agora com a pandemia, eu só tenho conversa com o orientador, quando tem reunião,** que a gente fala com ele em grupo ou se tenho alguma dúvida de questão mais burocrática assim, se preciso de uma assinatura [...] **eu acho que estou bem afastada, não falo com ninguém, ficou cada um no seu canto, ficou meio largado, eu me sinto largada (D5).**

**Eu sinto falta de estar na universidade, e de ter um contato com outras pessoas, de conversar com um colega,** ter alguém que tira uma dúvida, ou falar com o meu orientador, **que tem a sala do lado da sala que nós (pós-graduandos) ficamos,** então, **eu tinha essa programação de ir na universidade e agora eu não tenho, agora, o contato é muito mais restrito [...]** penso bem se quero falar com ele, se vale a pena incomodar ele. Mas, **o meu orientador é bem aberto, tanto é que ele me deu o número do telefone dele, mas eu gosto de falar com ele, quando é realmente necessário (D7).**

**Antes da pandemia, eu ia pra universidade, eu tinha uma rotina mais ativa,** como eu **sou uma pessoa muito sociável, gosto muito de ter contato com as pessoas e a pandemia me impossibilitou muito,** a gente perdeu muito contato, **afetou não só o lado pessoal, mas também o profissional,** porque, quando você está mal pessoalmente, sabe que profissionalmente também não vai produzir tanto, eu sou assim pelo menos. **Com essa rotina mais distante, quase não falo mais com a minha orientadora, porque não tem muito que se fazer, porque o que seria pra falar é sobre a parte experimental, mas eu estou travado, não posso ir ao laboratório, então, não tem muito que conversar.** Eventualmente a gente conversa, a gente vê possibilidades, mas a princípio a orientação que me foi passada é pra eu não ir para universidade enquanto não precisar (D8).

O que mais se nota, nessas narrativas, é a vontade que os estudantes têm de estarem junto com colegas, amigos, professores e orientadores. Todos juntos. Viver o coletivo, cooperar, produzir conhecimentos. Ocupar o lugar da universidade. Ser presença e estar presente. Algo tão simples do cotidiano universitário que foi impossibilitado pelo contexto pandêmico. A esse propósito, Saviani e Galvão (2021)

questionam se o ensino remoto é capaz de garantir a expressão da vida humana e colaborar com a emancipação dos estudantes, tendo em vista o distanciamento social.

Para os autores, não se trata apenas de distância física, mas também da qualidade dos saberes e das interações que se dão nesse novo formato. Além disso, o ensino remoto é empobrecido pela frieza e dificultado pela impossibilidade de realizar um trabalho pedagógico aprofundado e de qualidade (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Embora as discussões dos autores focalizem a educação básica, acredita-se que tais reflexões dialoguem com a pós-graduação. De acordo com alguns entrevistados, tem sido desafiador não só a rotina de estudos, mas também a falta de socialização e de frequência à universidade. Essa universidade de que se fala, na presente tese, é comunitária e produz a vida em comunidade, a cooperação e a sociabilidade. A privação da socialização foi constatada como um fator de mal-estar para os estudantes.

A relevância da sociabilidade é discutida por Schmidt (2018):

Viver juntos, depender uns dos outros, cooperar para sobreviver é a base da vida em comunidade, que marca a trajetória humana desde o início dos tempos. Por centenas de milhares de anos, muito antes de qualquer traço de Estado ou mercado, a busca de segurança num mundo hostil empurrou os humanos a viverem em bandos, tribos, clãs e toda sorte de agrupamentos, nos quais compartilharam afeto, crenças e valores. Seres incompletos e inconclusos, os humanos são uma espécie social. A socialidade é muito anterior ao homo sapiens: biólogos estimam que os primeiros homínídeos que viveram em sociedades organizadas remontam a 3 milhões de anos (no caso de outras espécies “eusociais”, como formigas e cupins, a socialidade retroage a 100 milhões de anos). Desde a vida em pequenos bandos até as grandes cidades atuais, isolar-se significa adoecer e morrer. A vida em comunidade vai ao encontro da natureza humana ao preencher as permanentes necessidades de convívio e de conexões significativas. (SCHMIDT, 2018, p. 10).

O retorno ao antigo normal é algo sem data prevista para acontecer, pelo menos no Brasil. Nesse momento, cabe refletir de que se vive ainda um “momento de bifurcação crítica que pode comportar aspectos destruidores, mas que também é, fundamentalmente, fonte de renascimento” (MORIN; VIVERET, 2013, p. 33).

Renascimento, pois, apesar do mal-estar vivido nestes tempos de pandemia, podem ser criadas outras posturas de vida individuais ou coletivas que possibilitem à pessoa se desenvolver como um ser humano resiliente, que tem a habilidade de reconhecer o sofrimento, percebendo seu sentido e o tolerando até que seja

possível resolver os conflitos de forma construtiva. Essa capacidade de ser criativo e adaptável ao desintegrar-se e reintegrar-se novamente, gerenciando as ameaças e as fraquezas, mostra que a vida em circunstâncias adversas é passageira, assim como tantas crises que a humanidade vivenciou.

Com base na reflexão de Nez e Morosini (2020, p. 78) de que “nenhum processo é isolado e está vinculado às desigualdades culturais, econômicas e políticas da sociedade global e local”, identificou-se que a internacionalização da Educação Superior também foi afetada pelo contexto pandêmico. Isso foi assunto das narrativas, visto que o isolamento social impossibilitou (até a realização das entrevistas) que os estudantes vivenciassem a experiência do deslocamento a universidades estrangeiras para a execução do doutorado sanduíche.

Segundo Morosini (2018), a internacionalização da Educação Superior não é uma questão nova e se dá nas relações entre as nações, ou seja, numa perspectiva global, sem fronteiras. Porém, antigamente, o foco da internacionalização era a livre circulação do conhecimento, a fim de melhorar-se a sociedade. Neste século, a internacionalização retrata que, com o domínio da globalização, o conhecimento é mais uma das moedas fundamentais para o acúmulo do capital. Nessa perspectiva, a CAPES lançou a internacionalização como uma das metas do Plano Nacional de Pós-Graduação para formar recursos humanos de alto nível, através de vivência no exterior, conforme consta no seguinte documento:

- Apoiar a formação de recursos humanos de alto nível por meio da concessão de bolsas de doutorado sanduíche no exterior aos cursos de Doutorado reconhecidos pela CAPES.
- Apoiar aluno formalmente matriculado em curso de doutorado no Brasil que comprove qualificação para usufruir, no exterior, da oportunidade de aprofundamento teórico, coleta e/ou tratamento de dados ou desenvolvimento parcial da parte experimental de sua tese a ser defendida no Brasil. (BRASIL, 2010, p. 278-279).

O desejo de cursar o doutorado sanduíche pode ser percebido nos seguintes relatos dos doutorandos 6 e 1:

**Queria muito fazer o sanduíche (doutorado),** consegui a carta de aceite para ir para Coimbra, **só que a pandemia veio, fecharam as fronteiras,** o euro subiu, as bolsas sumiram, aí o sanduíche ia ser em março do ano que vem (ano corrente), **eu ficaria três meses em Coimbra, então não vai mais acontecer (D6).**

**Um dos desejos que eu tenho também é de estudar fora, uma parte de doutorado**, isso porque uma vez eu vi um currículo de uma professora e vi que tinha tido essa experiência fora do país e pensei “porque não tentar um dia fazer isso”? **Mas agora com a pandemia a gente não sabe como vai ser** (D1).

Percebe-se que vivenciar o doutorado sanduíche é um plano articulado à formação acadêmica dos doutorandos. Apesar da reflexão trazida anteriormente acerca da mercantilização do conhecimento por meio da internacionalização, acredita-se que a experiência e a produção de novos conhecimentos vivenciadas por meio da internacionalização da Educação Superior, em especial da mobilidade estudantil, propiciam uma rica possibilidade para a formação integral dos doutorandos. Esse aspecto vai ao encontro da iniciativa de, por meio da experiência de internacionalização, proporcionar aos estudantes a *cidadania global*, termo cunhado pela UNESCO.

A cidadania global, de acordo com Morosini (2018, p. 107), “se refere ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum, enfatizando a interdependência e a interconexão política, social e cultural entre os níveis local, nacional e global”. Além disso, a internacionalização é fator de qualidade para que as Instituições de Educação Superior cumpram sua missão e função (MOROSINI, 2018). Por isso, faz-se necessário que as políticas governamentais e universitárias subsidiem a mobilidade acadêmica de estudantes e a criação de parcerias formativas estudantis, para que, além de ofertarem-se, mantenham-se tais ações de forma acessível, em especial ao contexto da pós-graduação dos contextos emergentes:

**Eu me propus a fazer um doutorado sanduíche, então, ano passado (2019) todo me preparei para o doutorado sanduíche**, estudei bastante pra fazer uma boa prova de proficiência, foi um ano bem dedicado, principalmente, pra essa etapa e esse ano era pra eu estar fora [...] **só que quando eu recebi o retorno da bolsa foi em março (de 2020) bem no início da pandemia, então tudo isso que aconteceu mudou os planos, a pandemia acabou com isso**. Ainda não acabou 100%, posso ir até março do ano que vem, mas as coisas não estão muito favoráveis né (D7).

Eu tenho que fazer o (doutorado) sanduíche, como eu ganhei a bolsa integral significa que eu tenho tempo para fazer o sanduíche, então **estou me esforçando pra isso. Não é porque me é exigido, mas eu quero viver essa experiência do doutorado** também, não só porque a única vez que eu viajei para fora do país foi em razão do doutorado que fui apresentar trabalho. Foi muito legal, então, **essas vivências de fora do país eu não**

**tenho muitas, por isso que quero ter, mas também tem a questão da pandemia, tem essa incerteza, tipo, se vai dar pra eu ir (D2).**

Nos relatos anteriores, percebe-se que houve preparação e vontade para viver esse momento da trajetória acadêmica – o doutorado sanduíche –, o qual, contudo, acabou não acontecendo. Ainda que existam maneiras de viabilizar a internacionalização de maneira remota (que não foram mencionadas pelos entrevistados), acredita-se que a experiência de viver em outro país, conhecer outras culturas e estudar em outras universidades de forma presencial deveria ser uma possibilidade para todos os pós-graduandos. Afinal, o desenvolvimento de conhecimentos inter e socioculturais agregaria valor à formação integral humana, bem como repercutiria no engajamento estudantil e nas pesquisas produzidas por esses sujeitos.

Isso porque a experiência da mobilidade não envolve apenas a relação entre países, mas também entre culturas, entre o global e o local e a troca de informações constante, pois não existem fronteiras para a produção de saberes (NEZ; MOROSINI, 2020). A vontade de fazer o doutorado sanduíche foi silenciada em virtude da pandemia. As implicações na vida cotidiana e social da Covid-19 ainda estão sendo avaliadas. Pode-se pensar em como os efeitos da pandemia trouxeram à luz a fragilidade humana e a imprevisibilidade dos riscos e das consequências sociais e econômicas, provocando desorientação e desamparo (HERMANN, 2020).

No momento atual, tem sido necessário aplicar o “reinventar-se”, “reorganizar-se”, “reconstituir-se”, pois a condição humana na atualidade está marcada por incertezas, dificuldades, desigualdades e problemas de toda ordem que podem ser expandidos neste cenário de crise. Diante disso, Hermann (2020, p. 4) afirma que

O quanto somos afetados depende do amplo espectro de fatores associados à pandemia – as características do patógeno, a disponibilização de redes de proteção à saúde, as condições sociais, psíquicas, econômicas e políticas – e do grau de esclarecimento científico e educativo. Este último será decisivo em nossa própria proteção e no controle da transmissão do vírus.

Assim, não se trata de fantasiar um mundo cor de rosa, logo ali na frente, onde todos os problemas cessarão. Tal como existe a realidade do caos pandêmico, configurado por diversas características, causas, efeitos e peculiaridades, há outro

lado que aponta na direção do que parece ser improvável, que reflete a reorganização mundial deixando para trás a pandemia e os impactos do isolamento social na vida de doutorandos, professores, alunos e famílias inteiras que vivem esta realidade.

Para além da situação atual da pandemia, os transtornos mentais acometem cerca de 700 milhões de pessoas em todo o planeta. Não só no Brasil, mas em todo o mundo, há um grande tabu em torno das doenças mentais, como depressão, ansiedade e síndrome do pânico. De acordo com Costa e Nebel (2018), esse tabu persiste no âmbito da própria universidade, espaço que, pelo menos em tese, deveria ser amplamente aberto ao diálogo. Dessa forma, mesmo que o sofrimento mental dos estudantes de pós-graduação seja uma realidade conhecida, as agências de fomento à pesquisa e os programas de pós-graduação, em geral, praticamente não tocam nesse assunto. Os próprios estudantes, muitas vezes, temendo o preconceito entre colegas e professores, optam por sofrer em silêncio e não procuram ajuda, o que, muitas vezes, contribui para o agravamento da doença.

Porém, a doença mental é uma patologia que pode acometer qualquer pessoa. Atualmente, a sociedade tem exigido diferentes posturas e ações dos seres humanos, que nem sempre são correspondidas. Já citado nesta pesquisa, o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han afirma que a violência sistêmica inerente à sociedade de desempenho tem produzido “infartos psíquicos”. Às vezes, o indivíduo se explora tanto que não percebe tamanha violência provocada para si mesmo (HAN, 2017).

Para Goergen (2018), ao longo da história da humanidade, a violência tem se disseminado pela sociedade como um todo, internalizada no sistema socioeconômico como estratégia de poder e domínio. No entanto, “a violência sistêmica passa a ser internalizada pelos próprios indivíduos, tornando-a reconhecida como estratégia de desempenho e sucesso” (GOERGEN, 2018, p. 388).

Nesse contexto, ao identificar a existência de quadros permanentes e/ou intensos de sofrimento, ansiedade, frustração, isolamento social e, até mesmo, certa paralisia diante das demandas diárias e afazeres acadêmicos, é indispensável que os indivíduos procurem aconselhamento e tratamento psicológico. Devem também buscar a ajuda de colegas de pós-graduação, amigos, familiares, professores e profissionais da saúde. Enfim, precisam buscar dialogar sobre suas angústias,

incertezas e sentimentos com pessoas com as quais sentem que há abertura para esse diálogo. Isso porque o sofrimento vem permeado de outros sentimentos, que, muitas vezes, camuflam-se e naturalizam-se na vida nos dias atuais, mas podem esconder casos mais graves de algumas doenças e, até mesmo, acarretar casos de suicídio.

## **5.2 Perspectivas de bem-estar**

O momento atual é de incerteza global diante do cenário da Covid-19. No âmbito brasileiro, torna-se um desafio dialogar sobre o bem-estar, dada a complexidade da situação que se vive atualmente. Com base nos relatos obtidos junto aos participantes da pesquisa, desenvolveram-se as reflexões apresentadas nesta seção através das leituras, do confronto das ideias com diferentes autores e de contrapontos acerca da temática em estudo.

Segundo Gatti (2012, p. 71), “pesquisa só se aprende fazendo. As características de pesquisar se constroem socialmente, até de forma artesanal”. Assim, nesta seção, abre-se o leque de problematizações sobre uma temática pouco discutida na pesquisa acadêmica em Educação, temática relacionada aos entendimentos de doutorandos acerca das vivências de bem-estar. Os relatos dos entrevistados foram categorizados no eixo temático a seguir.

### **5.2.1 Contextos promotores de conhecimento e afeto**

Certa vez, num seminário acadêmico, a palavra *confeto* chamou-me a atenção. O meio acadêmico é repleto de confetos, termo cunhado por Sato *et. al* (2018) e que se refere à junção de *conceitos* e *afetos*. Considerou-se pertinente trazer o termo para esta pesquisa e fazer uma adaptação, substituindo-se a palavra *conceito* por *conhecimentos*, que são indispensáveis à pós-graduação. Dessa união entre *conhecimentos* e *afetos*, emerge, aqui, os *confetos*, entendidos, atualmente, como sinônimo de bem-estar para os entrevistados da pesquisa, como será possível visualizar nas discussões que seguem.

Atualmente, uma das teorias que aborda o bem-estar é a Psicologia Positiva. Sua origem é uma questão controversa. A literatura indica que a teoria foi fundada

nos Estados Unidos, em 2000, pelos psicólogos Martin Seligman e Mihaly Csikszentmihalyi ao publicarem o artigo “*Positive psychology: An introduction*”. Nesse estudo, os autores afirmam que o objeto da Psicologia, ao longo dos tempos, foi o de entender e reparar as falhas, focalizando os aspectos negativos da vida humana, de forma que os aspectos positivos, tais como realização, afeto, pertencimento, autonomia e emoções positivas, de modo geral, foram pouco estudados na Psicologia.

Com isso, os autores ajustaram esse foco abordando os aspectos saudáveis do desenvolvimento humano. Segundo os estudiosos, em vez de focar-se em críticas diante das características pessoais dos indivíduos, pode-se desenvolver um estado de bem-estar, tanto individual quanto coletivo, se houver uma abordagem de valorização de atributos positivos que já existam nas pessoas e nas comunidades (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000).

Outros autores da área da Psicologia informam que o surgimento da Psicologia Positiva ocorreu antes dos anos 2000, antes do século XX. Os psicólogos humanistas Maslow e Rogers já abordavam, em seus estudos, aspectos elencados na Psicologia Positiva, que suscitou uma releitura de alguns desses aspectos (PACICO; BASTIANELLO, 2014).

Acredita-se que as contribuições de Maslow (1954) no que se refere à capacidade da pessoa se perceber como “um todo integrado”, da produção do bem-estar de si mesmo e da autorregulação humana, vão ao encontro dos estudos da Psicologia Positiva, pois a teoria de Seligman e Csikszentmihalyi (2000) visa à compreensão do indivíduo nos estados subjetivo, individual e coletivo e remete à totalidade e à integralidade do humano, o que dialoga também com os estudos da Psicologia Humanista abordada anteriormente.

Conforme Seligman (2019), inicialmente, o grande tema da Psicologia Positiva era a felicidade, cujo principal critério de medida era a satisfação com a vida. Hoje, ele defende que o tema central da Psicologia Positiva é o bem-estar e que o seu principal objetivo é ampliar esse estado de plenitude. Tal construto chamado “bem-estar” apresenta 5 elementos mensuráveis, os quais compõem a sigla *PERMA* em inglês:

P = *Positive Emotions* (Emoções Positivas)

E = *Engajement* (Engajamento)

R = *Relationships* (Relacionamentos)

M = *Meaning* (Sentido)

A = *Accomplishment* (Realização)

Outros estudos abordam alguns conceitos diferentes com relação ao bem-estar. Há o bem-estar subjetivo (BES), relativo a um campo de estudos que avalia como as pessoas vivem suas vidas (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008). Segundo Giacomoni (2004), até recentemente, psicólogos deram pouca atenção para o estudo do bem-estar subjetivo, preferindo investigar a infelicidade e o sofrimento humano. De acordo com a autora, pensar o bem-estar diz respeito “a como e por que as pessoas experienciam suas vidas positivamente. Também é considerada a avaliação subjetiva da qualidade de vida” (GIACOMONI, 2004, p. 43).

A inteligência emocional também pode ser entendida como uma forma de viver e produzir o bem-estar. A esse respeito, Mayer *et al.* (2008) propuseram uma definição elaborada de *inteligência emocional*, caracterizando tal inteligência em cinco domínios: conhecer as próprias emoções; lidar com as emoções; motivar-se; reconhecer emoções nos outros; e lidar com relacionamentos.

Para Seligman (2019), os diversos estudos acerca do bem-estar, desenvolvem diálogos sobre a experiência subjetiva positiva, levando em conta os aspectos individuais positivos e propõem soluções para que as pessoas vivam com mais qualidade de vida, florescimento e bem-estar.

A partir dos estudos apresentados, foi possível entender que, em cada tempo, os estudiosos do bem-estar difundiram conceitos acerca dessa temática interdisciplinar que envolve o desenvolvimento humano. É relevante abordar que tais aspectos da produção do bem-estar complementam-se aos estudos da educação holística e/ou formação integral, pois não se separam das dimensões física, mental, emocional e espiritual, bem como do contexto social que este ser humano está inserido (YUS, 2002).

A educação integral nada mais é do que a aplicação da interdisciplinaridade na promoção de uma atividade humana, social e subjetiva repleta de diálogos e conexões em que emergem aprendizados variados e até impensados pelo ponto de vista fragmentado e/ou por um olhar emitido apenas de um mesmo ponto.

Conforme Yus (2002), a educação holística busca reestruturar aspectos da vida humana e percebê-los em relação uns com os outros: relações entre

pensamento linear e intuição; relações entre mente e corpo; relações entre domínio de conhecimento por meio de abordagens interdisciplinares; relações entre o *eu* e a comunidade, no sentido de desenvolver habilidades interpessoais, educação social e comunitária; e as relações entre o *eu* e o *Eu* (parte mais profunda do ser humano).

Nussbaum (2015) destaca que precisamos ir na contramão da educação utilitarista que estamos condicionados a viver. Uma formação que se volta apenas para fins profissionais e técnicos está fadada a desenvolver pessoas deprimidas e sobrecarregadas, como foi discutido nos capítulos anteriores. A autora afirma que é papel dos órgãos de governo favorecer o desenvolvimento humano e integral, começando desde a educação de crianças, com a promoção de oportunidades de sensibilização à vida e busca do bem-estar coletivo. Para isso, devem ser privilegiadas algumas competências cidadãs, tais como:

- Capacidade de raciocinar a respeito de temas políticos;
- Capacidade de reconhecer os concidadãos como pessoas com direitos iguais, mesmo que sejam diferentes quanto a raça, religião, gênero: é preciso olhar a todos e todas com respeito;
- Capacidade de se importar com a vida dos outros e de compreender o que as diferentes políticas influenciam em diferentes contextos sociais;
- Capacidade de refletir sobre a vida humana, seu desenvolvimento desde a infância até a morte para compreender de que forma acontecem os conjuntos de histórias humanas;
- Capacidade de julgar criticamente os líderes políticos com embasamento realista acerca das possibilidades que eles dispõem;
- Capacidade de pensar no bem da nação como um todo;
- E por fim, capacidade de perceber seu próprio país como parte de um mundo complexo em que diferentes assuntos exigem discussões interdisciplinares para que sejam solucionados. (NUSSBAUM, 2015, p. 25-26).

Para contribuir com esse desafio, coloca-se a universidade como um dos contextos promotores da formação humana e cidadã que preze por refletir e buscar as soluções indicadas pela autora. Para tanto, o centro de toda a mudança está no ser humano, na educação que acontece ao longo da vida e das relações que se estabelecem com outros seres. Outrossim, Teixeira (2018, p. 17) sustenta que é necessário formar o ser humano para ser:

O problema do século XXI não é preparar somente o ser humano para a tecnologia. O desafio é formar o SER humano: capaz de assumir suas responsabilidades e ser justo. Mais do que nunca, a educação parece ter por fim essencial conferir a todos os humanos a liberdade de pensamento, julgamento, sentimento e imaginação no sentido de ajudar a pessoa a

expandir seus talentos e tornar-se também, tanto quanto possível, mestre de seu destino. Ou seja, parece-nos imperativo superar nossos métodos educacionais de natureza individualista.

Em relação à formação humana no percurso do doutorado, todas essas reflexões convergem para a construção e a promoção do bem-estar, que é construindo para e com os estudantes. A partir das narrativas, será construído um raciocínio personalizado, abordando-se os princípios que significam e compõem o bem-estar, bem como aportes para pensar numa educação integrada e voltada para o ser humano e o ser social na universidade.

Inicia-se o diálogo com o princípio da universidade acolhedora, que foi percebido nos seguintes relatos:

**Antes da pandemia eu ia de manhã pra universidade, levava o meu almoço, nós (colegas) passávamos café, conversávamos lá na sala, na Politécnica tem uma sala dos grupos de pesquisa e aí tem uma cozinha com geladeira, cafeteira, toda essa estrutura para os alunos, enfim, essa parte física na universidade era muito boa pra gente que ficava o dia todo (D5).**

**O que eu percebo da universidade, é uma instituição excelente, eu acho que eles dão muito apoio pra nós, no aspecto psicológico, tem aquele núcleo de apoio psicológico, é só entrar em contato que eles atendem a gente super bem, eu também acho que o ambiente da instituição favorece que a gente tenha uma sensação de bem-estar e qualidade de vida. A nossa biblioteca é fantástica, a universidade tem uma infraestrutura de primeiro mundo, de universidade internacional, por que a gente tem todo tipo de serviço disponível, tem sala de meditação, tem muita coisa pra fazer lá, por exemplo, até poder esquentar nossa comida se precisar tem. Eu acho que isso também é uma forma de nos deixar sentindo bem, acolhido. Eu acho que nessas universidades comunitárias, elas não veem a gente como um número, elas veem a gente como um estudante mesmo, que a gente faz parte da Universidade. Então, acho que esses aspectos geram bem-estar (D1).**

**Até procurei auxílio [psicológico] com a universidade, já está até marcado, porque não sei se isso é resultado do confinamento da Covid, se é depressão pós-parto, a minha mãe faleceu em novembro do ano passado também, então, não sei se é a conjunção de todas as coisas, bom, não estou bem psicologicamente, aí percebi e fui procurar ajuda e na universidade tinha esse apoio, vamos ver como vai ser, porque a coisa tá muito puxada (D4).**

De acordo com Mosquera e Stöbaus (2006), estudos sobre os aspectos subjetivos do desenvolvimento e da vida humana têm reforçado a importância de se abordar tais aspectos em pesquisas científicas. São diferentes pontos de vista em

várias áreas do conhecimento que tem considerado que a nossa vida emocional é de grande importância e que a afetividade nos propõe uma viagem interessante ao mundo das emoções e dos sentimentos. Por isso, podemos sinalizar que os cenários emotivos recobrem campos variados desde a perspectiva cultural, com narrativas mitológicas, até o olhar científico, passando pelo fascínio da representação, com o teatro e o cinema.

Esse olhar para os sentimentos e as emoções foi percebido por alguns pós-graduandos, quando referem que a universidade investigada promove o acompanhamento psicológico, espiritual e cognitivo desenvolvido por diferentes setores da universidade, valorizando o cuidado com a saúde através de programas de meditação, atendimento psicológico, momentos de relaxamento, oficinas de autoconhecimento, práticas educativas voltadas ao estudo e à rotina acadêmica, dentre outras atividades. Tais ações repercutem no cuidado do corpo interno, alimentando a autoimagem, a autoestima, a autorrealização e o autoconhecimento, que preconiza a formação integral humana.

Para a promoção dessa universidade que acolhe e educa, faz-se necessário que a instituição forme profissionais com a construção de saberes que vão além do técnico e do acadêmico. Nessa perspectiva, cabe à universidade ser um lugar interdisciplinar, para “[...] adaptar-se à modernidade científica e integrá-la, responder às necessidades fundamentais de formação, mas também, e, sobretudo, fornecer um ensino metaprofissional, metatécnico, isto é, uma cultura” (MORIN, 2008, p. 82).

A propósito disso, a interdisciplinaridade é um tema emergente e complexo. Nesse contexto, Teixeira (2018, p. 14-15) anuncia que a formação integral do ser humano também é interdisciplinar, sendo uma necessidade da sociedade atual que as universidades se preocupem em desenvolver nos estudantes as seguintes capacidades:

- Capacidade de pensar por si mesmo, sem sujeitar-se a “modas” ou correntes impostas;
- Capacidade de reconhecer os valores humanos que estão em jogo em cada uma de nossas ações;
- Capacidade de fazermos-nos solidários, sensíveis e colaboradores com quem temos perto e especialmente com quem necessita de nós;
- Capacidade de admirar e respeitar o mundo, a vida e tudo o que é humano;
- Capacidade de questionar e encontrar resposta à pergunta acerca de que sentido temos e qual é o valor último do que vivemos, da humanidade a

que pertencemos e do mundo em que habitamos.

As percepções dos estudantes quanto ao bem-estar na universidade refletem esse quadro, pois compreendem que a instituição preocupa-se com a formação acadêmica, envolvida por elementos físicos, emocionais, sociais, subjetivos e/ou psicológicos, constituindo, assim, o bem-estar como um todo, permeado por diversas partes que se articulam com as trajetórias formativas e com o ambiente universitário.

Segundo Teixeira (2018), estar em comunidade é ter o sentimento profundo de fazer parte de algo que é maior que o próprio *eu*; a capacidade de estar presente e encontrar o propósito mais profundo em tudo o que é feito pelos envolvidos do meio comunitário. Assim, essa universidade acolhedora relatada anteriormente pode ser considerada também uma comunidade:

[...] fazer parte de uma comunidade é experimentar a sensação de segurança que surge de um lugar onde estamos emocionalmente, espiritualmente e psicologicamente inteiros e como membros. Vivemos em um momento de muitas mudanças. Essas mudanças não se limitam à universidade, portanto, torna-se necessário olhar para além dela, mas, ao mesmo tempo, entendê-la como uma instituição que se faz em cada um de nós, seus membros. Nós somos a universidade e formamos uma comunidade. O senso de comunidade permite também o despertar para o fato de que a universidade, inserida nas questões sociais que envolvem o mundo contemporâneo, pode contribuir por meio de uma educação social enquanto abertura ao outro que sofre. (TEIXEIRA, 2018, p. 17).

Esse entendimento do autor converge com as narrativas que seguem:

**O grupo de pesquisa tem uma troca entre as pessoas muito sincera [...] as conversas são simples, relação boa, nos deixa mais à vontade para opinar e para participar. Então, esses momentos de troca, de diálogo que eu considero como uma coisa muito boa e é um aspecto de bem-estar no doutorado (D1).**

**É muito bom ter amigos no doutorado, amigos que estão passando pelo mesmo que eu estou passando [...] então, a gente acaba encontrando no outro, o apoio e a escuta, vai criando esses laços pessoais de amizade com os colegas que estão passando pelo mesmo que eu, esse é o lado bom, são as amizades que eu tô fazendo (D2).**

Conforme Pichigueli *et al.* (2018), os afetos e as emoções são motivos de investigação em diversas áreas do conhecimento: Neurologia, Antropologia, Linguística, Educação, Sociologia. Esses estudos se entrelaçam, assumindo discursos de outras áreas e dialogando de maneira interdisciplinar e complexa sobre

os afetos, que são baseados nas vivências e nas interações entre sujeitos e contextos. Ou seja, a afetividade se dá por meio do contato com o outro, com quem se compartilha perspectivas, culturas e saberes que se refletem em elos ou laços afetivos.

Os laços sociais e o desenvolvimento da empatia entre os colegas indicam que os doutorandos vivenciam experiências e (re)configuram suas identidades através das subjetividades e das interações compartilhadas. Tal ligação “tem a ver com os espaços de convivência, com o sentimento de pertencimento, memória e significados coletivos, crenças, linguagens e valores” (CUNHA, 2006, p. 404). Esse envolvimento entre os laços sociais e as experiências compartilhadas pode ser definido como a identidade institucional, enquanto processo subjetivo que envolve representações simbólicas de uma instituição, as quais incidem sobre os sujeitos e coletivos sociais (MOROSINI; MOROSINI, 2006).

Segundo Mosquera e Stöbaus (2006, p. 84),

a auto-imagem surge na interação da pessoa com seu contexto social, consequência de relações estabelecidas com os outros e para consigo mesmo. Deste modo, o ser humano pode entender e antecipar seus comportamentos cuidar-se nas relações com outras pessoas, aprende a interpretar o meio ambiente em que vive e tentar ser o mais adequado às exigências que lhe são feitas e que ele propõe para si mesmo. A linguagem (língua) seria a conexão entre o Eu e a sociedade na qual vive, entendendo melhor o processo de comunicação entre ele mesmo e os outros.

Tal processo de formação integral e social, permeado de conversas, conexões e combinações que trazem novas percepções de mundo, de vida e de interação para qualquer ser humano, “passa também por viver o ambiente universitário enquanto oportunidade de formação e crescimento em todos os sentidos; formação que se expressa no diálogo permanente com toda a comunidade universitária, particularmente, entre professores e estudantes”. (TEIXEIRA, 2018, p. 17). Em outras palavras, essa educação ajuda na descoberta do outro e também tem a missão de olhar para a multiplicidade humana, tomando cada ser como único e, portanto, formando cada um segundo sua singularidade.

Outro aspecto promotor de bem-estar para os doutorandos é a autonomia no processo de aprendizagem, assim como na relação com o orientador:

**A minha relação com a minha orientadora é tranquila, ela até tem me**

**ajudado muito**, agora mesmo nessa parte que eu falei que eu tava mal, que eu não tava conseguindo dar conta de tudo, e **ela me ajudou e tudo mais, então, ela tem entendido os meus tempos** (D4).

**Eu gosto do método do meu orientador, ele não me cobra**. Eu procuro ele quando eu preciso, então, pra mim, **essa liberdade e autonomia que ele dá, me favorece porque eu funciono assim**, eu me polio pra produzir e entregar algo pronto já, bem desenhado. Como já tenho esse orientador há 8 anos, desde a graduação e no mestrado já foi assim, **acho que ele confia, ele já conhece meu ritmo, eu sei o ritmo dele, tem dado certo**, eu gosto desse método de não ter cobrança, porque eu já me cobro o suficiente e ele sabe que eu vou fazer no tempo regular, então, **tem uma relação de parceria** (D6).

A partir desses excertos, lembra-se da autonomia descrita por Paulo Freire. Tal habilidade é construída e lapidada no transcurso da formação e da socialização humana:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade. (FREIRE, 2014, p. 105).

Essa reflexão vai ao encontro da promoção de relações interpessoais saudáveis e autônomas, assinaladas pela conversa, pela partilha solidária, pela socialização das pesquisas realizadas no âmbito da pós-graduação. Tais relações favorecem a produção e a difusão do conhecimento orientado pela qualidade e pela relevância acadêmico-social, visto que a pós-graduação é uma etapa de formação financiada por políticas públicas que buscam aperfeiçoar a ciência e promover o desenvolvimento de recursos humanos (BONAN, 2018).

Tais recursos financeiros refletem uma importante estratégia de governo, no sentido de ofertar bolsas de estudo para estudantes que não têm condições de pagar as mensalidades dos cursos de pós-graduação, assim como os doutorandos utilizam as bolsas como fontes de renda para seu sustento e para o custeamento de despesas familiares e acadêmicas:

[...] **eu me esforcei bastante para conseguir a bolsa integral** e aí eu fiquei em segundo lugar na seleção para bolsa, daí no próximo semestre eu

**já consegui, então, com a bolsa integral já dá aquela ajuda, porque no início quando eu vim pra Porto Alegre o meu namorado me ajudava, me ajudou a pagar meu aluguel, a pagar todas as despesas, porque os meus pais, eles não tinham condições. Agora com a bolsa, posso investir em mim, posso pagar curso de inglês, posso cuidar da minha saúde, porque tenho que fazer quiropraxia porque tenho problema na coluna, tudo é com o dinheiro da bolsa, então, o que me motiva também é o financeiro, porque a bolsa é um diferencial pra eu não desistir (D5).**

**Eu queria muito uma bolsa porque o curso é caro, então eu fiz o processo, eu tinha que estar razoavelmente bem colocada para conseguir uma bolsa, isso me gerava certa preocupação e que também me fez pensar muito na decisão de fazer doutorado, eu queria fazer doutorado nessa universidade e tinha esse risco de eu ter que pagar, mas eu consegui a bolsa graças a Deus (D7).**

**Fiz todo o processo seletivo e se não conseguisse bolsa, ia dar um jeito, então eu pensei: o primeiro passo é passar, e depois eu vejo o resto, porque não vou colocar a carroça na frente dos bois, criar empecilho antes, mas eu coloquei na cabeça, se eu não conseguir bolsa, aí eu vou dar um jeito, mas deu certo, inclusive me sinto feliz em ter conseguido no ano que eu entrei, porque têm colegas meus que não foram contemplados com bolsa, então, o momento era aquele mesmo (D6).**

Os relatos dos doutorandos 5, 6 e 7 comprova uma realidade bastante comum na pós-graduação brasileira, no que diz respeito à necessidade de políticas públicas que permitam que as bolsas constituam-se uma renda aos bolsistas de doutorado. Esse aspecto foi percebido como um fator de bem-estar para os doutorandos, uma vez que se veem ser dignos desse recurso que é, de certa forma, uma valorização e um incentivo à vida acadêmica. Além disso, tal recurso foi conquistado, conforme mostram os relatos, pois foi necessário demonstrar esforço, estudo e dedicação para ter sucesso na seleção de ingresso ao curso e assim lograr êxito nessa etapa<sup>9</sup>.

Porém, ressalta-se que os bolsistas não têm direito a férias, 13º salário, auxílio-doença e nenhum outro tipo de direito trabalhista. O tempo em que o estudante permanece como bolsista também não é contabilizado para a aposentadoria. Ademais, as principais agências brasileiras de fomento à pesquisa exigem dedicação exclusiva dos bolsistas, de modo que eles não podem assumir outras atividades profissionais remuneradas. Fato que ocasiona, para muitos deles,

---

<sup>9</sup> Em muitos programas de pós-graduação no Brasil, a seleção de ingresso não é a mesma seleção das bolsas. Geralmente, a seleção para o ingresso no curso é composta de diversas etapas com prova escrita, entrevista sobre o projeto de dissertação ou tese e análise do currículo no formato da plataforma Lattes do CNPq. A seleção de bolsas é mais uma etapa da pós-graduação, realizada, na maioria dos programas de pós-graduação, através de entrevista e análise de currículo.

uma dependência do valor da bolsa, pois é a única ou principal fonte de renda para pagar aluguel, alimentação, medicamentos, luz, água, internet etc. Enfatiza-se que há a desvalorização dos valores das bolsas de mestrado e doutorado na última década, pois não há reajustes de valores<sup>10</sup> desde 2013. O reajuste do valor das bolsas tem sido, justamente, uma das principais pautas reivindicadas pela Associação Nacional dos Pós-Graduandos (ANPG) (COSTA; NEBEL, 2018).

Apesar desse cenário de baixa valorização financeira, os doutorandos almejam ser bolsistas e valorizam esse benefício obtido, pois é uma política em prol da pós-graduação brasileira. Nesses tempos incertos que se vive atualmente, as bolsas estão sendo mantidas e, até mesmo, foram prorrogadas pelas agências de fomento devido à pandemia, de forma que é um direito que tem sido garantido para os estudantes de pós-graduação. Contudo, é relevante ressaltar que nem todos os pós-graduandos têm acesso a essa política de bolsas ou são beneficiados por ela<sup>11</sup>.

Zabalza (2004) assinala que esse é o caminho para desestruturar a antiga concepção elitista da universidade, que já não é mais privilégio social de estudantes de classe média alta, abrindo-se a pessoas de diferentes classes sociais, localizações geográficas e faixas etárias. Essa abrangência relaciona-se não apenas ao número de estudantes, mas também a outras variáveis, como: formas de ingresso e permanência acadêmica, as produções científicas, a motivação pessoal para cursar disciplinas, a participação em atividades extracurriculares, o atendimento às necessidades específicas dos estudantes a formação profissional e as incertezas após a conclusão dos cursos.

Dessa maneira, a possibilidade de ser bolsista é uma tentativa de “romper” com o elitismo das universidades brasileiras mencionado anteriormente. Mesmo assim, existe a realidade elitista e, na pós-graduação, tal quadro talvez seja mais visível do que na graduação. Contudo, há avanços nas políticas educacionais,

---

<sup>10</sup> Segundo a Portaria da CAPES, nº 03 de janeiro de 2020, o valor da bolsa integral de mestrado é de R\$1.500,00 e o valor da bolsa integral de doutorado é de R\$2.200,00. Esse valor não é reajustado desde 2013. (CAPES, 2020). Disponível em: [https://uab.capes.gov.br/images/novo\\_portal/documentos/DRI/07012020-Portaria-1-Estabelece-as-modalidades-de-bolsas-de-estudos-no-exterior-e-no-Brasil.pdf](https://uab.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DRI/07012020-Portaria-1-Estabelece-as-modalidades-de-bolsas-de-estudos-no-exterior-e-no-Brasil.pdf). Acesso em: 25 abr. 2021.

<sup>11</sup> De acordo com informações contidas no *site* do Ministério da Educação (MEC) dos 122.295 estudantes matriculados em 1.925 programas de pós-graduação reconhecidos pelo MEC, 44.112 são bolsistas. Este fato confirma que o benefício das bolsas ainda é para poucos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/18%200-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601#:~:text=Na%20Capes%2C%20o%20crescimento%20foi,e%202.896%20por%20outras%20institui%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 26 abr. 2021.

dentre os quais o fato de as universidades elaborarem editais centrados na oferta de bolsas e/ou subsídios financeiros com vistas a estudantes que realmente carecem desses benefícios para estudar. Hoje, com a inserção de estudantes bolsistas, como aqueles que foram entrevistados nesta pesquisa, nota-se que, embora de forma sutil, pessoas de classes e contextos sociais menos favorecidos estão ocupando os espaços da pós-graduação e reformulando a conjuntura elitista nesse nível da Educação Superior. É necessário manter as políticas para que não haja estagnação ou recuo nesses aspectos, pois são elementos-chave para que a pós-graduação seja lugar de valorização social e de acolhimento, produção de saberes e socialização.

Além disso, retomando a teoria de Seligman (2019), o engajamento é um dos elementos que contribuem para a formação do bem-estar. Na universidade, o engajamento estudantil/acadêmico também emergiu como um aspecto relevante nas narrativas dos doutorandos, quando se referem à participação em grupos de pesquisa, à produção e ao compartilhamento de conhecimentos e experiências vividos por meio da trajetória de formação:

**Eu aprendi muita coisa, a gente entra no doutorado, a gente recebe um turbilhão de conhecimento profundo e aí outra gama de conhecimento se abre, e aí que você percebe como o Direito pode se relacionar com outras ciências (D2).**

**As descobertas que estou fazendo e compartilhando esses conhecimentos eu acho bem legal. Nessa vida de doutoranda, gosto bastante de escrever, de apresentar seminários, fazer discussões com colegas, são coisas que me deixa feliz, essa construção do conhecimento num ambiente rico. Eu gosto do mundo acadêmico, eu gosto das discussões que ele provoca (D7).**

O engajamento que parte do próprio aluno é um dos elementos que influenciam nos resultados obtidos no decorrer da vida acadêmica. Segundo Felicetti (2011), isso acontece devido à qualidade de esforços investidos na sua aprendizagem e à utilização que faz dos recursos disponibilizados pela universidade. O engajamento abrange o comportamento e as ações desempenhadas pelo estudante para melhorar a sua aprendizagem e põe em destaque o seu comprometimento no percurso acadêmico.

Ademais, Kuh (2009, p. 697) afirma que “o engajamento é uma via de mão

dupla. Tanto instituições quanto estudantes têm papéis para desempenhar na criação de condições para o engajamento e para tirar proveito do engajamento”. Ou seja, o engajamento é um processo composto por diversas variáveis externas (meio) e internas (sujeito) que permitem um melhor aproveitamento da experiência de aprendizagem.

De acordo com Vitória *et al.* (2018), o engajamento

Se apresenta como um processo dualístico que envolve não apenas o esforço (físico e psicológico) dos estudantes nas suas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva, mas, também, engloba as atividades que as instituições de ensino promovem com o intuito de engajar os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. (VITÓRIA *et al.*, 2018, p. 263).

Esse processo corrobora a ideia de que o conhecimento é significativo não só para os estudantes, mas também para toda a sociedade. Longhi (2011) afirma que o conhecimento é como um instrumento para uma vida melhor e mais digna, pois é um dos elementos-chave para construir uma universidade emancipada e democrática. Assim, o conhecimento é necessário para a manutenção e a preservação da vida das pessoas, da sociedade e do meio ambiente. Nos tempos atuais, ele se torna imprescindível e, conseqüentemente, reforça a responsabilidade da universidade como instituição na socialização do conhecimento, seja o que ela preserva, seja o que ela consegue construir através de seus docentes e pesquisadores.

A motivação para aprender também é um dos fatores que permeia o bem-estar na vida dos doutorandos, de acordo com o relato do entrevistado 6:

**Eu tenho a alegria de participar de grupo de pesquisa.** A gente tá organizando um evento da consciência negra, tenho grupo de pesquisa do meu orientador e **tem um grupo que é com os meus colegas que têm desde quando entrei no mestrado. A gente produz, escrevemos um livro,** a gente faz dossiê pra revista. **Gosto desse diálogo com as pessoas poder ampliar a minha capacidade crítica, eu conseguir ver as coisas com complexidade,** perceber que nada é tão simples quanto parece [...] então, **com a capacidade de crítica acho que dá pra perceber as várias possibilidades e isso eu atribuo muito à pós-graduação (D6).**

Além do engajamento, o doutorando sente-se alegre ao participar de vivências acadêmicas diferentes e ampliar sua capacidade de reflexão e criticidade. Percebe-se que, para isso, o aluno precisa estar motivado e para estudar, pesquisar, participar dos grupos de pesquisa, socializar com os colegas. Esse processo de

motivação se dá através dos estímulos internos – neste caso, o estudante tem uma motivação interna em querer aprender, em participar das ações da universidade. Esta interação pode ser modificada segundo as motivações extrínsecas que surgirem no meio do percurso. Conforme Santos e Antunes (2007a), a motivação pode ser entendida como

[...] um processo que cada ser humano apreende de formas distintas, em virtude de suas relações interpessoais e intrapessoais. Desde a infância, as interações com outros seres humanos irão contribuir, mas não de forma determinista, à internalização dos motivos intrínsecos do indivíduo em sua diversidade, a menos que novos motivos extrínsecos possam revelar-se em renovados processos motivacionais internalizados. (SANTOS; ANTUNES, 2007a, p. 156).

Assim, a motivação revela-se como um dos elementos subjetivos do desenvolvimento humano e um dos produtores de bem-estar nos entrevistados desta pesquisa. Nesse contexto, entende-se que a universidade é um lugar que inspira a promoção de estados de bem-estar, conhecimentos, afetos e realizações pessoais.

Outros aspectos que influenciam o bem-estar podem ser percebidos na *Self-determination Theory*, a qual envolve aspectos de engajamento, autonomia e relações. Essa teoria foi elaborada pelos pesquisadores M. Ryan e Edward L. Deci, para os quais os seres humanos podem ser proativos e engajados ou, alternativamente, passivos e indiferentes, em decorrência das condições sociais em que estão imersos. Nessa direção, a teoria da autodeterminação concentrou os estudos em perceber as condições sócio-contextuais que facilitam ou prejudicam os processos naturais de automotivação e desenvolvimento psicológico saudável (DECI; RYAN, 1985).

A partir disso, de acordo com Ryan e Deci (2000), foram identificados quais fatores aumentam ou prejudicam a motivação intrínseca, a autorregulação e o bem-estar. As descobertas referem que existem três necessidades psicológicas inatas: competência, autonomia e relacionamento. Se desenvolvidas pelos seres humanos, tais capacidades produzem automotivação, engajamento, realização e bem-estar, pois, embora estejam influenciados por contextos biológicos e socioculturais, os seres humanos são capazes de modificar o contexto em que estão inseridos quando têm desenvolvido intrinsecamente um comportamento autodeterminado, o qual se

reflete num estado subjetivo de realização e bem-estar.

Segundo Teixeira (2018), a universidade, para além da simples formação de profissionais, espera formar, de maneira humanizada e integral, homens e mulheres, que sejam capazes de desenvolver afetos e desempenhar suas respectivas atividades profissionais com abertura à sensibilidade que habita os seres humanos. Conforme o autor, essa experiência pode ser aprendida através da dinamização de diferentes elementos.

Para Seligman (2019), o bem-estar não pode existir na cabeça do indivíduo apenas: ele é uma combinação de sentir-se bem e efetivamente ter sentido, desenvolver bons relacionamentos e realização. O modo como se deve viver a trajetória de vida é maximizando todos esses elementos nas ações e nas interações de cada pessoa.

É chegado o momento de apresentar uma possibilidade às universidades, professores e pós-graduação para aplicar e integrar o bem-estar na formação acadêmica. Pensando na produção de bem-estar, que vem sendo discutido na pesquisa e que permeia a vida acadêmica, acredita-se que adaptar o estudo de Coulon (2008) ao contexto da pós-graduação é uma das estratégias possíveis de produção para o bem-estar na vida de doutorandos.

O autor cunhou o termo *afiliação* ou *Pedagogia da Afiliação*, a partir do qual elaborou um método para auxiliar estudantes de graduação em sua entrada na vida universitária francesa, afim de que tais indivíduos pudessem vivenciar de forma mais saudável essa etapa da vida.

Podem-se fazer algumas adaptações ao contexto da pós-graduação *stricto sensu* e refletir, a partir do autor, que tornar-se estudante de um curso de doutorado é um processo de transição e construção para a ocupação de um novo status social, que exige a criação de novas habilidades, conhecimentos e atitudes.

Nessa perspectiva, o autor afirma que:

A afiliação constrói um *habitus* de estudante, que permite que o reconheçamos como tal, que o insere em um universo social e mental com referências e perspectivas comuns e, como a permanência da categorização é a condição de todo laço social, com a mesma maneira de categorizar o mundo. (COULON, 2008, p. 1247).

Para desenvolver a afiliação, a fim de que estudantes logrem melhor êxito na

vida acadêmica, o autor apresenta duas estratégias: a escrita cotidiana e a aprendizagem da metodologia documental.

O diário de afiliação é uma ferramenta de trabalho que contribui para que os alunos tenham maior lucidez sobre seu percurso formativo, pois “a escrita cotidiana permite aos estudantes refletir sobre o estado de incerteza e indeterminação no qual a maioria se encontra” (COULON, 2008, p. 1248) A metodologia documental, por sua vez, consiste num curso de seis meses articulado à carga horária do curso do estudante, de forma optativa, onde os estudantes aprendem métodos de trabalho e de estudo julgados indispensáveis à sua formação intelectual. Esses métodos referem-se à utilização de recursos documentais das bibliotecas, bem como a ações para melhorar a leitura, a memória e a organização do trabalho acadêmico do discente. A partir dessas estratégias, Coulon (2017) afirma que é possível o estudante vivenciar a formação acadêmica de maneira mais tranquila, centrada e articulada com os objetivos de vida, pois está desenvolvendo o “ofício de estudante”.

Acredita-se que essa metodologia pode ser uma alternativa para a vida acadêmica na pós-graduação, pois o diário da escrita cotidiana auxilia no autoconhecimento, na reflexão sobre o mundo acadêmico e na explanação de ideias acerca das pesquisas e dos conhecimentos aprendidos ao longo da pós-graduação. Além disso, aprender sobre as metodologias de pesquisa contribui para o desenvolvimento, por parte do aluno, de habilidades de leitura, escrita e sistematização de ideias, assim como o auxilia na organização do tempo e das tarefas a serem desempenhadas durante o seu percurso formativo.

Aprender a ser estudante é, talvez, uma das possibilidades de viver de forma integral e humana o período do doutorado, pois, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade em que foi realizada a presente pesquisa, a formação integral é composta por aspectos abordados aqui, convergentes com o desenvolvimento do bem-estar.

A educação é um sistema complexo que transcende a sala de aula. [...] A construção de modelos de formação, adaptados às novas possibilidades de aprendizagem associadas à pesquisa e à inovação, oferecendo ao estudante flexibilidade e exigindo, ao mesmo tempo, proatividade e autonomia, permeiam o ensino na Universidade. O envolvimento e a dedicação por parte do estudante são de importância crescente, com a possibilidade de liberdade na seleção de disciplinas e currículos. A formação universitária de qualidade, nessa ótica, impõe-se mais formativa e menos informativa, valorizando a profundidade e a relevância do

conhecimento. O estudante passa a ser protagonista do seu desenvolvimento acadêmico, tem maior controle sobre o quê e como aprende e, dessa forma, assume maior responsabilidade sobre suas escolhas. (PDI, 2016, p. 25).

Com base nesse documento, percebe-se a pertinência das propostas universitárias que abordem o estudante como protagonista da trajetória formativa. Acredita-se que tais fatores contribuem para que a passagem pelo doutorado seja uma experiência vivenciada com qualidade nas relações e nas produções, apesar dos contextos desafiadores e incertos vividos nos dias de hoje. Além disso, por ser a educação um sistema autônomo e complexo, através das narrativas, percebeu-se que os doutorandos são os protagonistas das suas formações. O bem-estar é um processo de maturação, que se desenvolve para além da formação no doutorado, sendo vivenciado ao longo da vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se tiver que ir, vai.  
O que fica para trás,  
não sendo mentira,  
não racha,  
não rompe,  
não cai.  
Ninguém tira.  
Já que vai,  
segue se depurando pelo trajeto,  
para desembarcar passado a limpo,  
sem máscara,  
sem nada,  
sem nenhum desafeto.  
Quando chegar,  
sobe ao ponto mais alto do lugar,  
onde a encosta do mundo  
faz a curva mais pendente.  
Então acena.  
De onde eu estiver, quero enxergar  
esse momento em que você vai constatar  
que a vida vale grandemente a pena.  
(FIGUEIREDO, 2011, p. 16).

É chegado o momento de escrever o último capítulo desta pesquisa, mas não o menos importante, no qual considero alguns pontos sobre as aprendizagens, os desafios e as incertezas que foram vividos ao longo do doutorado. Estas palavras finais do presente trabalho sinalizam a minha responsabilidade, enquanto pesquisadora, de retomar os estudos que contribuíram para a análise das narrativas e a construção das discussões. Mais do que nunca, é o momento de reforçar a minha posição face às interlocuções desenvolvidas a partir dos relatos de oito doutorandos que foram substanciais para a realização deste estudo. Expresso também o sentimento de dever cumprido e de finalização de um ciclo relevante para a minha vida pessoal e profissional.

Quando ingressei no doutorado, tinha certeza de uma coisa: queria pesquisar o mal-estar e o bem-estar na universidade na perspectiva dos estudantes. Almejava ouvir o que os estudantes tinham a dizer sobre esses temas. Na seleção do doutorado, em 2017, apresentei meu projeto com o foco voltado para os estudantes da graduação, pois, quando cursei o mestrado, tais temas compareceram em minha dissertação, ao investigar professores universitários iniciantes. No relato dos docentes, o assunto era recorrente entre os professores de que os estudantes viviam muito ansiosos, estressados e que não conseguiam se dedicar como

gostariam aos estudos. Os docentes alegavam também que o nível intelectual de alguns alunos deixava a desejar. Depois de alguns meses, ingressei, na mesma universidade, como professora substituta. Em dois anos de docência, vi alguns dos aspectos mencionados sendo vividos pelos estudantes, cujas rotinas eram repletas de muitas demandas, aflições, situações estressantes, embora igualmente houvesse alunos engajados com sua aprendizagem e com suas relações de amizade e de afeto.

Isso alimentava, ainda mais, a minha vontade de pesquisar os referidos temas. Porém, notei que já existiam diversas pesquisas no âmbito da graduação, diferentemente da pós-graduação, que tem outra finalidade, outro contexto, outros sujeitos. Então, fui para a banca de qualificação com esse intuito. Contudo, após apresentar o projeto, recebi a sugestão de delimitar ainda mais os sujeitos e o contexto da pesquisa, uma vez que seria praticamente impossível analisar, com um olhar atento, um grande número de narrativas. Foram muito significativas as sugestões da banca, pois, ao focar os estudantes de doutorado, o contexto a ser investigado ficou mais claro, de maneira que pude me deter nas discussões relativas a tais estudantes. Além dessa, outras contribuições qualificaram o estudo que apresento aqui, como produto desta caminhada de leituras e escritas.

Assim, em meio à pandemia de Covid-19, é necessário finalizar este ciclo e refletir sobre algumas lições, diante do cenário que impôs diversas mudanças na vida e na rotina de todos. A pandemia ainda é uma marca registrada nos nossos dias, com a qual vêm as incertezas, as angústias e, também, a manutenção da casa que é uma atribuição que se soma às demais. Desde que iniciou a pandemia, trabalho em *homeoffice*; no entanto, em meados de 2020, mudei-me de Porto Alegre para Erechim (minha cidade natal), pois não há trabalho presencial na universidade, em decorrência do isolamento social, o que tornou inviável residir em Porto Alegre no contexto da pandemia. Isso me possibilitou trabalhar de qualquer lugar, por isso retornei à minha cidade de origem e pude aproveitar este período, em que estou próxima fisicamente de meus familiares.

Ao longo dos anos de doutorado, vivenciei momentos difíceis e satisfatórios, muito semelhantes aos que foram relatados pelos entrevistados da presente pesquisa. No decorrer da escrita e, mais ainda neste final do processo, sinto empatia em relação às situações vividas por eles, assim como sinto empatia em relação aos

professores que precisaram se adaptar ao ensino remoto e, principalmente, às crianças em idade escolar, que, diariamente, precisam adequar-se ao sistema educativo emergencial vigente.

Vivemos tempos incertos e imprevisíveis, o que não se deve somente à pandemia, pois, como afirmou Bauman em seus estudos, a liquidez da vida e das relações sociais está cada vez mais nítida para a humanidade. Edgar Morin é outro pesquisador que nos ajuda a pensar este panorama atual em meio ao parar pandêmico. Escreveu diversos textos e concedeu entrevistas em que, faz referência a complexidade para pensar de maneira complementar, dialógica e antagônica, os fenômenos complexos e as crises que temos atravessado neste século.

Para ele, o inesperado é um elemento que aponta para duas faces de uma mesma moeda: de um lado, suscita a inventividade, a energia positiva, a autonomia e a busca por soluções; de outro lado, fomenta catástrofes, medos, angústias, retrocessos e ansiedades (MORIN, 2003; 2020; MORIN; VIVERET, 2013). Que essa inventividade nos conduza a aprender que sempre haverá momentos inesperados e que precisamos aprender a viver com a incerteza (MORIN, 2020), pois nada é estável e feito para durar (BAUMAN, 1998).

Esse campo de possibilidades dentro da crise nos torna por vezes sofredores, por vezes resilientes. Uma coisa e outra, entrelaçadas. Essa junção foi percebida nas narrativas da pesquisa, quando se discutiu sobre o mal-estar e o bem-estar no contexto universitário. A vida aceita e produz os dois estados que são baseados nos pensamentos, nas conexões e nas ações que se criam nas relações do próprio doutorando que vive o processo, como nas relações que estabelece com os outros.

Do encontro de discussões tecidas anteriormente, seja no estado do conhecimento ou no referencial teórico, produzi reflexões com um posicionamento crítico, reflexivo e dialógico sobre os fenômenos de mal-estar e de bem-estar na vida dos doutorandos entrevistados. Saliento que essas considerações não são neutras, mas embasadas em pesquisadores que acredito, os quais me ajudaram a compreender a temática em questão e a responder a seguinte pergunta norteadora: “quais são as percepções de estudantes de doutorado sobre o mal-estar e o bem-estar durante a trajetória na pós-graduação *stricto sensu*?”

As narrativas encontradas respondem a tal questionamento. Com base nas categorias discutidas na análise, as percepções dos doutorandos quanto ao mal-

estar se relacionam a situações da pós-graduação que desencadeiam diferentes sintomas psicológicos, cognitivos e físicos produtores de mal-estar, dentre os quais: incertezas da carreira acadêmica e profissional; pressão pelo produtivismo científico; inseguranças na trajetória acadêmica; efeitos da pandemia na internacionalização e na mobilidade acadêmica; repercussão do distanciamento na rotina de estudos e na interação social; preocupação e medo de contaminação pela Covid-19.

Assim, compreendemos que o mal-estar na vida dos doutorandos caracteriza-se como um fato complexo e socialmente produzido, tendo emergido na sociedade no século XX. Na sociedade atual, tal estado psíquico dá-se em virtude do excesso de (auto) cobrança e da necessidade de ser produtivo e ter bom desempenho para acompanhar o ritmo veloz dos acontecimentos econômicos e dos avanços da tecnologia. É relevante dialogar sobre o tema e questionar o quão saudável é (con)viver nesse cenário, pois são tais características que acometem as pessoas deprimidas, ansiosas e frustradas, as quais não compreendem qual é o princípio desses estados psicológicos e sociais continuamente produzidos.

Quanto às percepções dos doutorandos relativas ao bem-estar, eles referem-se à universidade como um lugar de *confetos* (conhecimentos e afetos), através dos seguintes fatores que promovem o bem-estar: laços afetivos na pós-graduação; incentivo da bolsa de estudos; engajamento e autonomia na formação acadêmica; e produção de conhecimento. A partir dessas constatações, entendo que somos seres humanos integrais, feitos de afetos, experiências e olhares diferentes, diante das situações e dos desafios que enfrentamos diariamente. A produção do bem-estar é composta por sentimentos, relacionamentos e propósitos de vida, nem sempre expressos por meio de palavras escritas, mas que imprimem uma marca nessa etapa de formação que é o doutorado.

Retomando o objetivo geral da pesquisa, qual seja, **compreender as percepções de bem-estar e de mal-estar de doutorandos de uma universidade comunitária gaúcha**, entendemos que tal objetivo foi contemplado nos diálogos tecidos, pois foram discutidas as percepções dos entrevistados quanto aos estados de mal-estar e bem-estar sustentados pelos referenciais teóricos escolhidos. Pode ser que, em virtude do contexto da pandemia, haja maior prevalência de situações de mal-estar do que de bem-estar, pois houve um número mais expressivo de narrativas e de aspectos para a discussão desse estado psíquico.

Assim, em relação à produção de estratégias de enfrentamento para lidar com o mal-estar, não identificamos o desenvolvimento de uma estratégia focalizada, mas percebemos que as vidas dos estudantes são envolvidas por situações de mal-estar e de bem-estar entrelaçadas cotidianamente e que, quando são vividos momentos de engajamento, realização, autonomia e satisfação pessoal, estes sentimentos produzem as próprias saídas na intenção de manter o equilíbrio físico e mental diante das adversidades.

No que tange à universidade comunitária em que foi realizada a presente investigação, tal instituição incentiva o bem-estar acadêmico, pois realiza diferentes ações e políticas que visam fomentar e alimentar o equilíbrio psicológico, físico, mental e cognitivo dos estudantes. Também se percebeu que, nessa instituição, propicia-se a formação integral dos estudantes, a qual vai além dos aspectos técnicos e profissionalizantes, pois contempla, em sua educação universitária, o desenvolvimento dos aspectos psicossociais. A figura a seguir caracteriza-se uma balança que expressa os movimentos de pesquisa diante das temáticas do mal-estar e do bem-estar na pós-graduação.

**Figura 4** - Balança do bem-estar e mal-estar na pós-graduação.



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Nessa perspectiva, após as análises e as reflexões tecidas nesta pesquisa, a tese que se revela é a de que é substancial estudar o mal-estar e o bem-estar em universidades, sejam públicas, comunitárias ou privadas, porque, a partir de estudos dessa natureza, aflora a compreensão acerca do modo como as implicações da sociedade contemporânea e produtivista ressoam na vida acadêmica, pessoal e profissional dos doutorandos, ocasionando o mal-estar. Além disso, percebe-se que o bem-estar é vivido pelos estudantes, sendo relevante considerar que a universidade contribui para proporcionar tal estado subjetivo aos estudantes, pois se caracteriza como um contexto promotor de bem-estar, que emprega estratégias voltadas para o bem-estar dos doutorandos, aliando a estas a formação integral humana, no sentido de colaborar para que os estados de plenitudes e realização pessoal e acadêmica sejam desenvolvidos e sustentados nas vidas dos doutorandos brasileiros.

Finalizo este processo de pesquisa e aprendizagens assumindo a responsabilidade das implicações de debater esta problemática complexa, que necessita de continuidade, e reiterando que o mal-estar e o bem-estar são estados subjetivos que estão presentes ao longo da vida. No contexto da pós-graduação, tais estados se entremeiam, tornando a trajetória acadêmica um misto de emoções, responsabilidades, incertezas e realizações, mas que vale a pena ser vivido. Afinal, essa experiência nos transforma em seres empáticos, mais humanizados, resilientes, autônomos e engajados, não só com o processo de escrita e produção científica, pois gera outra postura diante do mundo, da educação e das relações que estabelecemos com os pares.

Seguramente, todas as interlocuções abordadas, aqui, foram elaboradas para lançar luz a uma temática necessária de ser discutida e para criar um panorama que contribua efetivamente para pensar a formação humana de adultos nas universidades. Nesse sentido, é esperado que meus diálogos sejam percebidos como centelhas de inspiração para outros estudos acerca das temáticas do mal-estar e do bem-estar no contexto educacional, bem como para a promoção de políticas públicas que incidam na sociedade brasileira e nas universidades, em uma efetiva valorização da pós-graduação. É indispensável que haja condições sociais e econômicas para que os indivíduos façam desse lugar acadêmico um lugar de experiências, aprendizagens, socializações e de bem-estar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

BAEZ, M. A. C. **O processo de construção do bem-estar e da qualidade de vida durante a formação em educação física e suas perspectivas de futuro à luz da Psicologia Positiva**. 2015. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BARDARI, S. **A alquimia do "adulescer"**: a literatura para juventude como rito de passagem. 2008. 295f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BITTAR, M. **Universidade Comunitária**: uma identidade em construção. 1999. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

BONAN, C. D. Engagement docente na pós-graduação. In: ZABALZA, M. B.; MENTGES, M.; VITÓRIA, M. I. C. (Orgs.). **Engagement na educação superior**: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018, v. 1, 57-66.

BORSOI, I. C. F.; PEREIRA, F. S. Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. **Universitas Psychologica**, v. 12, p. 1211-1233, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. **Parecer CFE nº 977** de 3 de dezembro de 1965. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação** – PNPG 2011-2020, volume 2. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-miolo-v2-pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Tabela de Áreas do Conhecimento**, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capesavaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 01 nov. 2019.

CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. Brasil: Usborne Nobel, 2016, 239p.

CARVALHO, C. P. F.; JÚNIOR, J. R. S. Pesquisa, pós-graduação e conhecimento

mercadoria aplicado no Brasil. **EccoS**, São Paulo, n. 44, p. 23-42, set./dez. 2017.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COSTA, E. G.; COSTA, L. N. O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. **Polis**, Santiago, v. 50, p. 1-20, 2018.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017.

CUNHA, M. I. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2006, 143 p.

DE LA FARE, M.; CARVALHO, I. C. M.; VILLELA PEREIRA, M. Ética e pesquisa em educação: entre a regulação e a potencialidade reflexiva da formação. **Revista Educação**, v. 40, p. 192-202, 2017.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DEJORS, C. **A loucura do trabalho: estudo de Psicopatologia do Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1998.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: Cortez, 1996.

DOHMS, K. P. **Bem-estar institucional em uma escola da Rede Marista**. 2016. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

EIZIRIK, C. L.; KAPCZINSKI, F.; BASSOLS, A. M. S. **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

FARO, A. Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, p. 51-60, 2013.

FÁVERO, M. de L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, v. 1, p. 17-36, 2006.

FELICETTI, V. L. Qualidade e Comprometimento do Estudante. In: FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Qualidade da Educação Superior: Dimensões e Indicadores**. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 172-186.

FERNANDES, M. A.; VIEIRA, F. E. R.; SILVA, J. S.; AVELINO, F. V. S. D., SANTOS J. D. M. Prevalence of anxious and depressive symptoms in college students of a public institution. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 5, p. 2169-2175, 2018.

FIGUEIREDO, F. **Amor a céu aberto**. Osasco: Novo Século, 2011.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. **Psicologia da Educação**, v. 29, p. 191-215, 2009.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, p. 1-22, 2018.

FRANCO, S. R. K. A universidade nos contextos emergentes: os modelos e papéis. In: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (Orgs.). **Educação Superior e Contextos Emergentes**. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, v. 1, p. 47-59.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

FRIAS, S. Fatima al Fihri – um retrato possível da fundadora da Universidade Qarawiyyin em Fez. **Revista Faces de Eva**, n. 32, Edições Colibri, Universidade Nova de Lisboa, p. 177-182, 2014.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2012.

GATTI, B. A.; ANDRE, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 29-38.

GIACOMONI, C. H. Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. **Temas em Psicologia**, v. 12, n. 1, p.1401-1410, 2004.

GOERGEN, P. Violência sistêmica e educação. **Roteiro**, v. 43, n. 2, p. 385-410, 2018.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017, 128 p.

HERMANN, N. A aprendizagem da dor. **Educação e Realidade**, v. 45, p. e110033, 2020.

KASTRUP, V. Pesquisar, formar, intervir. In: XIII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, 2010, Fortaleza. **Anais do Simpósio de**

**Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP**. Fortaleza: UNIFOR, 2010, p. 172-186.

KOURGANOFF, W. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1990.

KUH, G. What student affairs professionals need to know about student engagement. **Journal of College Student Development**, Maryland, USA v. 50, n. 6, p. 683-706, 2009.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LONGHI, S. M. Qualidade na Gestão e Pesquisa. In: FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores**. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 237-247.

LOUZADA, R. C. R.; SILVA FILHO, J. F. Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 451-461, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, W. de L.; BANDEIRA, D. R. Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. **Estudos de Psicologia**, v. 29, p. 587-595, 2012.

MALAGRIS, L. E.; SUASSUNA, A. T. R.; VENTURA, D.; HIRATA, H. P.; MONTEIRO, J. L. F.; SILVA, L. R.; LOPES, M. C. M.; SANTOS, T. S. Níveis de stress e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação. **Psicologia em Revista**, v. 15, p. 184-203, 2009.

MARAI, G. A. B.; SHANKLAND, R.; HAAG, P.; FIAULT, R.; JUNIPER, B. A survey and a positive psychology intervention on French PhD student well-being. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 13, p. 109-138, 2018.

MARINOFF, L. **O caminho do meio**. Tradução de Paulo Andrade Lemos e Márcia Sobreiro. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. New York, NY: Harper, 1954.

MATTA, A.; BIZARRO, L.; REPPOLD, C. T. Crenças Irracionais, ajustamento psicológico e satisfação de vida em Estudantes Universitários. **Psico-USF**, v. 14, p. 71-81, 2009.

MATTOS, V. B.; SANDRIN, L. Observatório da vida universitária em uma universidade federal no sul do Brasil: considerações acerca dos ingressantes em Administração na UFFS. **Observatório em Debate**, v. 1, p. 78-99, 2015.

MAYER, J. D. A tale of two visions: Can a new view of personality help integrate psychology? **American Psychologist**, v. 60, p. 294–307, 2005.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? **American Psychologist**, v. 63, p. 503-517, 2008.

MEURER, A. M. *et al.* Experiências na Pós-Graduação, Comportamento nas Redes Sociais e Bem-Estar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. e86158, 2020.

MINOGUE, K. R. **O conceito de universidade**. Tradução de Jorge Eira G. Vieira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 11ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, E.; VIVERET, P. **Como viver em tempo de crise**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MOROSINI, M. A Internacionalização da Educação Superior em tempos de globalização: pontos a considerar para o engajamento acadêmico. In: ZABALZA, M. B.; MENTGES, M.; VITÓRIA, M. I. C. (Orgs.). **Engagement na Educação Superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea**. 1ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2018, p. 99-112.

MOROSINI, M. C. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación Superior (RAES)**, v. 1, p. 125-152, 2009.

MOROSINI, M. C.; MOROSINI, L. Pedagogia Universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. In: HORTA NETO, J. L. (Org.). **Docência na Educação Superior**. 1ed. Brasília - DF: INEP, v. 5, p. 49-64, 2006.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, p. 154-164, 2014.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, n. 1, p. 123-133, jan./abr. 2006.

MOSQUERA, J. M.; STOBÄUS, C. D; HENGEMÜHLE, A. Psicologia positiva: contribuições para a educação focada na formação de pessoas empreendedoras. **Conhecimento & Diversidade**, [S.l.], v. 3, n. 6, p. p. 10-29, ago. 2011.

NEVES, C. B. Desafios da Educação Superior. **Sociologias**, v. 17, p. 14-21, 2007.

NEVES, C. E. B.; MOROSINI, M. C. Cooperação universitária no MERCOSUL. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Mercosul/Mercosur: políticas e ações universitárias**. 1ed.

São Paulo: Autores Associados, 1998, 257 p.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, T.; ZEN, E. L.; WELLER, W.; SHUGUANG, J.; KAIYUAN, G. (Orgs.). **Jovens universitários em um mundo em transformação**: uma pesquisa sino-brasileira. 1ed. Brasília; Pequim: IPEA; Social Science Academic Press/ SSAP, 2016, v. 1, p. 95-124.

NEZ, E.; MOROSINI, M. C. Programa institucional de internacionalização (PrInt): análises frente a uma pandemia. **Debates em Educação**, v. 12, n. 18, p. 01-18, 2020.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015, 153 p.

PACHANE, G. G. A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. (Orgs.). **Estudante Universitário**: características e experiências de formação. 1ed. Taubaté: Cabral, 2004, p. 155-186.

PACICO, J. C.; BASTIANELLO, M. R. As origens da psicologia positiva e os primeiros estudos brasileiros. In: HUTZ, C. S. (Org.). **Avaliação em Psicologia Positiva**. 1ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 13-22.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano**. 7ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional PUCRS 2016-2022**. PUCRS, 2016.

PEREIRA, E. M. de A. A percepção dos universitários sobre seus problemas. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário**: características e experiências de formação. 1ed. Taubaté: Editora Cabral, 2004, p. 187-218.

PICHIGUELLI, I.; SILVA, M. C. C.; MARTINEZ, M.; SANTOS, T. C.; HEIDEMANN, V. (Orgs.). **Afeto em narrativas**. 1ed. Alumínio, SP: Jogo de Palavras/Provocare, 2018, 345 p.

PIMENTEL, A. S. G.; SILVA, M. N. R. M. O. Saúde psíquica em tempos de Corona vírus. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020.

PINTO, M. M. **Responsabilidade social em universidade comunitária**: novos rumos para educação superior. 2009. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PORTAL, L. L. F. Educação para inteireza: um (re)descobrir-se. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. especial, p. 285- 296, out. 2007.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

PYHÄLTÖ, K; TOOM, A; STUBB, J; LONKA, K. Challenges of Becoming a Scholar: A Study of Doctoral Students' Problems and Well-Being. **ISRN Education**, p. 1-14, 2012.

ROSENTHAL, G. **Pesquisa social interpretativa**: uma introdução. Tradução de Tomás da Costa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

RYAN, R. M; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

SAMPAIO, P.; CATRIB, A. M. F.; CALDAS, J. P. **Ser (in)feliz na universidade**: produtivismo, sofrimento e prazer na pós-graduação. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019, 360 p.

SANTOS, F. S.; ALMEIDA-FILHO, N. **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária na Sociedade do Conhecimento. 1ed. Coimbra / Brasília: Editora Universidade de Coimbra / Editora da UnB, 2012, 238 p.

SANTOS, B. S.; BOZA, À. C. (Org.). **A motivação em diferentes cenários**. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D. Vida Adulta, processos motivacionais e diversidade. **Educação (Porto Alegre)**, v. 1, p. 149-164, 2007.

SANTOS, H. A Sociologia de Alfred Schütz. In: SELL, C. E.; MARTINS, C. B. (Orgs.). **Teoria Sociológica Contemporânea**: Autores e Perspectivas. 1ed. São Paulo: 2017, p. 195-213.

SATO, M.; SILVA, R. A. da; JABER, M. T. **Educação ambiental**: tessituras de esperanças. 1.ed. Cuiabá: Sustentável, 2018, 101 p.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do 'ensino' remoto. **Universidade e Sociedade**, v. 67, p. 36-49, 2021.

SCHMIDT, J. P. **Universidades comunitárias e terceiro setor**: fundamentos comunitaristas da cooperação em políticas públicas. 1ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2018.

SCHMIDT, M.; UMAN, T. Experiences of well-being among female doctoral students in Sweden. **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being**, v. 2014, p. 1-14.

SCHÜTZ, A. **El problema de la realidad social**: escritos I. Compilado por Maurice Natanson. Tradução de Néstor Míguez. 2ed. Buenos Aires: amorrtu, 2008.

SCHÜTZE, F. Análise Sociológica e linguística de narrativas. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 2, p. 11-52, 2014.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 210-222.

SCHWARTZMAN, S; SPIEL, C. A contribuição da ciência para o progresso social. **Ciência & Trópico**, v. 42, p. 31-106, 2018.

SELIGMAN, M. **Florescer**: uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

SELIGMAN, M.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: An introduction. **American Psychologist**, v. 55, p. 5-14, 2000.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e o papel das pandemias na história humana. **Boletim de Conjuntura**, v. 1, p. 31-34, 2020.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI** – Desafios do presente. 1ed. São Paulo: Cortez, 2009, 344 p.

SILVA, E. C.; HELENO, M. G. V. Qualidade de vida e bem-estar subjetivo de estudantes universitários. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 4, p. 69, 2012.

SILVA, T. C.; BARDAGI, M. P. O aluno de pós-graduação no Brasil: um estudo dos últimos 20 anos. **RBPG – Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, p. 683-714, 2015.

SIQUEIRA, M. M. M.; PADOVAM, V. A. R. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 201-209, 2008.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Positive Psychology and Emotional Schedule: Building Healthy Self-Construction. **Psychology**, v. 05, p. 533-540, 2014.

SOBOTTKA, E. A. Pesquisa, paixão e engajamento. In: DANILO, R. S.; EGGERT, E.; SOBOTTKA, E. A. (Orgs.). **Dizer a sua palavra**: educação cidadã, pesquisa participante e orçamento público. Pelotas: Seiva, 2005, p. 41-54.

SOUZA, J. A.; FADEL, C. B.; FERRACIOLI, M. U. Estresse no cotidiano acadêmico: um estudo com pós-graduandos em odontologia. **Revista da ABENO**, v. 16, p. 50-60, 2016.

TEIXEIRA, E. F. B. Universidade em Transformação: Engagement na Perspectiva da Formação Integral. In: ZABALZA, M. B.; MENTGES, M.; VITÓRIA, M. I. C. (Orgs.).

**Engagement na educação superior:** Conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018, p. 13-20.

TEIXEIRA, A. **Educação e Universidade.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TIMM, E. Z.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 10, p. 865-885, 2010.

VITÓRIA, M. I. C.; CASARTELLI, A. O.; RIGO, R. M.; COSTA, P. T. Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. **Revista Educação**, v. 41, p. 262-269, 2018.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia.** 5ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1971.

WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2018.

YUS, R. **Educação Integral:** uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) estudante,

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Bem-estar e mal-estar na pós-graduação na perspectiva de estudantes universitários”, sob a orientação da Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos. Esta pesquisa tem por objetivo “Investigar quais aspectos caracterizam situações de bem-estar e mal-estar na vida de estudantes universitários na pós-graduação”.

As informações obtidas são de caráter confidencial e servirão unicamente para este estudo de cunho qualitativo e sua divulgação será apenas em nível científico. Sua participação nesta pesquisa consistirá inicialmente no preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A entrevista é anônima, sem referência à sua pessoa.

É-lhe assegurada a privacidade total na participação da pesquisa.

O telefone da Comissão Científica da PUCRS é (51) 3320-3635. O horário de funcionamento é das 8h às 11h30 e das 13h30 às 17h30.

Agradeço desde já a colaboração!

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, concordo em participar desta pesquisa.

## APÊNDICE B – Bibliografia anotada das teses da área das Ciências Humanas

AUTORA: MARINI, J. A. da S. **Aprendizagem autorregulada de estudantes de pedagogia:** suas estratégias de aprendizagem, teorias implícitas de inteligência e variáveis motivacionais. 2012. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

RESUMO: A autorregulação é todo ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, favorece sua progressão e/ou redirecionamento. É um aspecto importante no processo de ensino que contribui para a organização do ato de aprender. Estudantes autorregulados utilizam uma série de estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais que permitem a construção de conhecimentos relevantes. O presente estudo teve por objetivo conhecer as variáveis associadas à autorregulação da aprendizagem em estudantes de Pedagogia. Mais precisamente, investigou suas Teorias Implícitas de Inteligência, suas motivações e uso de estratégias de aprendizagem e autoprejudiciais. Na coleta de dados foram utilizados: Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem, Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Estudantes Universitários, Escala de Teorias Implícitas de Inteligência e Escala de Uso de Estratégias Autoprejudiciais. Foram aplicadas, também, três atividades autorreflexivas: duas referentes ao uso de Estratégias de Aprendizagem e uma relativa às Estratégias Autoprejudiciais. A amostra foi composta por 107 estudantes do curso de Pedagogia, com faixa etária entre 18 e 46 anos, provenientes de duas Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo. As respostas dos participantes para as atividades autorreflexivas foram examinadas qualitativamente pela análise de conteúdo. Os resultados das escalas e de questões fechadas, por sua vez, foram estudados pela estatística descritiva e inferencial. Observou-se que os participantes reportam fazer uso expressivo das estratégias de aprendizagem, apresentam motivação predominantemente intrínseca para aprender, possuem concepção de inteligência incremental, bem como que quanto maior o uso das estratégias de aprendizagem, menor a adoção de estratégias autoprejudiciais. Correlações entre o uso das estratégias de aprendizagem, motivação intrínseca, motivação para aprender e autoprejudiciais foram encontradas. Entre os estudantes acima de trinta anos, houve relato mais frequente de uso das estratégias de aprendizagem e maior motivação para aprender. Espera-se, que o presente estudo contribua para ampliação dos conhecimentos sobre as variáveis associadas à autorregulação da aprendizagem, bem como para o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da autorregulação da aprendizagem dos estudantes de Pedagogia

**AUTOR: SAMPAIO, A. A. Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho: mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.**

**RESUMO:** Vários estudos têm evidenciado a relevância da investigação de aspectos relativos às etapas de formação na Licenciatura e a transição para a fase inicial na docência, dada a importância que esses dois períodos de formação representam sobre o processo de tornar-se professor, num contexto repleto de adversidades, tensões e de aprendizagens que incidem diretamente sobre o processo de desenvolvimento docente. O objetivo do estudo centra-se no processo de investigação de vivências pessoais e profissionais de licenciandos e professores formadores e a passagem para o mundo do trabalho, no primeiro ano de docência, analisando dados e relatos sobre aspectos de mal/bem estar docente, autoimagem e autoestima, vivenciados nestes dois momentos de formação. A metodologia utilizada caracteriza o estudo como exploratório-descritivo longitudinal, de abordagem qualitativa, desenvolvido em dois momentos: primeiramente participaram 68 licenciandos do último semestre de sua formação de uma instituição privada do Estado do Paraná e seus docentes, em 2012; seguido do acompanhamento de cinco deles, na transição para a vida docente, em seu primeiro ano, em 2013, quando desenvolvemos a continuidade da pesquisa. Nas coletas de dados foram utilizados os instrumentos quantitativos: Questionário Motivação Inicial, Questionário Autoimagem e Autoestima e o Questionário DASS-21, trabalhados com Estatística Descritiva e Inferencial, através do programa SPSS versão 18; sendo os instrumentos qualitativos: Questionário Formação na Licenciatura e Entrevistas, que foram trabalhadas com Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados analisados, a partir dos instrumentos quantitativos, apontam que os licenciandos desenvolveram autoimagem e autoestima mais realistas/positivas, motivação para docência e níveis de normalidade nas variáveis de estresse, ansiedade e depressão. Na abordagem qualitativa, elencamos quatro categorias a priori, que revelam ainda no período de formação na Licenciatura, consideráveis evidências de desmotivação, a partir da vivência com adversidades do contexto escolar. Destacam-se, principalmente, os diversos desafios enfrentados em situações difíceis, a partir das interações e vivências na instituição formadora e na escola e a importância da formação na Licenciatura para o desenvolvimento docente. Na avaliação das vivências no início na docência, em quatro categorias a posteriori, apresenta-se uma considerável diminuição da motivação dos docentes para continuidade na profissão, por conta do choque com a realidade. O estudo apontou várias situações adversas vivenciadas no contexto educativo, as quais são potenciais geradores de mal-estar docente. A partir dos resultados dessa pesquisa, sugere-se a continuidade de outros estudos que abordem o período de formação inicial docente, no sentido de fomentar a formação continuada e permanente, iniciando com reformulações nos cursos de Licenciatura e na fase inicial de docência, dando sequência nos diversos estágios da carreira, com ações voltadas para o desenvolvimento de competências, tanto teóricas como práticas, para fazer frente às diversas situações do universo docente que

concorrem para gerar mal-estar docente, direcionando ao bem-estar docente.

**AUTORA:** OLIVEIRA, L R. **Contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp para a trajetória profissional de mestres e doutores:** percepções de egressos titulados. 2014. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

**RESUMO:** O trabalho analisa as percepções de egressos, mestres e doutores titulados entre 2010 e 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, sobre as contribuições desta formação para sua trajetória profissional, verificando os impactos decorrentes em sua vida e contexto. Trata-se de um estudo de caso de abordagem quali-quantitativa, descritivo-exploratório, tendo sido levantados dados sócio demográficos, acadêmicos e profissionais; motivações, expectativas e contribuições quanto à escolha e processo de formação; relação entre ocupação profissional e pós-graduação; pontos positivos, negativos e sugestões de melhoria para o Programa, entre outros. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário eletrônico, com perguntas abertas e fechadas, enviado por e-mail. Os dados quantitativos foram analisados pela frequência e porcentagem e, os qualitativos, por análise de conteúdo. De forma geral, os egressos pesquisados indicam grande satisfação quanto ao Programa de Pós-Graduação realizado e alta correlação desta formação com sua atual profissão, mencionando decorrências positivas e relevantes em suas trajetórias e contextos. Ao apresentar dados abrangentes oriundos da avaliação de mestres e doutores sobre sua formação no PPGE/FE ; Unicamp, o trabalho pode prestar uma contribuição ao próprio Programa, no sentido de conhecer, de forma mais sistemática, seu impacto na vida pessoal e profissional dos egressos. Além disso, pretende estimular o desenvolvimento de novas investigações, possíveis aprofundamentos e/ou desdobramentos quanto aos temas abordados.

**AUTORA: SILVA, C. A. Norte-nordestinos na pós-graduação em Educação (stricto sensu) na cidade de São Paulo:** implicações sobre a constituição da identidade. 2014. 157 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

**RESUMO:** Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender os processos de transformação da identidade de professores norte-nordestinos a partir de suas vivências como pós-graduandos em Educação na cidade de São Paulo. Como problema de pesquisa, buscamos responder à questão: que implicações a realização de uma pós-graduação em São Paulo teve sobre o processo de constituição da identidade de professores norte-nordestinos? O arcabouço teórico utilizado nesta pesquisa contou com o suporte das elaborações teóricas relativas à concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa (2006a, 2006b, 2007); aos estudos de história do Brasil e do nordeste presentes em Faoro (2008), Andrade, Fernandes e Cavalcanti (2008), Mota (2000), Albuquerque Júnior (2003, 2007, 2011) e Freyre (1981,1996). A pesquisa é de natureza qualitativa e, para coleta de dados, foram realizadas entrevistas não diretivas com os sujeitos da pesquisa - oito professores de origem norte-nordestina que realizaram ou estavam realizando curso de pós-graduação stricto sensu na área de Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - com o objetivo de relatarem suas histórias de vida. As entrevistas foram analisadas mediante a organização em núcleos temáticos, com base em Minayo (2004). Os núcleos temáticos foram estruturados de acordo com os conteúdos presentes nas narrativas: o nome, o lugar de nascimento, a família, a escola, o mundo profissional e a pós-graduação. Os dados revelaram que os sujeitos da pesquisa reconhecem a importância das espacialidades representadas pelas regiões Nordeste e Norte como sedimentos para a constituição de suas identidades, realizando movimentos de aproximação e afastamento em relação a imagens e discursos construídos para modelar a região e seus habitantes. A família e, sobretudo, os pais, são apontados como importantes interlocutores no processo de socialização vivido na família. A escola é outra instituição apontada por suas contribuições ao processo de socialização iniciado pela família, ainda que a oferta de educação pública em suas regiões de origem tenha sido precária e insuficiente em relação às demandas reais. Chegar à pós-graduação e obter uma titulação é algo dimensionado como conquista deles e de suas famílias. cursar a pós-graduação em São Paulo envolveu enfrentar dificuldades, como a distância da família e a vivência de situações de preconceito. Entretanto, os entrevistados consideram muito importantes as vivências em São Paulo, tanto no plano da formação acadêmica, como pela rede de solidariedade que, na distância, se forma entre os pares.

AUTORA: CISCON-EVANGELISTA, M. R. **Estudantes de Pós-Graduação Stricto Sensu**: um novo e vultoso grupo social/profissional a ser conhecido. 2014. 186 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2014.

RESUMO: Considerada um dos segmentos mais bem sucedidos da Educação no Brasil, a Pós-Graduação stricto sensu tem atraído o interesse de jovens pesquisadores, os quais vislumbram nesta modalidade de ensino a possibilidade de complementação de sua formação em momento de instabilidade profissional, assim como o início da construção de potencial carreira acadêmica. O pós-graduando dispense, para sua formação, de acréscimo mínimo de seis anos como estudante, permanecendo, desconsiderando-se as exceções, como dependente financeiro de pais e/ou companheiros(as). Este período de instabilidade financeira e profissional superior ao de seus pares da mesma faixa etária, implica em desconsiderar temporária ou permanentemente outras questões individuais, como envolvimento românticos mais estáveis e o planejamento envolvendo filhos. O objetivo geral do presente trabalho consistiu em identificar o pós-graduando como um grupo social que compartilha representações sociais, investigando suas relações com questões de gênero na construção da carreira acadêmica e nas escolhas relacionais, bem como suas relações com a maternidade e a paternidade, no processo de construção de família própria. Os estudos utilizaram diferentes instrumentos de coleta de dados, tomando como ponto de interesse principal o pós-graduando, este em suas relações, seus projetos para o futuro profissional e relacionados à constituição de família própria. Foi possível observar, por meio dos cinco estudos realizados, que os pós-graduandos são, em sua maioria, jovens, enquanto estudantes permanecem em condição de dependência financeira e instabilidade profissional, situação que inviabiliza relacionamentos românticos mais estáveis, bem como se torna um fator de preocupação no que concerne aos planos relacionados a ter filhos, para aqueles que ainda não exercem a parentalidade, bem como o sentimento de culpa, para aqueles que precisam se dividir entre as demandas dos Programas e às dos filhos. Foi possível identificar, ainda, representações sociais tradicionais no que se refere a gênero, maternidade e paternidade, ainda que os discursos acadêmico e saberes populares se misturem e se apresentem mascarados por posicionamentos igualitários. A impossibilidade, ou maior dificuldade, em exercer a parentalidade concomitantemente à Pós-Graduação é fator de angústias para alguns, enquanto para outros reforça a decisão por outras procuras de satisfação. Os pós-graduandos se deparam, ainda, nos Programas de Pós-Graduação, com exigências que demandam alta dedicação sem que haja retorno financeiro imediato para este comprometimento, de modo que são considerados como profissionais em decorrência da demanda, porém não são reconhecidos como profissionais, devido à ausência de retorno imediato. Sugerem-se novos estudos enfocando o pós-graduando como grupo social e profissional, bem como a profissionalização da Pós-Graduação, garantindo direitos trabalhistas justos àqueles que são trabalhadores, apesar de (ainda) estudantes.

FERREIRA, L. R. **O trabalho do professor jovem-doutor na pós-graduação:** produção de conhecimento e discurso do professor. 2015. 207 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

RESUMO: A escolha do trabalho de professores jovens-doutores, como tema central desta tese, representa o estudo da autora acerca da produção científica e do cotidiano de trabalho de professores com menos de dez anos de formação doutoral, que podem desempenhar um perfil diferenciado e uma nova tendência na (re)produção de conhecimento. Tem por objetivo esta pesquisa compreender o discurso dos mais produtivos professores jovens-doutores da UFSCar, com bolsa Produtividade em Pesquisa, e vínculos em Programas de Pós-Graduação, sobre seu trabalho e produção de conhecimento. Para isso, identifica o processo de expansão na universidade pública, especialmente na pós-graduação, e suas influências no trabalho dos professores, no caso da UFSCar, analisando a produção acadêmica dos professores e seu posicionamento sobre o trabalho na universidade: ensino, pesquisas, pós-graduação e produção. Além de buscar entender de que forma o Estado, por meio das agências de fomento (CAPES e CNPQ), regulamenta, financia e direciona a produção de conhecimento e o trabalho do professor-pesquisador. Sob a metodologia histórico dialética, os dados expostos sobre a produção científica e os depoimentos dos professores foram fundamentais para análise a respeito do trabalho e da dinâmica apresentada sobre o cotidiano, exposto no discurso. Entre os resultados alcançados, pode-se considerar que os professores jovens-doutores apresentam pontos de interseção na prática universitária que nos levaram a desenhar um perfil sobre o trabalho desses professores, cuja adaptação a um modo de fazer ciência revela a contradição posta na universidade e o lugar cada vez menor dado ao intelectual da crítica. Concentrou-se, ao final, no exercício de reflexão acerca de duas dimensões contraditórias revelados no discurso: a paixão pelo trabalho docente e a pressão e estranhamento causados pelo mesmo. Constatou-se que, no contexto de uma cooperação internacional, como estratégia para promover a formação de quadros de pesquisadores nas universidades e a alta produção de conhecimento se tornaram metas nas regulações dessas agências de fomento, claramente pautadas na velocidade necessária para acompanhar as mudanças tecnológicas mundiais, pelas quais o Brasil teria que, num enorme esforço, avançar, criando capacidades e competências em áreas estratégicas, por meio de pesquisas e pesquisadores, especialmente pelos jovens-doutores.

AUTORA: LEITE, R. de C. N. **A formação de si (Bildung) do estudante universitário**. Salvador, 2016. 195 f. Tese (Doutorado em) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2016.

RESUMO: Esta pesquisa teve como foco os jovens estudantes e o processo de formação de si que a experiência universitária lhes possibilita. Historicamente guiada pelo modelo napoleônico, a educação universitária brasileira acabou por dar peso à formação profissional, entendida aqui como o domínio das informações, técnicas, competências e habilidades específicas de cada profissão. O currículo dos cursos é constituído basicamente de conteúdos que obedecem às demandas do mercado que, de tão imperativas, são tomadas como naturais. Contudo, independente dos seus propósitos e à revelia dela e dos próprios estudantes - e essa é a minha tese - a universidade se institui como espaço de desenvolvimento para além da dimensão profissional na medida em que produz oportunidades, vivências e experiências acadêmicas, culturais, afetivas, relacionais, sexuais e amorosas para os estudantes que, por sua vez, produzirão ações e interações entre eles, a comunidade e o contexto acadêmicos que resultarão em transformação, em formação de si (bildung). A partir dessa problemática, tomei a seguinte questão como norteadora dessa pesquisa: como estudantes significam o seu processo de formação de si a partir da sua experiência universitária? Para responder a essa pergunta, o objetivo geral consistiu em investigar a influência da experiência universitária sobre a formação de si dos estudantes. Com vistas a alcançar uma melhor compreensão da investigação aqui proposta, utilizei como abordagem teórica o interacionismo simbólico, sendo seus dados produzidos através da entrevista compreensiva, da descrição etnográfica, da observação participante e de notas de campo. Os participantes da pesquisa foram estudantes dos cursos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a saber: psicologia, enfermagem, nutrição e bacharelado interdisciplinar em saúde. Os resultados apontaram que os estudantes enfatizaram a experiência universitária como promotora de mudanças que perceberam em si mesmos ao longo da sua formação, mas avaliaram que elas são fruto da interação entre o que vivenciaram na universidade e em sua vida pessoal. Essas mudanças se deram nas dimensões psicológicas, acadêmicas, político-sociais, relacionais e profissionais.

AUTORA: SPERONI, K. S. **Consumo de si nas tramas da Pós-Graduação Stricto Sensu: como os discentes produzem-se nesse contexto?** 2018. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

RESUMO: As políticas para a Pós-Graduação Stricto Sensu e os seus efeitos na subjetividade de doutorandos em educação é objeto de discussão nesta Tese. Para tanto, parte-se de uma pesquisa documental e de campo com aporte teórico-metodológico nos estudos foucaultianos. A analítica empreendida nesta Tese está inspirada em grande parte na obra de Michel Foucault, e utiliza-se em particular dos conceitos de governamentalidade, biopolítica, poder, cuidado de si e performatividade, tendo o atual Plano Nacional da Pós-Graduação, o PNPG (2011-2020), como fonte de estudo. Analisam-se também os discursos produzidos por entrevistas semiestruturadas, realizadas com dezessete doutorandos provenientes de três programas de Pós-Graduação em Educação de universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul – Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Com base nos resultados obtidos na pesquisa, a Tese indica que, na contemporaneidade, há novos modos de relação consigo no contexto da pós-graduação, os quais são decorrentes dos imperativos de uma noção de profissional de alto nível, competitivo e empreendedor de si mesmo. Ela vem sendo incentivada por tecnologias de poder relacionadas à avaliação, ao fomento e à produção científica no atual PNPG, incidindo na formação dos doutorandos em educação e em seus processos de subjetivação. Essa noção de profissional que se visa formar produz efeitos de verdade nos indivíduos envolvidos com o contexto da Pós-Graduação Stricto Sensu e tem um sentido diferenciado ao dado historicamente à figura do intelectual acadêmico. Procura-se mostrar que a política de verdade em vigência na Pós-Graduação Stricto Sensu em educação no Brasil conduz os discentes doutorandos a uma relação de consumo de si, assujeitando-os a uma ética de mercado que impera hoje nesse nível de ensino. Trata-se de um modo de sujeição, uma relação de si para consigo que opera como um marcador contemporâneo dos modos de exercício de poder sobre a vida, a alma e o pensamento no contexto acadêmico. A Tese indica que o consumo de si é uma antítese ao cuidado de si, um modo de sujeição às regras dispostas pelas políticas voltadas à pós-graduação que conduzem a um modo exaustão. Em outras palavras, é uma força que opera nas relações de trabalho e de vida com o apoio da performatividade e possui efeitos na subjetividade dos envolvidos nesse contexto.

AUTORA: PEREIRA, T. A. **A ciência, a pós-graduação em biotecnologia e o percurso profissional**. 2019. 295 f. Tese (Programa Stricto Sensu em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

RESUMO: Por meio da pós-graduação o Brasil tem buscado a consolidação de sua base científica e formação de recursos humanos capacitados para solução de problemas regionais e nacionais. A adequação entre o nível e tipo de formação acadêmica e a situação profissional tem sido um tema de debate muito presente. De maneira geral, o destino de mestres e doutores formados pela pós-graduação brasileira é um tema com possibilidade e necessidade de exploração. A área de Biotecnologia é considerada como área estratégica ao desenvolvimento e apontada como prioritária para o crescimento, em termos de criação de novos cursos de mestrado e doutorado. Não se detectaram estudos com egressos nessa área. Esta tese buscou analisar, por meio de um estudo de caso, as repercussões da Pós-Graduação em Biotecnologia para a vida profissional de mestres e doutores que se formaram no período de 2013 a 2016 em um programa que possui nível de excelência segundo dados da última avaliação realizada pela Capes. Para atingir esse objetivo foram realizadas: análise da área de Biotecnologia levando em conta sua conceituação, áreas de aplicação, como área estratégica, paradigma filosófico e enquanto área de avaliação da Capes; análise do contexto da evolução das Políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação, da Ciência, da Pós-Graduação e da formação e inserção de mestres e doutores no Brasil; estado da arte de estudos sobre egressos da pós-graduação stricto sensu; identificação dos egressos, em nível de mestrado acadêmico e doutorado, titulados no período de 2013 a 2016; identificação do perfil e do destino profissional e da percepção das repercussões da formação por parte dos egressos. Fez-se o uso de informações obtidas no Currículo Lattes, da aplicação de questionários e da realização de entrevistas. A análise de conteúdo das respostas ao questionário e às entrevistas se deu por análise temática. Dividiu-se a análise de conteúdo em perfil dos egressos, motivações para ingresso na pós-graduação, competências e atributos, vida e inserção profissional, e satisfação com trabalho e formação. Como achados mais relevantes se pode destacar que há a descrição de maiores dificuldades de inserção profissional nos últimos anos. Entre os empregados, a maioria dos participantes da pesquisa relataram algum tipo de melhoria profissional após a conclusão do curso. Para a maioria houve aumento na remuneração e oportunidade de melhoria profissional após o mestrado e/ou doutorado. Como principais motivações que os levaram a cursar a pós-graduação constam contribuir com a ciência e proporcionar uma carreira melhor remunerada. Em relação à satisfação com o trabalho e relações com colegas e chefia, encontram-se satisfeitos e possuem boas relações. A remuneração e benefícios do cargo são consideradas como regulares. Os dados revelam que a inserção profissional do pessoal objeto desta pesquisa está ocorrendo de maneira diversificada. Este estudo mostra evidências, mas é uma pesquisa que se vincula muito às oscilações do mercado de trabalho. Entretanto, é clara a necessidade do país de elaborar um projeto nacional de desenvolvimento que seja capaz de compreender a ciência, tecnologia e inovação enquanto projeto de nação.

AUTORA: GOMES, A. T. **Sociodrama com estudantes universitários: um instrumento de investigação e promoção de saúde mental.** 2019. 394f. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

RESUMO: Estudos atuais apontam o alto índice de prevalência de sofrimento psíquico na população de estudantes universitários e poucos estudos enfocam a dimensão qualitativa das vivências acadêmicas. A presente pesquisa, de natureza qualitativa do tipo interventiva, foi realizada por meio de um processo de intervenção grupal sociodramática com estudantes universitários de Psicologia, e teve como objetivo compreender as vivências de estudantes universitários e mapear situações desafiadoras e geradoras de sofrimento psíquico, assim como as vivências ampliadoras de potencialidade. Foram realizadas quinze sessões grupais baseadas na teoria psicodramática com 11 estudantes universitários de Psicologia de um centro universitário. Cada sessão foi realizada em três etapas: o aquecimento, o desenvolvimento com dramatizações e o compartilhar, em que foram realizadas trocas de ideias, opiniões sobre os sentimentos e conteúdos vivenciados. Após as sessões foram confeccionados processamentos relativos ao vivido a fim de realizar a análise psicodramática do processo grupal. Além disso, as sessões foram descritas de modo a apreender o processo de produção das falas e dos temas discutidos em cada sessão. Os resultados indicaram dificuldades nas vivências acadêmicas, no nível pessoal, vocacional, nas relações sociais e no âmbito acadêmico, que são fonte de significativo sofrimento psíquico. Destacou-se como as relações aluno-aluno podem assumir um aspecto competitivo que dificulta as interações sociais em contexto acadêmico. A relação professor-aluno também se destacou como fonte significativa de sofrimento e é notadamente vivenciada como uma relação de submissão. As demandas acadêmicas dos universitários de Psicologia se revelaram como provocadoras de sofrimento psíquico em função de diversos aspectos relacionados ao funcionamento do curso. Verificou-se também que as atividades e vivências desenvolvidas no grupo sociodramático possibilitaram novos modos relacionais a partir da revelação das diferenças nos modos de ser dos estudantes. Houve também a promoção da espontaneidade-criatividade no papel de estudante universitário de psicologia em alguns momentos do processo grupal, que permitiu o resgate de uma relação de interioridade com a vida e a emergência de possibilidades de vivenciar o papel de estudante de modo menos alienado, o que promoveu movimentação do sofrimento psíquico que permanecia inconsciente. Ainda, possibilitou que os estudantes questionassem o próprio modo de desempenhar o papel e questionassem as conservas culturais relativas ao desempenho desse papel e ao funcionamento institucional.

AUTOR: FUNAI, A. **Comportamentos de saúde, sofrimento mental e padrão de consumo de álcool entre estudantes universitários**. 2019. 123 f. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) – Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem, Ribeirão Preto, 2019.

RESUMO: O estudo teve por objetivo avaliar a relação entre os comportamentos de saúde, sofrimento mental e o padrão de consumo de álcool entre estudantes universitários. Trata-se de um estudo do tipo transversal da abordagem quantitativa. A amostra foi composta por 1101 estudantes matriculados nos cursos de graduação de uma universidade pública federal de um município do oeste de Santa Catarina. Os instrumentos utilizados foram: questionário de caracterização sociodemográfica, Youth Risk Behavior Survey, Self-Reporting Questionnaire e o Alcohol Use Disorders Identification Test. Constatou-se que houve predomínio de estudantes do sexo feminino, com média de idade de 22,7 anos (desvio-padrão=5,8), variando entre 18 e 65 anos, de cor branca, católicos, naturais do estado de Santa Catarina e que cursavam o primeiro ano de graduação. Da amostra, os principais comportamentos de saúde identificados foram: 52% sempre utilizam capacete ao andar de motocicleta; 58,4% sempre utilizam cinto de segurança; 55,7% não pegaram carona com alguém que havia ingerido bebida alcoólica; 84,4% não dirigiram veículo nos últimos 30 dias após ingerir bebida alcoólica; 96,8% não foram agredidos pelo parceiro nos últimos 12 meses; 97,7% não foram forçados a ter relação sexual; 45,7% já tentaram fumar cigarro; 18,7% tinham menos de 17 anos quando fumaram um cigarro pela primeira vez; 32,3% já utilizaram maconha na vida; 6,0% já utilizaram cocaína na vida; 5,2% fizeram uso de inalantes na vida; 2,2% uso de anfetaminas na vida; 8,0% uso de êxtase na vida; 93,9% já fizeram uso de álcool; 29,7% fazem consumo de álcool no padrão binge; 21,8% apresentam uso problemático de álcool; 12,9% já tiveram ideia de acabar com a vida; 36,5% apresentam sofrimento mental. Entre os estudantes, o sofrimento mental percebido foi associado ao uso problemático de álcool, pertencer ao sexo feminino, ao uso de anfetaminas na vida, ser estudante dos cursos de filosofia e história e não ter religião. A realização de atividade física caracterizou-se como fator de proteção para sofrimento mental. O uso problemático de álcool foi associado negativamente ao sofrimento mental, uso de maconha na vida e beber no padrão binge. Ser do sexo feminino e ser estudante de medicina caracterizou-se como fator de proteção para o uso problemático de álcool. Os resultados encontrados somam-se as informações disponíveis relacionadas aos comportamentos de saúde envolvendo estudantes universitários no país.

## ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA



**SIPESQ**  
Sistema de Pesquisas da PUCRS

---

Código SIPESQ: 10019

Porto Alegre, 13 de outubro de 2020.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "BEM-ESTAR E MAL-ESTAR NA PÓS-GRADUAÇÃO NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS".

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES