



CAIO CORREIA DOS SANTOS QUINA

**SENTIDOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NOS RELATOS DE
MESTRANDOS EM ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE A
PARTIR DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO**

**LAVRAS – MG
2026**

CAIO CORREIA DOS SANTOS QUINA

**SENTIDOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NOS RELATOS DE MESTRANDOS EM
ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICODINÂMICA DO
TRABALHO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Administração, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora
Prof.^a DSc. Flávia Luciana Naves Mafra

**LAVRAS – MG
2026**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Quina, Caio Correia dos Santos.

Sentidos da pós-graduação nos relatos de mestrandos em administração : uma análise a partir da Psicodinâmica do Trabalho / Caio Correia dos Santos Quina. - 2026.

99 p. : il.

Orientadora: Flávia Luciana Naves Mafra

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Pós-graduação. 2. Trabalho acadêmico. 3. Reconhecimento. 4. Sofrimento. 5. Prazer. I. Mafra, Flávia Luciana Naves. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

CAIO CORREIA DOS SANTOS QUINA

**SENTIDOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NOS RELATOS DE MESTRANDOS EM
ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICODINÂMICA DO
TRABALHO**

**MEANINGS OF POSTGRADUATE STUDIES IN THE REPORTS OF MASTER'S
STUDENTS IN ADMINISTRATION: AN ANALYSIS BASED ON THE
PSYCHODYNAMICS OF WORK**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Administração, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 12 de fevereiro de 2026.

DSc. Adriana Ventola Marra

Universidade Federal de Viçosa - UFV

DSc. Cléria Donizete da Silva Lourenço

Universidade Federal de Lavras - UFLA

DSc. Flávia Luciana Naves Mafra

Universidade Federal de Lavras - UFLA



Documento assinado digitalmente

FLAVIA LUCIANA NAVES MAFRA

Data: 19/05/2026 10:23:10-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Orientadora

Prof. DSc. Flávia Luciana Naves Mafra

**LAVRAS – MG
2026**

*Aos meus avós e ao meu tio que, mesmo ausentes, seguem presentes em tudo o que sou.
Permanecem vivos em minha memória e em cada passo que me trouxe até aqui, pois sempre
acreditaram e incentivaram meu caminho no estudo.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero registrar o meu agradecimento à minha família, principalmente à minha mãe Albertina e ao meu pai Edson. Sem o suporte, a compreensão e o incentivo à continuidade no percurso formativo durante o mestrado, essa realização não seria possível.

À Flávia Naves, minha orientadora, agradeço por todo o apoio, orientação, conversas, aprendizagens e compreensão com a minha jornada. Aprendi com você como ser um docente e pesquisador e também como pessoa, com troca humana, escuta, presença e serenidade.

Às professoras Késia e Adriana, registro o meu agradecimento por todo o diálogo construído nos momentos de qualificação, defesa e conversas. À professora Cléria, o meu agradecimento pelas considerações nas bancas, conversas e trocas que influenciaram o desenvolvimento e a reflexão desta pesquisa.

Às minhas amigas e amigos, que foram essenciais nesse percurso pelo apoio nos momentos altos e baixos, pelas conversas, risadas e por todos aqueles momentos que se tornaram suporte para esse caminhar no mestrado. O apoio de vocês tornou esse percurso menos solitário e com mais sentido. Torço por cada um de vocês!

Às professoras do GENI, obrigado por todo o apoio para a vinda ao mestrado; sempre as terei como referências. Aos membros do LETRA, agradeço por todo o suporte e pelas trocas que tivemos durante o mestrado.

Agradeço também a cada pessoa que contribuiu de alguma forma para que a minha formação fosse possível.

Ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras, agradeço pela oportunidade de experienciar essa formação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

RESUMO

A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil tem sido atravessada por contexto de crise da ciência, mercantilização do conhecimento e intensificação do trabalho acadêmico, produzindo impactos sobre os processos formativos e sobre as experiências subjetivas dos estudantes. Nesse contexto, a pós-graduação passa a operar também como uma organização do trabalho acadêmico, marcada por prescrições, exigências de produtividade e avaliações. Diante desse contexto, esta dissertação tem como objetivo geral compreender os sentidos construídos por mestrandos acerca das experiências vivenciadas na pós-graduação em Administração, de Universidades Federais de Minas Gerais, por meio da Psicodinâmica do Trabalho, a partir de um contexto permeado pela crise e pela mercantilização da ciência. Para alcançar tal proposta propõe-se: a) conhecer e descrever a trajetória de mestrandos em Administração; b) compreender os sentidos atribuídos à Pós-graduação pelos mestrandos em Administração; c) compreender os aspectos de prazer e sofrimento nas vivências dos estudantes na pós-graduação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada com mestrandos em Administração. A coleta das informações ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas de forma remota, posteriormente transcritas e analisadas à luz da Psicodinâmica do Trabalho. Os resultados apontam que a experiência na pós-graduação é vivenciada entre expectativas de reconhecimento, pertencimento e mobilidade social com processos de intensificação do trabalho, sofrimento psíquico, insegurança e frustrações formativas. A pós-graduação aparece como um espaço de trabalho, no qual a responsabilização individual e a fragilização dos processos coletivos limitam as possibilidades de reconhecimento, impactando diretamente a identidade e a saúde dos sujeitos. Além disso, com a presença de mediações relacionais, apoio institucional e possibilidades de mobilização subjetiva, o sofrimento pode assumir um caráter criativo, o que permite a ressignificação das trajetórias e dos sentidos atribuídos à experiência na pós-graduação. Assim, conclui-se que a pós-graduação é vivenciada simultaneamente como um espaço de formação e uma organização de trabalho marcada por tensões, em que a intensificação das exigências e a ênfase na produtividade acadêmica resultam em isolamento, ansiedade e uma naturalização do sofrimento psíquico, muitas vezes negligenciado em favor de normas implícitas de desempenho. Contudo, os estudantes também encontram fontes de prazer por meio de estratégias de enfrentamento, do reconhecimento simbólico entre pares e do sentido do seu trabalho.

Palavras-chave: Pós-graduação; Trabalho acadêmico; Reconhecimento; Sofrimento; Prazer.

ABSTRACT

Stricto sensu postgraduate studies in Brazil have been affected by the crisis in science, the commodification of knowledge, and the intensification of academic work, impacting educational processes and students' subjective experiences. In this context, postgraduate studies also function as an organization of academic work, marked by prescriptions, productivity requirements, and evaluations. Given this context, the overall objective of this dissertation is to understand the meanings constructed by master's students about their experiences in graduate programs in Business Administration at Federal Universities in Minas Gerais, through the Psychodynamics of Work, in a context permeated by crisis and the commodification of science. To achieve this proposal, we propose: a) to understand and describe the trajectory of master's students in Business Administration; b) to understand the meanings attributed to graduate studies by master's students in Business Administration; c) to understand the aspects of pleasure and suffering in the experiences of graduate students. This is a qualitative study conducted with master's students in Business Administration. Information was collected through semi-structured interviews, conducted remotely, subsequently transcribed and analyzed in light of the Psychodynamics of Work. The results indicate that the postgraduate experience is lived amid expectations of recognition, belonging, and social mobility, alongside processes of work intensification, psychological distress, insecurity, and educational frustrations. Graduate school appears as a workspace in which individual accountability and the weakening of collective processes limit the possibilities for recognition, directly impacting the identity and health of the subjects. Furthermore, with the presence of relational mediations, institutional support, and possibilities for subjective mobilization, suffering can take on a creative character, allowing for the reframing of trajectories and meanings attributed to the graduate school experience. Thus, it can be concluded that graduate school is experienced simultaneously as a space for training and a work organization marked by tensions, in which the intensification of demands and the emphasis on academic productivity result in isolation, anxiety, and a naturalization of psychological suffering, often neglected in favor of implicit performance standards. However, students also find sources of pleasure through coping strategies, symbolic recognition among peers, and the meaning of their work.

Keywords: Postgraduate studies; Academic work; Recognition; Suffering; Pleasure.

INDICADORES DE IMPACTO

Com base nos resultados da pesquisa, o estudo oferece contribuições para a compreensão da pós-graduação no contexto contemporâneo. Evidencia-se que o mestrado é vivenciado como um espaço atravessado simultaneamente por expectativas de reconhecimento, pertencimento e mobilidade social, e por processos de intensificação do trabalho, sofrimento psíquico e insegurança. Nesse sentido, a pesquisa possibilita espaço para um debate mais amplo acerca dos limites estruturais do modelo produtivista e avaliativo que orienta a pós-graduação, bem como de seus impactos subjetivos, institucionais e sociais. Ao dialogar com os relatos de mestrandos, o estudo contribui para visibilizar experiências no interior da universidade, problematizando a desvalorização do trabalho acadêmico, a centralidade da responsabilização individual e a fragilização das dimensões coletivas, formativas e públicas da ciência. Os resultados também apontam para a necessidade de fortalecimento de políticas institucionais de acompanhamento, cuidado e saúde, assim como para a ampliação de práticas formativas que valorizem a docência e a produção de conhecimento comprometida, em contraposição à lógica mercantil. No âmbito educacional e institucional, os achados podem subsidiar reflexões e iniciativas voltadas à revisão das práticas de gestão na pós-graduação, incentivando modelos de formação mais humanos, inclusivos e críticos. No plano social e cultural, a pesquisa contribui para o debate sobre a função pública da universidade, da pós-graduação e da ciência, ao evidenciar como as condições de trabalho e formação incidem diretamente sobre a produção do conhecimento e sobre a constituição subjetiva de futuros docentes e pesquisadores. Dessa forma, o estudo dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 3, 4, 8, 10, 16 e 17, ao evidenciar impactos das condições de formação e trabalho acadêmico sobre a saúde e o bem-estar dos mestrandos, a qualidade da educação superior, a promoção do trabalho decente, a redução das desigualdades, o fortalecimento das instituições públicas e a importância de parcerias institucionais para a construção de modelos de pós-graduação mais humanos e socialmente comprometidos.

IMPACT INDICATORS

Based on the research results, the study contributes to the understanding of graduate studies in the contemporary context. It shows that master's programs are experienced as a space simultaneously marked by expectations of recognition, belonging, and social mobility, and by processes of work intensification, psychological distress, and insecurity. In this sense, the research provides space for a broader debate about the structural limits of the productivist and evaluative model that guides graduate studies, as well as its subjective, institutional, and social impacts. By engaging with the reports of master's students, the study contributes to highlighting experiences within the university, problematizing the devaluation of academic work, the centrality of individual accountability, and the weakening of the collective, formative, and public dimensions of science. The results also point to the need to strengthen institutional policies for monitoring, care, and health, as well as to expand formative practices that value teaching and committed knowledge production, as opposed to a strictly commercial logic. In the educational and institutional sphere, the findings can inform reflections and initiatives aimed at reviewing management practices in graduate studies, encouraging more humane, inclusive, and critical training models. On a social and cultural level, the research contributes to the debate on the public function of universities, graduate programs, and science by highlighting how working and training conditions directly affect knowledge production and the subjective constitution of future teachers and researchers. Thus, the study dialogues with Sustainable Development Goals 3, 4, 8, 10, 16, and 17 by highlighting the impacts of training and academic work conditions on the health and well-being of master's students, the quality of higher education, the promotion of decent work, the reduction of inequalities, the strengthening of public institutions, and the importance of institutional partnerships for the construction of more humane and socially committed graduate models.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Convite de Pesquisa.....	46
Figura 2 – Dimensões constitutivas dos sentidos do trabalho acadêmico.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados.....	47
Quadro 2 – Categorias de Análise.....	49
Quadro 3 – Comparação das exigências dos programas de mestrado em Administração.....	51

LISTA DE SIGLAS

ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituições de Ensino Superior
OBS	Open Broadcaster Software
PDT	Psicodinâmica do Trabalho
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Administração
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos.....	18
1.2 Justificativas.....	18
2 COMO COMPREENDER A SUBJETIVIDADE NAS RELAÇÕES DE TRABALHO? A PSICODINÂMICA DO TRABALHO COMO CAMINHO	21
2.1 Trabalho e a constituição do sujeito	23
2.2 Prazer e sofrimento e a organização do trabalho	26
2.3 Do sofrimento às estratégias de enfrentamento	29
3 UNIVERSIDADE E PÓS-GRADUAÇÃO: NOTAS SOBRE O CONTEXTO	34
3.1 A Formação na Pós-graduação	36
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	44
5 RESULTADO E DISCUSSÕES.....	50
5.1 Organização do trabalho acadêmico e descompasso entre prescrito e real	52
5.2 Trabalho real na pós-graduação	60
5.3 Vivências de sofrimento	65
5.4 Processos de prazer	72
5.5 Sentidos do trabalho acadêmico.....	77
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	96
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	97

1 INTRODUÇÃO

A ciência tem como papel a promoção do desenvolvimento da sociedade por meio de projetos que impactam o bem-estar nos âmbitos cultural, social e econômico, com o intuito de possibilitar caminhos melhores para uma vida igualitária e sustentável (Tacconi, 2024). Para que esse papel se concretize é necessário identificar os espaços institucionais responsáveis pela produção e difusão do conhecimento científico. No Brasil, as Instituições de Ensino Superior (IES) desempenham, majoritariamente, essa função, concentrando a realização de pesquisas científicas, a construção de conhecimentos e o processo formativo (Schwartzman, 1980; 2001; 2022).

Segundo o Censo da Educação Superior do ano de 2024 (INEP, 2025), o território brasileiro possuía cerca de 2.561 Instituições de Educação Superior, das quais 317 são públicas e 2.244 são instituições privadas. Do total das IES privadas, 66,22% (1486) são instituições com fins lucrativos e 33,78% (758) sem fins lucrativos. Logo, do total das IES públicas, 43,84% (139) são estaduais, 38,48% (122) são federais e 17,68% (56) são municipais. As IES públicas correspondem apenas cerca de 12,24% do total de IES do país.

Segundo o Censo (INEP, 2025), na rede pública, há cerca de 152 faculdades e 116 universidades, além de 41 instituições classificadas como Instituto Federal (IF) e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e, por fim, 8 Centros Universitários. Já na rede privada, predominam as Faculdades, que somam 1.745 instituições, seguidas pelos Centros Universitários, com 409, enquanto as Universidades privadas aparecem com 90 instituições. Esse cenário demonstra que, embora a rede privada concentre a maior parte das IES, ela se estrutura majoritariamente em torno de faculdades e centros universitários, ao passo que, na rede pública, as universidades ocupam um lugar proporcionalmente mais expressivo dentro do conjunto institucional.

Nesse sentido, os estudos de Manzoni (2024), Navas (2024) e Schwartzman (2022) apontam que as IES públicas, principalmente através das universidades públicas, têm contribuído para a produção do conhecimento científico. Neves, McManus e Carvalho (2020) apontam que aproximadamente 95% da produção científica nacional ocorre no âmbito dos programas de Pós-graduação, majoritariamente vinculados às Universidades públicas, feito por pós-graduandos e docentes (Manzoni, 2024).

Contudo, o cenário das Universidades públicas se insere em um contexto marcado pela precarização das condições de ensino e pesquisa, crise da legitimidade social da ciência e pela instabilidade profissional (Tacconi, 2024; Navas, 2024; Laval, 2025). Além disso, situam-se

sobre uma lógica que promove medidas de gestão de cunho mercadológico e gerencial (Mancebo, 2008; Laval, 2025).

A lógica do mercado sobre as organizações públicas impacta as funções sociais exercidas por instituições do Estado — como as Universidades públicas — e a ampliação de interesses privados nesses espaços (Mancebo, 2008). Assim, a lógica gerencialista e do mercado promove uma cultura de competição, eficiência e busca por resultados no ambiente acadêmico, materializada na institucionalização pela quantidade de métodos de avaliação e na intensificação da disputa por manutenção de recursos, o que gera uma pressão sobre as universidades e os sujeitos que nelas atuam (Chrispiniano, 2006; Lesnieski; Trevisol; Bechi, 2023).

Esse processo influencia a Pós-graduação, especialmente a *stricto sensu*, considerado um espaço formativo que busca qualificar docentes-pesquisadores, ao nível de mestrado e doutorado, com o intuito de contribuir para a construção de conhecimento e a docência (Bispo; Costa, 2016; Bispo, 2020).

No âmbito da pós-graduação, a lógica produtivista tem se tornado meio para a obtenção de avaliações positivas e competitivas dos programas, bem como para a captação de recursos necessários à sua manutenção (Alcadipani, 2011; Bispo, 2018). Um dos impactos se refere à intensificação das atividades desempenhadas pelos pós-graduandos em um curto período de tempo. A relação entre tempo e produtividade passa a condicionar o modo como os estudantes organizam suas demandas acadêmicas e pessoais, uma vez que o volume de exigências, qualitativas e quantitativas, frequentemente excede o tempo disponível, gerando pressões com desdobramentos sobre a saúde psíquica dos discentes (Costa; Lara; Marra, 2023). Nesse sentido, esse contexto submete os programas e os sujeitos envolvidos, discentes e docentes, a uma crescente pressão por desempenho, produtividade e visibilidade científica, muitas vezes em detrimento da formação crítica, humana e epistemologicamente plural.

Além disso, esse cenário favorece a constituição de um senso de competitividade e individualismo, provocado pela insegurança quanto à capacidade de atingir metas sob a lógica gerencialista (Gaulejac, 2007). Nesse sentido, constrói-se um ideal fragmentador da pós-graduação, que esvazia seus aspectos coletivos e reforça uma lógica utilitarista e instrumental, na qual a vida passa a ser concebida como forma de valor, atrelando o sujeito à sua produtividade (Gaulejac, 2007), além de alterar o processo formativo que se busca na pós-graduação enquanto experiência (Bondía, 2002).

Assim, observa-se um sequestro da subjetividade, no qual discursos de excelência, sucesso e comprometimento moldam e aprisionam os sujeitos a práticas performativas (Faria,

2011). Cabe destacar, contudo, que esse sequestro da subjetividade não se inicia apenas com o exercício da docência, mas se constitui anteriormente, ainda na pós-graduação, espaço no qual se delineia a formação para a carreira de docente-pesquisador e se internalizam as exigências do desempenho acadêmico como ideal de pertencimento.

Nesse contexto, a intensificação das exigências e a naturalização da alta performance na pós-graduação têm impactado sobre a saúde mental dos sujeitos (Borsoi, 2012; Patrus; Dantas; Shigaki, 2015; Peixoto; Souza; Soares, 2022), configurando processos de adoecimento que atravessam a experiência formativa (Ruza; Silva, 2016). A pressão constante por produtividade, aliada à instabilidade, e à responsabilização individual pelos resultados, tende a deslocar os limites entre tempo de trabalho e tempo de vida, afetando a forma como os pós-graduandos se percebem, se relacionam com o próprio trabalho e constroem sentidos para sua trajetória acadêmica (Ruza; Silva, 2016). O adoecimento, nesse cenário, não pode ser compreendido apenas como um efeito individual, mas como expressão de contradições organizacionais que incidem sobre a subjetividade, produzindo sentimentos de inadequação, culpa e insuficiência.

É nesse sentido que as atividades desempenhadas nesses espaços, principalmente pelos estudantes de pós-graduação, podem ser compreendidas como trabalho (Rezende; Rafanhim, 2023). Ou seja, trabalho, para além de uma concepção produtiva de valor para a sociedade (Marx, 2013; Antunes, 2009), representa uma forma de relação social, em que há um engajamento subjetivo do sujeito em realizar tarefas diante de pressões materiais e sociais, bem como uma forma de subsistência de subjetividades, não representando, por si só, a finalidade da existência do sujeito (Arantes, 2015; Dejours, 2004; Dejours; Abdoucheli; Jayet, 2011; Gaulejac, 2007, 2024).

Sendo por meio dessa perspectiva da lente teórica da Psicodinâmica do Trabalho (PDT), que se possibilita analisar as atividades acadêmicas desenvolvidas pelos pós-graduandos como trabalho. A PDT possibilita evidenciar como a organização do trabalho acadêmico incide sobre a subjetividade, produzindo sentidos, mobilizando estratégias de enfrentamento e atravessando experiências de prazer e sofrimento no contexto da pós-graduação. Assim, a centralidade do trabalho nas relações humanas transforma e configura a vida das pessoas, transitando entre efeitos de constituição do sujeito ou de destruição (Arantes, 2015; Gaulejac, 2007; Dejours; Abdoucheli; Jayet, 2011).

Associações e coletivos de pós-graduandos têm se mobilizado para reivindicar o reconhecimento da pós-graduação como uma forma legítima de trabalho. Ancorada no entendimento de que o vínculo dos estudantes de pós-graduação não se restringe à formação acadêmica apenas, mas envolve uma intensa carga de atividades de pesquisa, ensino, extensão

e produção intelectual, frequentemente sem garantias trabalhistas, direitos previdenciários ou estabilidade financeira (ANPG, 2020; Rezende; Rafanhim, 2023). Nesse contexto, organizações como a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) desempenham um papel fundamental ao denunciar a precarização das condições de vida e trabalho desses estudantes, além de pressionar por políticas públicas que reconheçam sua atuação como trabalho essencial para o avanço da ciência, da tecnologia e da soberania nacional (ANPG, 2020). A busca pela valorização da pós-graduação como trabalho também implica repensar o papel dos programas e das agências de fomento, a fim de garantir condições materiais e institucionais adequadas para uma formação crítica e à produção de conhecimento com relevância social (ANPG, 2020; Rezende; Rafanhim, 2023).

Diante disso, questiona-se: quais são os sentidos construídos por mestrados sobre as experiências vivenciadas na pós-graduação, considerando o contexto de crise da ciência?

1.1 Objetivos

Assim, o trabalho tem como objetivo compreender os sentidos construídos por mestrados acerca das experiências vivenciadas na pós-graduação em Administração, de Universidades Federais de Minas Gerais, por meio da Psicodinâmica do Trabalho, a partir de um contexto permeado pela crise e pela mercantilização da ciência.

Para alcançar esse objetivo, propõe-se: a) conhecer e descrever a trajetória de mestrados em Administração; b) compreender os sentidos atribuídos à Pós-graduação pelos mestrados em Administração; c) compreender os aspectos de prazer e sofrimento nas vivências dos estudantes na pós-graduação.

1.2 Justificativas

Compreender a formação no mestrado implica reconhecer que a pós-graduação *stricto sensu* não se limita a um percurso educacional, mas se apresenta como um espaço que promove a construção de conhecimento e a formação de docentes e pesquisadores. Entretanto, as transformações no campo científico e universitário têm reconfigurado essa experiência, intensificando exigências de desempenho e produtividade que atravessam o cotidiano dos programas (Andrade; Cassundé; Barbosa, 2019; Campos, 2022; Lesnieski; Trevisol; Bechi, 2023; Rezende; Rafanhim, 2023).

Nesse contexto, a pós-graduação pode acabar operando como uma organização do trabalho acadêmico, estruturada por prescrições formais e informais, por meio de prazos, avaliações, expectativas de performance e relações hierárquicas. Tais condições possibilitam problematizar seus efeitos sobre o bem-estar, o sentimento de pertencimento e a saúde dos pós-graduandos (Campos, 2022). Trata-se também de uma inquietação construída a partir de minha experiência enquanto mestrando e das conversas com amigos e colegas inseridos na pós-graduação, condição que possibilita uma aproximação reflexiva com as exigências, tensões e vivências que atravessam o cotidiano da pós-graduação.

Ao reconhecer a pós-graduação como uma forma de trabalho (ANPG, 2020; Costa; Lara; Marra, 2023; Rezende; Rafanhim, 2023), abre-se a possibilidade de analisar como a realização de atividades acadêmicas e científicas mobiliza a subjetividade e participa da constituição da identidade do sujeito, sobretudo por meio de processos de reconhecimento, cooperação, autonomia e enfrentamento das exigências institucionais (Dejours, 2011; 2015). Nessa direção, a Psicodinâmica do Trabalho oferece um aporte teórico para compreender a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real no ambiente acadêmico, bem como as dinâmicas de prazer e sofrimento que emergem desse tensionamento, incluindo as estratégias defensivas individuais e coletivas acionadas para tornar o trabalho suportável e preservar a saúde psíquica (Dejours, 2011; 2015; Mendes, 2007). A abordagem permite deslocar interpretações centradas apenas no indivíduo e evidenciar como a organização do trabalho acadêmico produz sentidos e modos de subjetivação, iluminando aspectos frequentemente naturalizados como parte do processo.

Além disso, situar as experiências de mestrandos no contexto mais amplo de crise e mercantilização da ciência contribui para explicitar as condições que atravessam e estruturam a pós-graduação. Cortes e instabilidades no financiamento das universidades (Laval, 2025), mudanças nos sistemas de avaliação, precarização das condições de trabalho e desvalorização social da atividade científica (Tacconi, 2024; Navas, 2024) tensionam as perspectivas de futuro e reorganizam as expectativas sobre a formação, intensificando inseguranças e sofrimentos, especialmente entre mestrandos, que vivenciam prazos curtos, cobranças de produção e incertezas quanto à continuidade acadêmica e profissional.

Contudo, enquanto espaço de produção do conhecimento, a universidade também se configura como um espaço de crítica e de transformação social, com capacidade de difundir posicionamentos e de produzir efeitos sobre a sociedade (Druck; Salles; Leher, 2025). É nessa direção que esta pesquisa também se insere: ao articular a Psicodinâmica do Trabalho ao campo da Administração, busca oferecer possíveis caminhos para o fortalecimento da universidade e

da pós-graduação e para a valorização do trabalho acadêmico, contribuindo com as reivindicações coletivas por melhores condições na produção de conhecimento, para que a pós-graduação sustente sua função pública.

O adoecimento nesse contexto (Borsoi, 2012; Patrus; Dantas; Shigaki, 2015; Peixoto; Souza; Soares, 2022) não pode ser compreendido apenas como efeito individual, mas como expressão de contradições organizacionais que incidem sobre a subjetividade, produzindo sentimentos de inadequação, culpa e insuficiência. Ao impor ritmos e padrões que frequentemente ultrapassam os limites do sujeito, a organização do trabalho acadêmico engendra formas de sofrimento que tendem a ser privatizadas e individualizadas, ocultando sua dimensão coletiva e estrutural.

Reconhecer esse caráter organizacional é condição para que possíveis ações institucionais possam transformar condições que produzem o sofrimento. Assim, ao articular a Psicodinâmica do Trabalho, esse caminho possibilita oferecer *insights* a programas e instituições no intuito de fortalecimento de práticas de cuidado, acompanhamento e valorização do trabalho acadêmico, contribuindo, em diálogo com reivindicações coletivas por melhores condições de produção de conhecimento, para que a pós-graduação sustente sua função pública.

2 COMO COMPREENDER A SUBJETIVIDADE NAS RELAÇÕES DE TRABALHO? A PSICODINÂMICA DO TRABALHO COMO CAMINHO

As transformações do mundo contemporâneo têm impactado a forma de ser do sujeito em diversas esferas, tornando-o cada vez mais variado e complexo. Nesse contexto, ampliam-se as exigências de ordem subjetiva e de mobilização da inteligência em ambientes que estimulam a autonomia na condução das atividades cotidianas, como o trabalho (Gaulejac, 2007). Ao mesmo tempo, observa-se a intensificação da apropriação e da exploração de capacidades humanas, como, por exemplo, a criatividade, a capacidade organizativa e a cooperação, que são progressivamente incorporadas pelas organizações, regidas pelo modelo gerencialista e neoliberal (Antunes, 2009; Gaulejac, 2007).

Nesse sentido, entender de que forma essas transformações, produzidas no âmbito mais amplo da vida social e materializadas nas relações de trabalho, impactam a vida dos sujeitos torna-se fundamental no que se refere ao desempenho do trabalho. Essa condição pode ser analisada a partir de diferentes perspectivas psicológicas dedicadas ao estudo do trabalho.

As perspectivas psicológicas sobre as relações de trabalho são diversas e estão longe de constituírem um campo teórico unificado (Costa; Nascimento, 2019). A pluralidade de linhas de estudo pode ser identificada em abordagens cognitivas, sociais e clínicas: a abordagem cognitiva, relacionada à psicologia do trabalho, interessa-se pela forma como as pessoas elaboram as informações que recebem no ambiente de trabalho e pela atividade que lhes é designada a realizar; a psicologia social do trabalho, por sua vez, articula o trabalho a processos sociais mais amplos, como estruturas de poder, dinâmicas organizacionais e representações sociais; por fim, as clínicas do trabalho estudam a relação entre trabalho e subjetividade, bem como as situações de vulnerabilidade no trabalho, expressas pelo sofrimento (Bendassolli; Soboll, 2011).

As Clínicas do Trabalho podem se subdividir em: Clínica da Atividade (discutida por Yves Clot); Ergologia (discutida por Yves Schwartz), Psicossociologia (discutida por Vincent de Gaulejac e Eugene Enriquez); e a Psicodinâmica do Trabalho (discutida por Christophe Dejours) (Araújo; Barros, 2019; Costa; Nascimento, 2019).

A abordagem da Psicodinâmica do Trabalho caracteriza-se como uma perspectiva científica originada na década de 1980, idealizada pelo psicanalista e médico Christophe Dejours (Dejours, 2004; 2015; Dejours; Abdoucheli; Jayet, 2011; Mendes, 2007). Seus fundamentos dialogam com a psicopatologia do trabalho e com a psicanálise, especialmente a partir das contribuições de Freud em sua obra, *O mal-estar na civilização* (1930), conferindo,

nesse sentido, consistência teórica à proposta que passou a ser denominada, pelo próprio Dejours, desde a década de 1990, de Psicodinâmica do Trabalho (Mendes, 1995; Mendes; Abrahão, 1996).

Trata-se, assim, de uma abordagem clínica e interdisciplinar que analisa o trabalho a partir da articulação entre subjetividade, trabalho e ação (Dejours, 2004; 2015; Dejours; Abdoucheli; Jayet, 2011). A Psicodinâmica do Trabalho propõe a investigação de dinâmicas específicas em contextos concretos de trabalho, ao analisar forças visíveis e invisíveis, objetivas e subjetivas, psíquicas e sociais, bem como condicionantes políticos, econômicos e organizacionais que atuam no ambiente laboral, por meio da organização do trabalho, influenciando sua capacidade de promover saúde ou de desencadear processos de sofrimento e adoecimento nos sujeitos (Mendes; Abrahão, 1996; Mendes, 2007; Dejours; Abdoucheli; Jayet, 2011).

Nesse sentido, compreender o trabalho pela perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho implica reconhecer os fatores que mobilizam ativamente a subjetividade do sujeito que trabalha, especialmente aqueles que emergem da organização do trabalho e se expressam nas experiências de prazer, sofrimento e reconhecimento (Mendes; Abrahão, 1996). A literatura evidencia a amplitude dessa abordagem, aplicada a diferentes grupos sociais e contextos laborais, como jovens trabalhadores (Costa; Marques; Ferreira, 2020), docentes (Arantes, 2015; Hoffmann *et al.*, 2017; Carvalho; Schmidt, 2025), policiais (Grisoski, 2022), trabalhadoras de caixa em supermercados (Lima; Alda, 2024), além de enfermeiros e bancários (Sousa; Silva, 2025). Esses estudos demonstram que a Psicodinâmica do Trabalho não se restringe à análise de ocupações formalmente reconhecidas ou reguladas por vínculos contratuais estritos, mas se volta à compreensão das atividades concretas, das formas de organização do trabalho e dos efeitos subjetivos produzidos por essas condições.

É por essa possibilidade de ampliação da noção de trabalho que torna a Psicodinâmica do Trabalho um caminho teórico para pensar as experiências de estudantes na pós-graduação. Ainda que, do ponto de vista formal, a pós-graduação não seja reconhecida como trabalho, ela se estrutura como uma organização do trabalho acadêmico, marcada por prescrições, metas, avaliações, exigências de produtividade e relações hierárquicas, que mobilizam intensamente a subjetividade dos estudantes (Campos, 2022). Assim, a Psicodinâmica do Trabalho permite analisar a pós-graduação como um espaço em que se produzem sentidos, sofrimentos e estratégias de enfrentamento, deslocando a compreensão dessa experiência para além da lógica estritamente formativa e evidenciando suas dimensões laborais, simbólicas e políticas. Dessa

forma, a seguir serão apresentados esses fatores, centrais para a compreensão da relação entre trabalho, subjetividade e saúde mental, diante da abordagem da Psicodinâmica do Trabalho.

2.1 Trabalho e a constituição do sujeito

O trabalho se constitui como um fenômeno recorrente na história humana (Bendassolli, 2009), podendo ser interpretado como uma categoria estruturante do sujeito e dos modos de ser e estar na sociedade (Coutinho; Krawulski; Soares, 2007). Abordar o trabalho implica conceituar um fenômeno polissêmico e amplo, que envolve diversos tipos de relações entre o sujeito e as atividades das quais este se apropria (Tolfo, 2015). Trata-se de atividade essencialmente humana, um processo que se concretiza na relação entre o ser humano e a natureza, em que ambos se modificam e são modificados, estabelecendo entre si uma relação dialética (Marx, 2017 [1985]).

Observar o conceito de trabalho permite compreender que se trata de uma noção marcada por controvérsias e disputas interpretativas. Essa condição demonstra que o trabalho impede sua consolidação como um conceito consensual, especialmente diante da diversidade de correntes teóricas que o abordam (Arantes, 2015; Areosa, 2019; 2021; Dejours, 2011; 2015). Contudo, diante dessas circunstâncias, é necessário ressaltar que a maioria da população depende do exercício do trabalho para sua subsistência, configurando o que Antunes (2009) denomina de classe-que-vive-do-trabalho.

Embora seja um conceito polissêmico, o trabalho apresenta certas regularidades em sua forma de organização social (Areosa, 2019; Antunes, 2009; Dejours, 2015). Ele desempenha um papel na construção das identidades individuais e coletivas, envolve afetos e emoções (Dejours, 2015), comporta resistências e conflitos (Marx, 2013), e é atravessado por múltiplas formas de controle, poder e dominação (Antunes, 2009; Marx, 2013). Nessa medida, pode tanto promover coesão e emancipação quanto produzir desequilíbrios e mal-estar, influenciando diretamente o modo como os indivíduos se reconhecem e são reconhecidos socialmente (Dejours, 2011; 2015).

Além disso, considera-se a influência do trabalho sobre a moral coletiva, entendida como os modos pelos quais a vida social se organiza e se regula, o que torna indispensável submetê-lo a uma reflexão ética permanente (Areosa, 2024). Isso se deve ao fato de que o trabalho não constitui uma realidade fixa ou neutra, mas um campo atravessado por transformações históricas, políticas e econômicas que, em determinados contextos, podem representar retrocessos nas condições de vida e de direitos (Antunes, 2009). Nesse sentido, suas

formas de organização, valorização e controle demandam uma contínua reavaliação crítica, possibilitando problematizar seus efeitos sobre as relações sociais, sobre os sujeitos e sobre os critérios que definem pertencimento, dignidade e reconhecimento social.

A partir dessa compreensão, diversos autores (Antunes, 2009; Arantes, 2015; Galuejac, 2007; Dejours; Abdoucheli; Jayet, 2011; Dejours, 2011; 2015; Marx, 2013) apontam a centralidade do trabalho no mundo social e sua importância para a relação indivíduo-sociedade e para a constituição do próprio sujeito. O trabalho é mais do que a venda da força de trabalho, inclui um processo simbólico relacionado ao pertencimento a grupos, ao acesso a direitos sociais e ao reconhecimento (Areosa, 2019; 2021; Dejours, 2011). Possui ainda uma função psíquica, enquanto alicerce da constituição da subjetividade (Dejours, 2011; 2015), na medida em que processos como reconhecimento, gratificação, mobilização da inteligência, autonomia e cooperação articulam-se à construção da identidade (Lancman; Ghirardi, 2002; Mendes; Araújo, 2012; Mendes, 2007).

Nesse sentido, o trabalho é um fenômeno que permite construir-se a si próprio, transformar-se e criar a própria identidade (Areosa, 2019; 2024). De modo que o trabalhador nunca é um sujeito passivo diante dos constrangimentos impostos pela organização do trabalho (Areosa, 2019; Mendes; Abrahão, 1996).

É nesse contexto que a Psicodinâmica do Trabalho compreende e evidencia a influência que o trabalho pode exercer sobre a saúde mental, ao revelar os processos subjetivos implicados na relação entre o sujeito e o trabalho, ou seja, a forma como cada trabalhador lida com seu ambiente laboral (Areosa, 2024; Mendes, 1995). O trabalho, nessa concepção, é uma atividade simbólica e constitutiva do laço social, reafirmando sua centralidade psíquica e social (Bendassolli; Soboll, 2011), uma vez que o trabalhar ultrapassa a execução da tarefa, possibilita a presença do outro, a cooperação e o compartilhamento de prazeres, sofrimentos e defesas (Mendes; Araújo, 2012).

Dessa forma, o sentido do trabalho emerge do encontro entre a atividade concreta, os valores que a organizam e os laços sociais que ela possibilita. Ou seja, o sentido irá constituir-se a partir do conteúdo significativo da atividade em relação ao sujeito e ao objeto do trabalho, permitindo a construção de sua identidade, mas também social, o reconhecimento de si e pelos outros e a manutenção da saúde psíquica (Dejours, 2011; 2015).

Os sentidos do trabalho dependerão do modo como os trabalhadores subjetivam a vivência nas formas de organização do trabalho por eles experienciadas (Dejours, 2011). Porém, a depender do contexto, diante dos processos de sofrimento e prazer, o sujeito pode

atribuir diferentes sentidos às relações dinâmicas entre organização do trabalho e processo de subjetivação (Mendes, 2007).

Nessa direção, o trabalho se constitui como estratégia central para a construção do projeto identitário e de sentido, que estrutura o sujeito psicologicamente e socialmente em qualquer atividade de trabalho que exerça (Costa; Nascimento, 2019). O que corrobora as afirmações de Gaulejac (2007) e de Bendassolli e Soboll (2011) que o trabalhar é inscrever-se simbolicamente no mundo, participar de uma obra coletiva e estabelecer vínculos que sustentam a subjetividade.

Dejours (2015) ao definir o trabalho, aponta a existência de uma diferença entre o que é prescrito e a realidade do trabalho. Areosa (2024) explica que o trabalho prescrito, corresponde ao modo como a organização concebe, planeja e normatiza a execução do trabalho, definindo regras, procedimentos, tempos, recursos e formas de controle; o trabalho real, por sua vez, é entendido como a atividade, é a forma concreta como o trabalho é efetivamente realizado no cotidiano. Essa diferenciação demonstra que aquilo que é idealizado pela organização tende a divergir da prática efetiva do trabalho, abrindo um campo de análise sobre as dissemelhanças entre prescrição e realização (Areosa, 2019).

Essa distância entre trabalho prescrito e trabalho real decorre do fato de que o trabalho é atravessado por incertezas, imprevistos, limitações humanas e constrangimentos que não podem ser plenamente antecipados (Areosa, 2024). O trabalho prescrito, ainda que minuciosamente elaborado, não considera integralmente a variabilidade das situações concretas, nem as limitações cognitivas, físicas e emocionais dos sujeitos (Areosa, 2019). Trabalhar implica correr riscos, gerir incertezas e lidar com situações novas e inesperadas, que escapam às previsões organizacionais (Arantes, 2015; Areosa, 2024; Dejours, 2015). Logo, ressalta Areosa (2019; 2024) que mesmo em contextos de alto risco em que se investe intensamente em segurança e controle, é impossível antecipar as situações suscetíveis de gerar falhas, erros ou acidentes, o que torna inevitável o descompasso entre o modelo prescrito e a realidade da atividade do trabalho.

O trabalho seria tudo o que em uma situação real não foi previsto pela concepção, pelo planejamento e pela organização de uma tarefa (Dejours; Gernet, 2011). O que implica que o trabalho real se revela mais rico, complexo e diversificado do que aquilo que os organizadores do trabalho conseguem prever (Areosa, 2019). Pois a atividade concreta exige adaptações constantes, ajustes, improvisações e, por vezes, o contorno ou a transgressão de regras formais para que o trabalho possa ser realizado de maneira eficaz, ou seja, leva ao engajamento da subjetividade do sujeito (Areosa, 2024; Dejours; Gernet, 2011). Cabe ressaltar que os desvios

não expressam, em geral, resistência à autoridade hierárquica, mas a necessidade prática de realizar o trabalho bem realizado (Areosa, 2024). Assim, a sobrevivência do trabalho depende justamente dessas margens de manobra, criadas pelos sujeitos, para a realização.

Diferente do trabalho real, há o real do trabalho. Esse se revela por meio da falha, do erro ou do obstáculo, em que coloca em evidência os limites do saber técnico e das prescrições formais da organização (Areosa, 2024). É por meio dessas condições, falha, erro ou obstáculo que o sujeito precisa mobilizar sua inteligência prática, sua sensibilidade e sua experiência para recriar o trabalho e encontrar soluções não previstas – o real do trabalho (Arantes, 2015). Essa mobilização constante confronta o trabalhador com o risco do fracasso, mas também abre espaço para a invenção e para a construção de sentido na atividade.

É nesse contexto que emerge a noção de trabalho vivo, entendida como a inteligência acrescentada pelos trabalhadores ao trabalho prescrito para que ele funcione (Areosa, 2024). O trabalho vivo é imprescindível ao funcionamento das organizações, uma vez que o prescrito é sempre incompleto e insuficiente para dar conta da realidade da atividade. O trabalho vivo é fonte de criatividade, empenho e cooperação, mas também de medo e sofrimento, na medida em que expõe o sujeito à possibilidade de errar. No interior do capitalismo contemporâneo, observa-se ainda um movimento de transformação do trabalho vivo em trabalho morto, processo que tende a intensificar a perda de sentido, o desgaste subjetivo e os conflitos no trabalho. É nesse contexto de movimento do trabalho que se constitui a condição de sofrimento e prazer pelo sujeito no trabalho.

2.2 Prazer e sofrimento e a organização do trabalho

O trabalho se constitui como um fenômeno ambivalente, atravessado simultaneamente por experiências de prazer e de sofrimento (Areosa, 2011; 2024; Dejours, 2015; França; Mota, 2021), de modo que não pode ser compreendido como um elemento neutro em relação à saúde mental dos trabalhadores (Dejours, 1999; Mendes, 2007; Areosa, 2011; 2024). Nessa perspectiva, o trabalho é suscetível tanto à produção de sofrimento quanto à de prazer, a depender das condições concretas em que é desempenhado e das possibilidades de mediação subjetiva que oferece aos trabalhadores (Dejours, 2015; Mendes, 2007). A Psicodinâmica do Trabalho compreende o trabalho como um espaço de contradições, em que as exigências de produtividade e eficiência coexistem com a mobilização de afetos, criatividade, identidade e sentido (Dejours; Abdoucheli; Jayet, 2011).

A experiência de prazer e sofrimento no trabalho constitui-se na articulação entre dimensões objetivas e subjetivas (Mendes, 2007; Areosa, 2019). As dimensões objetivas dizem respeito às regras, prazos, prescrições, metas e exigências organizacionais, enquanto as dimensões subjetivas envolvem desejos, angústias, medos, aspirações e a história de vida dos sujeitos (Dejours, 2003; 2015; Mendes, 2007). Esses processos estão atrelados às condições do trabalho prescrito e real, sendo que é nesse tensionamento, entre o trabalho prescrito e o trabalho real, que emergem tanto os processos de desgaste quanto as possibilidades de criação, reconhecimento e desenvolvimento psicossocial (Dejours; Abdoucheli; Jayet, 2011).

Essa compreensão dialoga com a concepção psicanalítica freudiana, em que a ação do sujeito se orienta pela busca do prazer e pela tentativa de evitar o desprazer (Freud, 1930). Para Freud, o trabalho ocupa lugar central na constituição do laço social e opera como uma das principais vias de sublimação, ainda que carregue, de forma inerente, a experiência do sofrimento (Arantes, 2015; Freud, 1930). As vivências de sofrimento e prazer no trabalho não se reduzem a estados individuais, mas expressam a relação entre a subjetividade do trabalhador e a realidade social e organizacional em que o trabalho se inscreve (Arantes, 2015).

O sofrimento no trabalho surge quando a realidade organizacional não oferece possibilidades de gratificação dos desejos do sujeito, instaurando frustrações, sentimentos de angústia, insegurança, incapacidade e ausência de reconhecimento (Arensa, 2011; Dejours, 1999; 2006). Nessa perspectiva, as vivências de sofrimento estão associadas a fatores organizacionais como a rigidez hierárquica, a falta de reconhecimento profissional, a subutilização do potencial técnico e a restrição das possibilidades de exercício da criatividade (Antloga; Mendes; Maia, 2012), bem como a experiências de estigma e invisibilidade (Loureiro; Mendes; Silva, 2018). Além disso, o sofrimento no trabalho tem sido relacionado ao esgotamento profissional (Mendes, 2007), ao ritmo intenso de trabalho, à precariedade das condições laborais (Barros; Honório, 2015; Loureiro; Mendes; Silva, 2018), à insegurança e à sobrecarga emocional (Prata; Honório, 2014).

Nessas condições, o sofrimento configura-se como aquilo que Dejours (2003; 2006) denomina como “espaço de luta”, entre o bem-estar e o adoecimento psíquico, que pode manifestar-se por estados depressivos, sofrimento intenso e perturbações psicossomáticas. Ao se esgotarem as tentativas individuais ou coletivas de enfrentamento das adversidades do trabalho, o sofrimento tende a assumir um caráter patogênico, promovendo a deterioração do equilíbrio psíquico e a emergência de doenças físicas e mentais (Ferreira; Mendes, 2001; Dejours; Abdoucheli; Jayet, 2011; Mendes, 2007).

Entretanto, o sofrimento não se apresenta necessariamente como um destino patológico. Quando o trabalhador consegue ressignificar as experiências negativas por meio da mobilização de sua inteligência prática e de estratégias defensivas, o sofrimento pode assumir um caráter criativo (Dejours, 2006). Nesse caso, ele passa a operar como condição para a construção do prazer, do sentido do trabalho e da preservação da saúde mental (Arantes, 2015). Arantes (2015) expressa que o sofrimento criativo se distingue do sofrimento patogênico, que se instala quando os recursos defensivos se esgotam e o sujeito é empurrado para processos de adoecimento (Dejours, 2006).

O prazer no trabalho, por sua vez, decorre da articulação entre a organização do trabalho e os desejos psicológicos do trabalhador, manifestando-se por meio da realização pessoal, da gratificação, do reconhecimento, da valorização e da construção da identidade pessoal e social (Dejours, 2015; Ferreira; Mendes, 2003). As vivências de prazer podem assumir dimensões individuais e coletivas, estando associadas às relações interpessoais no trabalho, ao reconhecimento da relevância da tarefa desempenhada e à possibilidade de exercer a atividade com certo grau de liberdade e autonomia (Areosa, 2019; Mendes; Tamayo, 2001). Nessa perspectiva, um trabalho reconhecido e socialmente significativo tende a favorecer experiências de prazer e bem-estar, ainda que esse prazer não seja pleno ou permanente, uma vez que se mantém indissociável das estratégias mobilizadas pelos sujeitos para enfrentar o sofrimento inerente ao trabalho (Dejours, 2015; Mendes; Tamayo, 2001).

O prazer também pode ser experimentado quando há valorização e reconhecimento do trabalhador proporcionais ao esforço despendido na realização das tarefas que lhe competem (Ferreira; Mendes, 2001; Hope; Richards, 2015), bem como por meio da liberdade de expressão e de ação concedida no ambiente laboral. Estudos indicam, ainda, que a compatibilidade entre as tarefas desempenhadas e os objetivos dos trabalhadores na organização (Silva; Gonçalves; Zonatto, 2017), assim como a identificação com a atividade realizada e a qualidade das relações interpessoais, constituem importantes fontes de prazer no trabalho (Dario; Lourenço, 2018).

As experiências de prazer e sofrimento, contudo, não podem ser compreendidas isoladamente das formas concretas pelas quais o trabalho é organizado. A organização do trabalho desempenha papel central na mediação entre a atividade, a subjetividade e a saúde mental, pois define margens de autonomia, formas de controle, possibilidades de reconhecimento, relações de poder e condições de cooperação (Mendes, 1995; Dejours, 2015). Compreender como o trabalho se torna fonte de prazer ou de sofrimento exige, uma análise sobre a relação da organização do trabalho.

A Psicopatologia do Trabalho, desde 1970, dedicou-se ao estudo da interface entre o sujeito e a organização do trabalho. Nesse período a psicopatologia foi compreendida, naquele contexto, como uma organização rígida, baseada na prescrição estrita das tarefas, na fragmentação das atividades e no controle intensivo, derivada dos princípios tayloristas-fordistas (Mendes, 1995). Esse modelo limitava significativamente as possibilidades de intervenção subjetiva sobre o trabalho, favorecendo a emergência do sofrimento.

A partir dos anos 1990, com a consolidação da Psicodinâmica do Trabalho, a organização do trabalho passa a ser compreendida como móvel e mutável, deslocando o foco analítico para os processos de mobilização subjetiva (Mendes, 1995). Nessa perspectiva, reconhece-se o papel ativo do sujeito diante das exigências do trabalho e sua capacidade de transformar as situações laborais, criando condições mais favoráveis à saúde mental (Arantes, 2015; Areosa, 2019; Dejours, 2004; Dejours; Abdoucheli; Jayet, 2011). Dejours (2015) define a organização do trabalho como o conjunto formado pela divisão do trabalho, pelo conteúdo das tarefas, pelo sistema hierárquico, pelas modalidades de comando, pelas relações de poder e pelas atribuições de responsabilidade. Essa definição evidencia que a organização do trabalho ultrapassa a dimensão técnica, envolvendo relações sociais, simbólicas e políticas que estruturam a experiência do trabalho.

Cada trabalhador ou coletivo de trabalho encontra-se submetido a um modelo específico de organização do trabalho, que pode reunir elementos facilitadores ou limitadores da saúde mental (Mendes, 1995). Assim, a organização do trabalho não se apresenta de forma homogênea, podendo produzir efeitos distintos sobre os sujeitos, a depender das condições concretas de realização da atividade e das margens de liberdade disponíveis para negociação, criatividade e reconhecimento (Mendes, 1995). Quanto maior a flexibilidade e a possibilidade de intervenção do trabalhador sobre o trabalho prescrito, maiores tendem a ser as vivências de prazer; quanto mais rígida, controladora e pouco negociável a organização do trabalho, mais se intensificam as experiências de sofrimento (Arantes, 2015; Dejours, 2015; Mendes, 2007).

É justamente diante dessas condições que os trabalhadores desenvolvem formas de resistência e adaptação, mobilizando estratégias para atenuar o sofrimento e preservar sua saúde mental, movimento que a Psicodinâmica do Trabalho busca compreender em profundidade.

2.3 Do sofrimento às estratégias de enfrentamento

Diante das experiências de prazer e sofrimento geradas tanto pela situação do desempenho do trabalho, quanto pela organização do trabalho, entender quais os modos pelos

quais os trabalhadores lidam com essas exigências e buscam preservar sua saúde mental, torna-se imprescindível pela lente da Psicodinâmica do Trabalho. Como apontado, o trabalho mobiliza defesas e regula afetos, permitindo a descarga de tensões psíquicas (Dejours, 2015; Mendes, 2007). Nesse sentido, os trabalhadores encontram diferentes estratégias, tanto individuais como coletivas, para se protegerem da violência proveniente das formas contemporâneas das relações laborais e da organização do trabalho.

Dejours (2015) denomina esse processo como estratégias defensivas, definindo-as como um tipo de escudo protetor. Diante do sofrimento gerado pelas contradições do trabalho, o ego não permanece passivo, mas se defende, sendo esses mecanismos o meio mobilizado para sua proteção, atenuando a percepção consciente do sofrimento (Areosa, 2019; Dejours, 2005). As estratégias de defesa construídas pelos sujeitos são, por vezes, sutis, marcadas por engenhosidade, diversidade e inventividade (Arantes, 2015; Dejours, 1999).

Segundo Areosa (2019) as pesquisas no campo da psicodinâmica e da psicopatologia do trabalho apontam que o sofrimento mobiliza estratégias de defesa. Essas estratégias são constituídas tanto no plano individual, quanto no coletivo podendo desdobrar-se em estratégias de mobilização e estratégias criativas (Dejours, 2003; 2015). As estratégias de defesa individuais relacionam-se às concepções particulares de cada sujeito e ao seu conjunto de crenças, ideologias e percepções, consiste nos modos singulares de reação encontrados por cada indivíduo em enfrentar os desafios e sofrimentos no trabalho (Areosa, 2019).

As estratégias de defesa coletiva, por sua vez, são estabelecidas através do coletivo de trabalho, por meio das interações sociais, da cooperação, da participação coletiva e do consenso, assumindo-se como típicas de determinadas categorias profissionais e assentando-se como regras ou ideologias defensivas baseadas em acordos estratégicos entre os trabalhadores (Arantes, 2015; Dejours, 1996; Ferreira; Mendes, 2001; Mendes, 2007). Destaca-se que as estratégias de mobilização coletiva, além de contribuírem para o processo de ressignificação, visam transformar situações geradoras de sofrimento em situações geradoras de prazer (Mendes; Costa; Barros, 2003).

As estratégias defensivas, sejam individuais ou coletivas, podem resultar em mecanismos de negação do próprio sofrimento e do sofrimento alheio, manifestados pela naturalização do sofrimento e das injustiças no âmbito do trabalho. A naturalização do sofrimento configura-se, assim, como uma forma inconsciente de negar o sofrimento vivenciado e de racionalizar a angústia, o medo e a insegurança como elementos comuns e naturais do exercício laboral.

Essa naturalização do sofrimento pode levar à perda da identidade do trabalhador, à submissão e à alienação, bloqueando tentativas de transformação da realidade. Diante disso, entre as estratégias de defesa que representam esse processo, Mendes (2007) expõe o cinismo, a dissimulação, a hiperatividade, a desesperança de reconhecimento, o desprezo e a distorção da comunicação. A autora expressa que tais defesas trazem em sua constituição uma ambiguidade, em que de um lado são modos de proteção para os trabalhadores, funcionando como uma “anestesia”, que permite ignorar o sofrimento e negar suas causas; por outro lado, esse processo de negação conduz o trabalhador à criação de um obstáculo à sua capacidade de pensar sobre o próprio trabalho e de lutar contra os efeitos negativos que o sofrimento lhes traz para a saúde.

Mendes (2007) aponta ainda, a racionalização, a passividade e o individualismo como estratégias de defesa para lidar com o que frustra e causa sofrimento. A racionalização é utilizada diante da frustração para explicar de forma lógica os motivos que causam o sofrimento, tais como a separação entre planejamento e execução e a desestruturação das relações psicoafetivas com colegas. O individualismo é uma estratégia utilizada diante do sentimento de impotência e, por meio dela, os trabalhadores naturalizam o contexto histórico dos fatos que produzem o sofrimento. A passividade é uma estratégia contra o tédio, em função de situações de ameaça de perder o emprego e de manutenção do status quo pela empresa.

Desse modo, determinadas estratégias defensivas podem funcionar como uma armadilha, na medida em que dessensibiliza trabalhadores diante daquilo que os faz sofrer, servindo para tolerar o intolerável, não apenas em relação ao próprio sofrimento, mas também ao sofrimento dos outros, tornando suportável, inclusive, o sofrimento ético, associado à renúncia progressiva dos valores e referências que orientam o agir no trabalho (Dejours, 1999; 2003; Mendes, 2007).

Diante disso, modos de enfrentamento são fundamentais para a saúde psíquica dos trabalhadores, especialmente as estratégias de mobilização coletiva, que incluem mecanismos capazes de possibilitar a construção de novas formas de gestão do contexto de trabalho (Arantes, 2015). Assim, as estratégias defensivas permitem ao trabalhador suportar o sofrimento no cotidiano de trabalho. Para além da lógica defensiva, a Psicodinâmica do Trabalho enfatiza a importância de mecanismos que possibilitam a transformação do sofrimento, entre os quais se destaca o reconhecimento (Dejours, 2003). É a partir desse eixo que se compreende o papel da mobilização subjetiva, do julgamento dos outros e da consolidação da identidade no trabalho.

Como apontado, o ato de trabalhar relaciona-se à mobilização do corpo e ao uso da inteligência do trabalhador (Dejours, 2015). Nesse sentido, o trabalho encontra-se profundamente vinculado à realização do ego, de modo que o fortalecimento da identidade constitui, em parte, uma armadura da saúde mental (Areosa, 2024; Dejours, 2015). É nesse processo que o reconhecimento assume um papel central, ao conferir significado aos esforços empreendidos pelos trabalhadores e atribuir dignidade ao próprio ato de trabalhar (Arantes, 2015; Dejours, 2011). De reconhecimento em reconhecimento, o trabalhador fortalece sua identidade, sua saúde e seu bem-estar no trabalho, reduzindo sua vulnerabilidade aos riscos psicossociais (Dejours, 2003). O reconhecimento, portanto, atua como um elemento fundamental na prevenção do sofrimento patológico e na sustentação da saúde mental. Contudo, quando o reconhecimento está ausente, o trabalho tende a ser vivido predominantemente como experiência de sofrimento, podendo instaurar um círculo vicioso que desestabiliza a identidade e conduz ao adoecimento psíquico (Arantes, 2015).

Sobre as relações de trabalho, existe um poder simbólico exercido pelo reconhecimento que resulta, em parte, da mobilização subjetiva dos trabalhadores e do julgamento dos outros (Mendes; Tamayo, 2001). Nesse contexto, distinguem-se dois tipos de julgamento no trabalho: aquele realizado pelas hierarquias, orientado por uma perspectiva utilitarista, vinculada à utilidade técnica, econômica ou social; e aquele realizado pelos pares, relacionado à conformidade do trabalho, da produção ou do serviço, e associado às artes do ofício (Dejours, 2015). É sobretudo por meio desse segundo tipo de julgamento que se reconhece a qualidade do trabalho para além dos critérios formais.

Por fim, sustenta-se que o reconhecimento não apenas protege o trabalhador do sofrimento patológico (Dejours, 2015). O reconhecimento também possibilita a transformação do sofrimento em prazer, que contribui para a consolidação do ego e o fortalecimento da identidade (Areosa, 2019; Mendes; Tamayo, 2001).

À luz da Psicodinâmica do Trabalho compreende-se que as experiências de sofrimento, prazer e processos como mobilização subjetiva e de reconhecimento não se produzem de forma isolada ou exclusivamente intrapsíquica. Elas são atravessadas pelas condições históricas, políticas e organizacionais nas quais o trabalho se inscreve. As estratégias de enfrentamento mobilizadas pelos trabalhadores, assim como as possibilidades de transformação do sofrimento em prazer ou, ao contrário, sua conversão em sofrimento patológico, dependem das margens de autonomia, dos dispositivos de reconhecimento e das formas de organização do trabalho que estruturam cada contexto do trabalho do sujeito.

Nesse sentido, compreender como tais processos se manifestam na experiência da pós-graduação, torna-se necessário para situar o trabalho acadêmico no interior das transformações mais amplas que atravessam a universidade e a pós-graduação. É nesse sentido que o próximo capítulo se dedica buscando evidenciar como a mercantilização da ciência, o gerencialismo e o capitalismo acadêmico reconfiguram as condições de trabalho, os modos de reconhecimento e as formas de subjetivação dos sujeitos na universidade e pós-graduação.

3 UNIVERSIDADE E PÓS-GRADUAÇÃO: NOTAS SOBRE O CONTEXTO

O processo histórico do desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil iniciou com o marco da colonização e, desde essa época até o processo da redemocratização, a ciência no país tem sido influenciada por ideais de progresso e modernização (Schwartzman, 1980; 2001; Lima *et al.*, 2022). Os espaços que desenvolvem a ciência têm em sua formação a racionalidade da ciência hegemônica. Essa racionalidade possui o caráter de orientar a compreensão do mundo a partir do próprio mundo e de seus saberes específicos (Porto-Gonçalves, 2005).

A racionalidade da ciência hegemônica constitui-se no marco da modernidade, com a consolidação da ciência moderna (Lander, 2005; Porto-Gonçalves, 2005; Mignolo, 2017). Ancorada no uso do conhecimento científico como instrumento de sustentação de um determinado modelo de sociedade, essa racionalidade institui uma forma dominante de saber, ser e viver (Lander, 2005), que se afirma por meio do silenciamento, da omissão e da exclusão de outros saberes e modos de produção de conhecimento (Porto-Gonçalves, 2005; Naves; Pereira, 2023).

Além disso, a ciência hegemônica, que seria a ciência moderna, fundamenta-se em uma forma de construção de conhecimento baseada na condição de relação sujeito-objeto (Porto-Gonçalves, 2005). Nessa perspectiva, o pesquisador é concebido como um sujeito isolado, neutro e desprovido de subjetividade, cujas concepções pessoais e experiências são desconsideradas. Sua fala e capacidade reflexiva são esvaziadas em nome de uma pretensa objetividade, que privilegia um conhecimento distanciado, universal e livre de influências contextuais ou emocionais. Gera-se, assim, uma lógica de neutralidade, universalidade e objetividade, que reforça dicotomias como: cultura-natureza, subjetivo-objetivo e sujeito-objeto, nas formas de construção de ciência (Naves; Pereira, 2023).

Amparada nessa lógica, a constituição da Educação Superior “passou a funcionar como produtora dos saberes que dominam ou que, pelo menos, viabilizam a dominação política e a hegemonia no plano ideológico” (Almeida-Filho, 2024, p. 28) produzindo conhecimentos que podem ou não servir aos anseios da sociedade. Mas enquanto espaço de produção do conhecimento, a universidade também se configura como um espaço de crítica, com capacidade de difundir posicionamentos e de produzir efeitos no debate público (Druck; Salles; Leher, 2025).

Contudo, as Universidades são espaços de disputa que congregam pessoas com diferentes experiências, saberes e expectativas em torno da educação superior e pesquisa (Moreira; Mafra, 2023). De um lado, as elites defendem um projeto de educação com o intuito

de exclusão das camadas populares, e do outro lado, intelectuais, movimentos sociais, ativistas e políticos pressionam para que haja caminhos para que grupos sociais tradicionalmente marginalizados conquistem acesso ao ensino superior (Moreira; Mafra, 2023).

A diversidade dos sujeitos nos espaços das Universidades pode possibilitar ou não a construção de saberes e identidades diferentes daquelas que são defendidas como norma (Moreira; Mafra, 2023). Contudo, esses espaços ainda enfrentam problemas em garantir acesso de grupos sociais subalternizados e uma conexão com a sociedade e seus dilemas (Moreira; Mafra, 2023). Soma-se ao cenário das Universidades brasileiras dois movimentos que as impactam. De um lado, um contexto social permeado por um movimento negacionista, que defende uma ciência “neutra” e aplicada, ou seja, destituída de valores sociais e de ética, dedicada exclusivamente ao desenvolvimento de aparatos tecnológicos para uso comercial ou industrial (Lima *et al.*, 2022). De outro, diversas medidas de cunho mercadológico e gerencial: como a racionalização de recursos para sua manutenção e da educação; flexibilização de gestão dos espaços; reformas curriculares; transformações no trabalho docente; privatização e terceirização de funções; avaliações e métricas no intuito de controle do sistema educativo (Mancebo, 2008; Laval, 2025).

Essa dinâmica articula-se ao fenômeno do Capitalismo Acadêmico, entendido como o processo de mercantilização do conhecimento e de capitalização da educação superior, no qual a produção científica passa a ser orientada pelas exigências da economia global e pelas demandas do mercado empresarial e industrial (Slaughter; Leslie, 2001; Slaughter; Rhoades, 2009; Costa; Goulart, 2018; Lesniewski; Trevisol; Bechi, 2023). Nesse contexto, o gerencialismo e o Capitalismo Acadêmico podem ser compreendidos como processos articulados, cuja primazia reside na incorporação da lógica mercantil no interior das universidades públicas. Tais processos promovem transformações na identidade das instituições universitárias e de pesquisa, reconfigurando a cultura acadêmica, os modos de produção do conhecimento e a subjetividade dos sujeitos que nelas atuam, como pós-graduandos, docentes e demais discentes.

As pressões contemporâneas sobre as universidades estão inseridas em um contexto mais amplo de reestruturação do capitalismo, marcado pela flexibilização do trabalho e pela intensificação de preceitos neoliberais, que têm conduzido à mercantilização do conhecimento e à conversão da ciência em capital (Faria, 2011; Chaui, 2003; Druck; Salles; Leher, 2025; Laval, 2025). Esse movimento se articula à redução das funções sociais do Estado e à ampliação da presença de interesses privados no campo educacional (Mancebo, 2008), produzindo um cenário em que a universidade passa a ser funcionalizada segundo critérios de competitividade, desempenho e rentabilidade, em detrimento de seu compromisso público e social (Laval, 2025).

É nesse cenário de tensões estruturais que se insere a formação na pós-graduação, espaço em que as contradições entre a lógica produtivista e o compromisso formativo se manifestam de maneira particularmente intensa. Compreender como esse processo formativo se organiza e quais são suas exigências é, portanto, condição para analisar os efeitos que tais pressões exercem sobre os sujeitos em formação.

3.1 A Formação na Pós-graduação

A pós-graduação *stricto sensu* é um espaço formativo que busca qualificar docentes-pesquisadores, ao nível de mestrado e doutorado, com o intuito de contribuir para a construção de conhecimento e para a formação de docentes (Bispo; Costa, 2016; Bispo, 2020). O mestrado possui o intuito de introdução do estudante no campo da pesquisa. Possui duração de 24 meses (2 anos). Em termos de atividades, o mestrado envolve a realização de disciplinas, participação em seminários e grupos de pesquisa, cumprimento de créditos obrigatórios e eletivos. Além do desenvolvimento e entrega de uma dissertação, sobre um tema investigado. Há também, o estímulo à produção de artigos, participação em eventos científicos e atividades de docência assistida ou estágio docente. O mestrado nesse sentido torna-se a porta de entrada para a pesquisa e a carreira docente.

O doutorado, por sua vez, pressupõe uma formação mais aprofundada. Possui a duração de 48 meses (4 anos). As atividades são cursar disciplinas, participação em grupos e redes de pesquisa, envolvimento com atividades acadêmicas e, frequentemente, maior inserção em experiências de docência e orientação. O principal produto do doutorado é a tese, um trabalho que apresenta uma contribuição à área. A publicação de artigos em periódicos científicos e a participação em eventos nacionais e internacionais tendem a ser mais fortemente incentivadas ou exigidas nessa etapa.

Ressalta-se que essas características não são homogêneas. As atividades e produtos (além da dissertação e tese) variam de acordo com o programa, a área do conhecimento, a instituição e as normas específicas de cada curso. Há programas com maior ênfase na pesquisa teórica, outros mais voltados à aplicação prática do conhecimento, bem como diferenças significativas na organização curricular, nas exigências de produção e nas formas de acompanhamento acadêmico. Além disso, tem-se a possibilidade de bolsas, tanto no mestrado quanto no doutorado, como objetivo possibilitar a dedicação integral às atividades acadêmicas. Contudo, as bolsas de estudo, geralmente concedidas por agências de fomento ou pelas próprias instituições, dependem da concessão desses órgãos e também de critérios dado por cada

programa e pela disponibilidade orçamentária. Assim, nem todos os estudantes são bolsistas, e nem todos programas possuem bolsas a serem ofertadas.

Venturini (2022) e Pereira *et al.* (2024) descrevem que o cenário da pós-graduação continua longe da diversidade em termos sociais, étnico-raciais e de gênero, principalmente em determinadas áreas do conhecimento — como as ciências exatas, agrárias, biológicas e entre outras —, sendo exceção os cursos de humanidades, em que o acesso de grupos minoritários é um pouco mais significativo (Pereira *et al.*, 2024; Andrade, 2025). Diante desse cenário, as ações afirmativas tornaram-se medidas que visam promover a equidade e a inclusão de grupos socialmente discriminados. Mas, mesmo com acesso, são necessárias políticas, tanto pelas Universidades, pelo Governo quanto pelas agências de fomento, que viabilizem as permanências e as integridades dos sujeitos (Venturini, 2022; Andrade, 2025).

Contudo, a lógica gerencialista se intensifica na pós-graduação, por meio de sistemas avaliativos, exigidos principalmente pelas agências de fomento, que privilegiam métricas quantitativas (número de publicações e tempo de titulação) em detrimento da qualidade crítica e da relevância social das pesquisas (Tuleski, 2012; Bispo, 2018; Rezende; Rafanhim, 2023). Esse processo estrutura institucionalmente os programas e conforma subjetividades de docentes e discentes que internalizam a lógica da produtividade, muitas das vezes afastando-os de um processo de formação significativa e de construção de conhecimento (Alperstedt; Andion, 2017).

Em que contribui para um modelo de ciência orientado pela produtividade, que tem provocado, por exemplo, o aumento de práticas antiéticas, como fraudes, plágios e manipulações de dados. Casos recorrentes de artigos retratados e a proliferação de revistas predatórias, que publicam sem revisão por pares mediante pagamento, evidenciam os riscos de uma produção acadêmica voltada exclusivamente para o volume de publicações (CRID, 2025; Guimarães; Hayashi, 2023; Alisson, 2014). Estima-se que mundialmente cerca de dois mil artigos foram retratados anualmente, com destaque para as áreas biomédica e de ciências sociais (Alisson, 2014; CRID, 2025). No Brasil, dados levantados pela USP mostram que quase 30% das retratações em revistas científicas ocorreram por má conduta, e 67% envolviam autores com menos de 40 anos, indicando que a pressão se concentra especialmente entre jovens pesquisadores (CRID, 2025).

Um contexto que permeia os espaços de produção de ciência, como a pós-graduação, relevando um espaço, na maioria das vezes, de reprodução de uma ciência instrumentalizada, subordinada a interesses utilitaristas e descolada da função pública e social. Mas que também revela um processo que tem provocado uma corrida pela visibilidade e pela quantidade de

produções, em que obriga tanto docentes e pós-graduandos a elevarem ao máximo sua performance produtiva (Lesnieski; Trevisol; Bechi, 2023).

Assim, prevalece o estímulo a uma cultura de competição e eficiência do trabalho acadêmico (Lesnieski; Trevisol; Bechi, 2023). Exemplo disso é a ordem de autoria de artigos, frequentemente utilizada como avaliação para critério de seleção e pontuação. A lógica neoliberal e gerencial impõe métodos de avaliação sobre as atividades nas Universidades e a intensa competição por recursos financeiros colocando uma pressão sobre os profissionais de ensino para se tornarem operacionalmente eficientes (Santos; Tonon, 2023; Lesnieski; Trevisol; Bechi, 2023; Laval, 2025).

Diante da flexibilização, limitação de recursos, avaliações constantes e processos de privatização, observa-se uma crescente precarização do trabalho docente e do próprio funcionamento da universidade. Os professores, além do ensino e da pesquisa, acumulam uma série de atividades administrativas e acadêmicas que extrapolam os limites institucionais e impactam diretamente suas rotinas (Lesnieski; Trevisol; Bechi, 2023). Essa sobrecarga, vinculada à escassez de recursos públicos, à flexibilização de direitos trabalhistas e à valorização da produtividade como critério de promoção, conduz os docentes a um modelo de trabalho cada vez mais alienante, servil e voltado à lógica da eficiência (Silva; Mafra, 2014).

Diante desse processo de precarização, há um sequestro da subjetividade, no qual os discursos de excelência, sucesso e comprometimento moldam e aprisionam os sujeitos a práticas performativas (Faria, 2011). Mas, cabe destacar que esse sequestro da subjetividade não se inicia apenas com o exercício da docência, mas muito antes, ainda na pós-graduação, espaço no qual se delinea a formação para a carreira de docente-pesquisador e se internalizam as exigências do desempenho acadêmico como ideal de pertencimento.

Sá *et al.* (2020), Bispo (2020) e Oliveira (2015) apontam que, embora a pós-graduação *stricto sensu* desempenha papel central na formação de docentes para o ensino superior, historicamente tem se estruturado em torno da formação para a pesquisa. Nesse sentido, Lourenço, Lima e Narciso (2016) e Cruz (2017) evidenciam que a formação pedagógica dos docentes universitários se apresenta como frágil e insuficiente, marcada pela centralidade conferida à pesquisa nos programas de pós-graduação, o que leva muitos docentes, por exemplo, a aprenderem a ensinar de forma intuitiva, pouco sistematizada e desarticulada.

Essa fragilidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* sobre a formação docente decorre, segundo Lourenço, Lima e Narciso (2016) e Cruz (2017), de uma lógica que privilegia quase exclusivamente o domínio teórico do campo disciplinar, partindo da suposição de que tal domínio seria suficiente para garantir o exercício da docência. Essa perspectiva

desconsidera a dimensão pedagógica do trabalho docente e evidencia a urgência da construção de uma base formativa sólida em educação, capaz de enfrentar as insuficiências presentes nas políticas de pós-graduação.

Além disso, têm-se as pressões relacionadas aos processos de avaliação da pós-graduação. A criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ambos criados em 1951, marcou a institucionalização do fomento e da avaliação da pesquisa e da pós-graduação. Logo, com os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), iniciados em 1974, buscaram orientar a expansão e consolidação dos programas, promovendo a correção de assimetrias regionais, o estímulo à interdisciplinaridade e a melhoria da qualidade da formação docente (Saviani, 2010).

Contudo, o processo de avaliação dos programas de pós-graduação, especialmente sob regulação da CAPES, promoveu mecanismos padronizados de regulação dos programas, como a avaliação quadrienal e a classificação dos programas em uma escala de 1 a 7 (Saviani, 2010; Oliveira, 2015), em que quanto maior o conceito, maior a captação de recursos.

A CAPES promoveu o sistema Qualis, como meio de avaliação da qualidade dos periódicos, atrelando ao processo de avaliação dos programas de pós-graduação. Esse processo de avaliação transformou os critérios de qualidade acadêmica, induzindo uma lógica de produtividade cada vez mais marcada por exigências quantitativas da produção acadêmica da pós-graduação, influenciando, por exemplo, a manutenção da classificação dos programas (Bauer; Darbilly, 2020; Schwartzman, 2022).

Ressalta-se que o sistema Qualis de avaliação foi encerrado. Segundo o Ofício Circular nº 46/2024, emitido pela CAPES em 03 de outubro de 2024, anunciou uma nova metodologia para a classificação da produção intelectual na pós-graduação *stricto sensu*, com aplicação a partir do ciclo avaliativo 2025-2028, levando a mais incerteza e dúvidas para o funcionamento dos programas da pós-graduação.

A principal mudança consiste na substituição do foco nos periódicos científicos — como era feito por meio do sistema Qualis — pela avaliação direta dos artigos publicados. A nova forma de avaliação, prevê três procedimentos que podem ser adotados isoladamente ou em combinação, por cada área: a) o primeiro procedimento considera os indicadores bibliométricos dos veículos de publicação, mas aplicados à classificação dos artigos; b) o segundo, utiliza tanto os indicadores dos periódicos quanto dados diretamente extraídos dos artigos, como o número de citações e aspectos qualitativos como indexação e acesso aberto; c) e o terceiro procedimento, baseia-se em uma análise qualitativa conduzida pelas áreas, considerando os

critérios como a pertinência temática, o avanço conceitual e a contribuição científica do trabalho.

Contudo, torna-se necessário questionar se esse novo sistema poderia romper com práticas antigas e o predomínio quantitativo. Conforme Silva (2025), a nova metodologia pode caminhar com a intensificação de práticas já existentes, como a produção em massa, coautorias artificiais e uso estratégico de redes para inflar métricas de visibilidade, ocultando o processo colaborativo e crítico que deveria orientar a atividade científica.

Ademais, os programas de menor prestígio, enfrentam maiores dificuldades para captar recursos e alcançar melhores avaliações, promovendo uma desigualdade entre as instituições e áreas do conhecimento (Oliveira, 2015).

De forma ampla, os programas de pós-graduação, buscando atender aos critérios de credenciamento de avaliação dos organismos reguladores, se apoiam no desempenho das atividades dos discentes para garantirem o funcionamento do programa, o que exige cada vez mais produtividade dos pesquisadores em formação, alimentando o círculo vicioso do produtivismo acadêmico (Andrade; Cassundé; Barbosa, 2019). O processo de ensino-aprendizagem também sofre impactos, tornando-se uma rápida transmissão de conhecimentos, em que acaba, na maioria das vezes, no desprezo pela reflexão crítica e diálogo (Andrade; Cassundé; Barbosa, 2019). Isso coloca em risco a condição essencial da docência, que é o ensino e a prática de aprendizagem (Chauí, 2003). Dessa forma, a construção didático-pedagógica, no âmbito da pós-graduação é relegada a segundo plano (Andrade; Cassundé; Barbosa, 2019).

Em decorrência do exposto, a “ânsia por ‘publicar’ está tornando os cursos de mestrado e doutorado em laboratórios de produção de artigos, em vez de formar mestres e doutores.” (Bispo, 2018, p. 438). Essa condição da produtividade impacta o bem-estar e engajamento, enquanto processos subjetivos do pós-graduando (Andrade; Cassundé; Barbosa, 2019; Patrus; Dantas; Shigaki, 2015), pois a pós-graduação, como espaço de trabalho de pesquisadores em formação e daqueles já formados — docentes, tem levado a condições de adoecimento, de estresse e exaustão (Borsoi, 2012; Ribeiro; Leda, 2016).

Esse cenário compromete as relações pessoais, produzindo alterações do sentido, satisfação e prazer, no trabalho (Ruza; Silva, 2016). Além de ameaçar a solidariedade e cooperação entre os pares, prejudicando a condição de experiência e de pertencimento ao ambiente e da pesquisa (Alcadipani, 2011; Andrade; Cassundé; Barbosa, 2019). Assim, pode acarretar em sofrimento psíquico dos sujeitos e fragilizar os mecanismos coletivos de sustentação do trabalho.

Peixoto, Souza e Soares (2022) em seu estudo de revisão integrativa sobre o adoecimento de pós-graduandos no Brasil, revelou que mais da metade dos estudantes de mestrado e doutorado apresenta níveis elevados de estresse, sendo as mulheres as mais afetadas. Elencam que os principais fatores estressores identificados foram dificuldades financeiras, prazos curtos para entrega de trabalhos, problemas na relação com orientadores, exaustão emocional e insegurança quanto ao futuro profissional. Corroborando com a afirmação, Faro (2013) em seu estudo realizado com 2.150 pós-graduandos em todas as regiões do país, os fatores tempo, supervisão e desempenho acadêmico se destacaram como os maiores geradores de sofrimento. Esse contexto exhibe as características da ideologia gerencialista (Gaulejac, 2007) e levando a uma precariedade subjetiva dos pós-graduandos (Ruza; Silva, 2016).

Além disso, as atividades dos sujeitos, nessa ideologia, passam a ser orientados por um sentido estabelecido pela organização, alterando o sentido dado pelo indivíduo. Gaulejac (2007) descreve dois tipos de sentidos: sentido determinado pela instituição, em que as atividades desempenhadas estão inscritas socialmente e legitimadas; e o sentido produzido pelo indivíduo, que passa a ser a capacidade de refletir sobre si mesmo, ou seja, à sua consciência, baseado por referências internas, que foram construídas a partir dos valores e significados aprendidos, principalmente, com a educação e a cultura. A capacidade de refletir sobre si — permitindo gerar sentido sobre a ação — implica em viver experiência, ou seja, pensar, olhar, sentir, ouvir, suspendendo o automatismo, o juízo e a vontade (Bondía, 2002).

Os sujeitos inseridos nesse contexto são seduzidos pela busca da (auto)realização, cedendo aos sentidos determinados pela organização. Esses sentidos acabam alterando a construção de sentidos dos sujeitos sobre seu trabalho, que no caso a pós-graduação a pesquisa, por exemplo, em relação à organização do trabalho, condicionando esses sujeitos passivamente às situações cotidianas impostas pela organização (Gurgel, 2015) e às possibilidades de reproduzi-las como normais.

Nesse contexto, no campo da pós-graduação em Administração, conforme apontam Alcadipani (2011), Sá *et al.* (2020) e Bispo e Costa (2016), observa-se a predominância de uma lógica produtivista que se articula às exigências avaliativas e às métricas de desempenho científico. Tal lógica se torna ainda mais expressiva na área da Administração em razão de sua constituição histórica no Brasil, fortemente vinculada à concepção do *management*, originada em um contexto hegemônico norte-americano e ocidental. Essa matriz teórica e prática enraizou-se no ensino e em outros setores da sociedade, consolidando uma ciência orientada à manutenção de determinado *status quo* (Parker, 2002) e sustentada por um modelo técnico-funcionalista e acrítico (Abdalla; Faria, 2017).

A incorporação dessa racionalidade ao cotidiano da pós-graduação intensifica a pressão sobre pesquisadores em formação, docentes e demais atores do campo acadêmico, reforçando práticas orientadas prioritariamente pelo atendimento a critérios externos de avaliação. Nesse cenário, os estudantes são progressivamente induzidos a organizar seu trabalho acadêmico em função das métricas de produtividade, o que tende a esvaziar os processos reflexivos e críticos que fundamentam as Ciências Sociais Aplicadas, deslocando o sentido da pesquisa para a obtenção de resultados quantificáveis e legitimados institucionalmente (Alcadipani, 2011; Sá *et al.*, 2020).

Logo, essa concepção técnico-funcionalista acrítica influencia as abordagens de grande parte das pesquisas no campo da Administração, orientando-as para o atendimento aos critérios de avaliação da produção científica e para o posicionamento nos rankings globais da área (Bertero *et al.*, 2013). Contudo, esse movimento altera profundamente o processo reflexivo próprio das Ciências Sociais Aplicadas, que constituem a base do campo da Administração, ao deslocar o chamado “impacto social” da pesquisa para parâmetros predominantemente mensuráveis. Nesse sentido, a produção científica passa a ser aferida por indicadores indiretos, como número de *downloads* de artigos, índice H, premiações acadêmicas e formação de doutores, em detrimento de análises qualitativas e críticas (Costa; Machado; Câmara, 2023; Magnin *et al.*, 2020).

Na pós-graduação em Administração, enquanto espaço central de produção de ciência e de formação de pesquisadores, esse processo se intensifica por meio de mecanismos que combinam coerção e consentimento, incidindo não apenas sobre os pesquisadores, mas também sobre editores de periódicos e demais atores do campo acadêmico (Abdalla; Faria, 2017; Bertero *et al.*, 2013). Como efeito, os estudantes passam a ser atraídos, ou mesmo pressionados, a organizar sua produção acadêmica em função das métricas exigidas, ainda que isso resulte na elaboração de artigos com pouca utilidade prática ou consistência teórica (Alcadipani, 2011; Sá *et al.*, 2020).

Assim, o processo de ensinar e aprender, dessa forma, tem-se transformado em objeto e mercadoria (Laval, 2025), sendo cada vez mais limitado a produtos, níveis de desempenho e sem padrões de qualidade (Sá *et al.*, 2020). Essa condição de transformação do ensino e aprendizagem afeta o campo da Administração, que em sua condição de Ciência Social Aplicada, os seus estudos deveriam contribuir para o campo científico e a sociedade (Andion, 2023; Alperstedt; Andion, 2017). Dessa forma, compreender as experiências na pós-graduação em Administração permite retomar a essência da formação dos pós-graduandos, como viabilizadores de pensamentos, de mudança social, política e cultural.

Diante desse cenário, a pós-graduação pode ser compreendida não apenas como um espaço de formação acadêmica, mas como um tipo de organização do trabalho. Os pós-graduandos se inserem como sujeitos que desempenham um trabalho e esse trabalho está submetido a normas, metas e formas específicas de atividades e avaliação.

É nesse contexto que a Psicodinâmica do Trabalho se apresenta como uma chave analítica, pois possibilita compreender como os sujeitos elaboram, resistem ou internalizam as exigências institucionais, bem como os efeitos dessas dinâmicas sobre sua saúde psíquica, seus processos de reconhecimento e os sentidos atribuídos ao trabalho acadêmico. A centralidade da produtividade, a intensificação das exigências e a fragilização das dimensões coletivas do trabalho tendem a ampliar o descompasso entre o trabalho prescrito e o trabalho real, produzindo sofrimento quando não há espaços de cooperação, reconhecimento e elaboração coletiva.

Dessa forma, compreender as experiências dos pós-graduandos em Administração a partir da Psicodinâmica do Trabalho permite apreender sobre os modos como os pós-graduandos vivem, significam e sustentam o trabalho acadêmico. Essa condição possibilita evidenciar tanto as fontes de sofrimento quanto as possibilidades de prazer, resistência e construção de sentido no interior da pós-graduação. Em consonância com a perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho e com o objetivo de compreender os sentidos construídos pelos pós-graduandos acerca de suas experiências, definiu-se um percurso metodológico orientado pela abordagem qualitativa e pelo pressuposto interpretativista. A seguir, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa insere-se na compreensão ontológica sobre a interação entre sujeito-objeto, partindo da compreensão de que a “realidade social é produto da negociação e compartilhamento de significados entre as pessoas, isto é, ela resulta de uma construção social” (Saccol, 2009, p. 252). A construção social constitui-se como resultado de processos históricos e permanece em constante transformação, uma vez que “a realidade é percebida e “criada” numa instância coletiva” (Saccol, 2009, p. 252).

Desse modo, essa base ontológica possibilitou partir pelo pressuposto filosófico interpretativista, buscando compreender o fenômeno do estudo. Em coerência com essa perspectiva, adotou-se a abordagem qualitativa. Tal abordagem possibilita compreender um universo de significações que não pode ser operacionalizado em variáveis quantitativas, por tratar-se de um universo “dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009, p. 21).

Nessa direção, optou-se pela utilização do método do estudo qualitativo básico. Segundo Merriam e Grenier (2019), esse se orienta pela compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências em contextos específicos, tendo como foco apreender como esses interpretam, constroem e compartilham sentidos sobre as vivências investigadas. Para alcançar essa compreensão, o pesquisador atua como instrumento primário de coleta e análise de dados, e o processo investigativo assume caráter indutivo, voltado à construção de conceitos e temas a partir das observações e relatos colhidos. Desse modo, as informações produzidas pelos participantes são mobilizadas como evidências empíricas para elucidar a complexidade do fenômeno estudado em suas condições sociais e institucionais.

Essa condição caminha com o objetivo da pesquisa de compreender o fenômeno dos sentidos construídos por mestrandos acerca das experiências vivenciadas na pós-graduação em Administração. A escolha em compreender as experiências de mestrandos deve-se à condição de os sujeitos estarem iniciando a construção da formação de docente-pesquisador, como também estarem inseridos em um contexto de menor tempo, sendo 2 anos. Para atingir o objetivo, serão selecionados mestrandos dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Administração, de Universidades Federais do Estado de Minas Gerais. Das 11 Universidades Federais do estado, selecionou-se 4 universidades que possuíam programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, excluindo a universidade à qual o pesquisador faz parte devido aos possíveis riscos, como a identificação dos participantes e o risco de que a pesquisa sobre o ambiente pode gerar vieses na análise. As universidades selecionadas foram a Universidade

Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Para selecionar os sujeitos seguiram os critérios de: a) serem mestrandos, regularmente matriculados, nos Programas de Pós-graduação em Administração das Universidades Federais selecionadas; b) estarem dispostos a participar da pesquisa e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹. A partir da definição desses critérios e do universo da pesquisa, foram estabelecidos os procedimentos de acesso aos informantes.

O acesso aos informantes deu-se, em uma primeira etapa, por meio de acessibilidade, mediante a diversas estratégias de contato, em razão da condição de distância e do período de realização da pesquisa. Em função da dificuldade de acessar os informantes, utilizou-se a técnica de bola de neve (Vinuto, 2014), como meio de indicações sucessivas de sujeitos, com o objetivo de acessar grupos de difícil contato, criando uma rede de sujeitos para a pesquisa.

As estratégias para contato foram: a) em um primeiro momento, por meio da divulgação de uma arte (Figura 1) de convite de entrevista, disponibilizada nas minhas redes sociais e compartilhada pelo grupo de pesquisa que faço parte, o Laboratório de Estudos Transdisciplinares – LETRA, e por amigos e colegas, a qual tinha como intuito convidar, de forma voluntária, potenciais participantes a integrarem a pesquisa, sendo a manifestação de interesse realizada por meio do e-mail do pesquisador disponibilizado na própria arte; b) em um segundo momento, foi encaminhado um *e-mail* às secretarias dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração das Universidades Federais do estado de Minas Gerais selecionadas, solicitando o repasse do convite aos mestrandos regularmente matriculados, juntamente com a arte de divulgação e uma explicação sobre os objetivos do estudo. c) em um terceiro momento realizou-se novamente o compartilhamento da arte e solicitou-se a contatos próximos, amigos, colegas e professores, a divulgação em grupos de *WhatsApp*; d) em um quarto momento, realizou-se contato com um docente de uma IES na qual não se obteve o registro de nenhum interessado em participar da pesquisa. Por sugestão do docente, criou-se um formulário *online*, via *Google Forms*, para a coleta de contatos. Conseguindo, assim, novos informantes para pesquisa.

¹ A pesquisa possui registro no Comitê de Ética sob o protocolo CAE: 89452225.9.0000.5148.

Figura 1 – Convite de Entrevista



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A operacionalização da coleta de informações ocorreu por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado (Apêndice A), o uso desse tipo de roteiro possibilitou a inclusão de novos questionamentos ao longo das entrevistas. Cabe ressaltar que, ao final das entrevistas, solicitou-se aos participantes que, caso se sentissem à vontade, indicassem possíveis novos participantes, em função da dificuldade de acesso a novos informantes para a pesquisa.

Doze mestrandos/as manifestaram interesse em participar da pesquisa e, após um primeiro contato e mais informações sobre o trabalho, apenas 9 mestrandos/as confirmaram a participação. Logo, com o aceite do/a participante apresentou-se a pesquisa e solicitou-se a assinatura do Termo de Consentimento de Livre Esclarecido – TCLE (disposto no Apêndice B), que foi encaminhado via *e-mail* ou *WhatsApp* do informante. Só então, foram agendadas as entrevistas conforme a disponibilidade do entrevistado/a que ocorreram de forma *online* pela plataforma *Google Meet*. O formato *online* das entrevistas possibilitou alcançar participantes distantes, organizar melhor o tempo e eliminar custos de deslocamento, viabilizando a pesquisa no tempo estipulado para a realização do mestrado.

As entrevistas foram gravadas pelo aplicativo *Open Broadcaster Software – OBS Studio*. As gravações foram salvas em um dispositivo de memória, sendo um disco rígido externo, do pesquisador (HD Externo).

O quadro 1 apresenta características dos entrevistados, a forma de contato com os participantes e duração das entrevistas. Para a garantia de anonimato utilizou-se de nomes fictícios, logo os nomes utilizados se basearam em sobrenomes de personalidades brasileiras,

sendo Tarsila do Amaral, Machado de Assis, Conceição de Evaristo, Paulo Freire, Gilberto Gil, Lélia Gonzalez, Milton Nascimento, Darcy Ribeiro e Elza Soares.

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

Processo de acesso do participante	Identificação	Identidade de Gênero	Ano de Mestrado	Tempo da Entrevista	Universidade
E-mail à secretaria	Amaral	Mulher cis	1º Ano	00:33:24	UFU
Indicação (bola de neve)	Assis	Homem Cis	2º Ano	01:00:52	UFMG
E-mail à secretaria	Evaristo	Mulher cis	2º Ano	00:48:02	UFJF
Indicação (bola de neve)	Freire	Homem Cis	1º Ano	00:53:13	UFMG
E-mail à secretaria	Gil	Homem Cis	1º Ano	00:52:40	UFJF
Indicação (bola de neve)	Gonzalez	Mulher cis	2º Ano	00:54:13	UFMG
Formulário (bola de neve)	Nascimento	Homem Cis	1º Ano	00:44:14	UFV
E-mail à secretaria	Ribeiro	Homem Cis	2º Ano	01:01:12	UFU
E-mail à secretaria	Soares	Mulher cis	2º Ano	00:55:02	UFMG

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

As entrevistas foram convertidas em áudio para o processo de transcrição e análise. Utilizou-se o *software on-line Transkriptor*, que no primeiro momento realizou uma transcrição automática. Em seguida, realizou-se uma revisão para assegurar a precisão da transcrição após o processamento pelo *software*. Após tal processo, com as transcrições realizadas e conferidas realizou-se o processo de análise do *corpus*, utilizando da técnica de Análise de Conteúdo.

Bardin (2016) caracteriza a técnica de Análise de Conteúdo como um conjunto de processos de análise das comunicações, com o intuito de apresentar indicadores, por meio de recursos ordenados e metas de descrição do conteúdo. Esse processo possibilita a dedução de assuntos relativos de condições de recepção e produção, ou seja, a busca de uma lógica na interpretação do material de caráter qualitativo (Minayo, 2000). O tipo de Análise de Conteúdo utilizada foi a temática. Esse tipo permite identificar e organizar núcleos de sentidos presentes nas entrevistas, através da categorização de unidades de significado, favorecendo a

interpretação das informações de forma sistemática e consistente, alinhada com os objetivos da pesquisa qualitativa (Minayo, 2000).

Para a operacionalização da técnica, baseou-se nas três fases de realização: a) pré-análise: em que realizou-se a leitura flutuante de todas as transcrições, depois a construção do corpus; b) exploração do material: em que constitui o recorte dos trechos, depois levando a sua codificação, que após agrupou-se em subcategorias e depois nas categorias finais; e por fim, c) tratamento dos resultados e interpretação: que foi a transformação em resultados em informações significativas, confrontando as informações com o referencial teórico e os objetivos da pesquisa (Bardin, 2016; Minayo, 2000).

Ressalta-se que a categorização se deu por meio da grade de análise fechada. Esse tipo de grade implica a definição prévia das categorias de análise (Quadro 2) a partir do referencial teórico adotado, sendo estas utilizadas como eixos orientadores da leitura e interpretação do material empírico ao longo do processo analítico (Vergara, 2005).

A construção das categorias analíticas partiu do referencial teórico da Psicodinâmica do Trabalho (PDT), que orientou, desde o início, a organização do corpus empírico e os procedimentos da Análise de Conteúdo Temática (Bardin, 2016). Em um primeiro momento, realizou-se uma leitura flutuante das entrevistas, buscando identificar termos, expressões e núcleos de sentido nas narrativas dos mestrandos à luz das categorias previamente estabelecidas pela PDT. Esses elementos foram codificados e agrupados de acordo com as dimensões teóricas que estruturam a análise do trabalho nessa abordagem.

Na etapa seguinte, os códigos foram organizados e interpretados a partir dos eixos categoriais definidos a priori, evidenciando cinco grandes dimensões estruturantes da experiência na pós-graduação: o trabalho prescrito, o trabalho real, o sofrimento, o prazer e o sentido no trabalho acadêmico (Dejours, 2015).

Essa estratégia permitiu compreender as falas não apenas como relatos individuais, mas como expressões de uma forma socialmente organizada de trabalho acadêmico, na qual as exigências institucionais, as práticas cotidianas, os conflitos subjetivos, as possibilidades de reconhecimento e a produção de sentido se entrelaçam na constituição da experiência do mestrando na pós-graduação.

Quadro 2 – Categorias de Análise

Categoria de análise	Definição
1. Organização do trabalho acadêmico e descompasso entre o prescrito e real	Analisar as normas, exigências, prazos, metas e critérios que organizam o trabalho acadêmico, bem como o descompasso entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado.
2. Trabalho real na pós-graduação	Compreender o trabalho vivido na pós-graduação, considerando a mobilização da inteligência prática, da criatividade, do saber-fazer e dos afetos necessários para lidar com as exigências do trabalho e tornar a atividade possível no cotidiano.
3. Vivências de sofrimento	Analisar as experiências de sofrimento associadas ao trabalho acadêmico, resultantes das tensões entre exigências institucionais, condições reais de realização do trabalho e possibilidades de ação dos sujeitos.
4. Processos de prazer	Compreender os processos por meio dos quais os sujeitos enfrentam o sofrimento e produzem experiências de prazer no trabalho, com ênfase nas estratégias individuais e coletivas e nos processos de reconhecimento.
5. Sentidos do trabalho acadêmico	Analisar os sentidos atribuídos ao trabalho acadêmico e à pós-graduação, como construções subjetivas e coletivas.

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Embora a Análise de Conteúdo Temática constitua o procedimento metodológico adotado para a organização e sistematização do *corpus*, a leitura e a interpretação dos dados foram orientadas pela Psicodinâmica do Trabalho, assumida como lente teórico-analítica privilegiada para a compreensão das experiências narradas pelos mestrands. Nesse sentido, as categorias construídas a partir dos códigos emergentes não são tomadas como simples agrupamentos descritivos, mas como expressões de dinâmicas mais amplas que atravessam o trabalho acadêmico, especialmente no que se refere às relações entre trabalho prescrito e trabalho real, às formas de sofrimento e prazer, aos processos de reconhecimento e à produção de sentido no interior da pós-graduação.

Ao mobilizar a Psicodinâmica do Trabalho como horizonte interpretativo, as narrativas dos participantes são analisadas como formas de elaborar e sustentar sentidos acerca de um cotidiano marcado por exigências institucionais, intensificação do trabalho, disputas por reconhecimento e pela permanente necessidade de garantir a própria permanência na universidade, o que permite situar o sofrimento, o prazer e os sentidos atribuídos ao trabalho acadêmico não como traços individuais, mas como efeitos de uma forma socialmente determinada de organização do trabalho na pós-graduação.

5 RESULTADO E DISCUSSÕES

A pós-graduação *stricto sensu* se caracteriza como um espaço de formação e de produção de conhecimento. Além disso, constitui-se como um espaço de transformação subjetiva e constitutiva de identidade.

O espaço da pós-graduação é regido por atividades, práticas e relações, como disciplinas, relações de orientação, construção de projetos, artigos científicos, dissertações/teses, estágio docente, entre outras. Essas ações demandam dos pós-graduandos processos contínuos de adaptação, principalmente no mestrado, em que o recém pós-graduando possui contato inicial com o contexto da pós-graduação, assim precisa-se compreender as regras institucionais (dos programas e da instituição), as formas de funcionamento (horário de aulas, produção de trabalhos científicos, escrita científica, leitura) e as dinâmicas de interação.

Assim, o espaço da pós-graduação pode ser caracterizado como uma organização do trabalho, na medida em que estabelece regras, hierarquias e atividades que mobilizam e organizam as práticas dos sujeitos (Areosa, 2024; Dejours, 2015). Isso implica reconhecer que, nesse contexto, há um conjunto de prescrições, normas institucionais, exigências de produção acadêmica, prazos e critérios de avaliação, que definem o que se espera do pós-graduando e como ele deve atuar. Contudo, entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado, abre-se uma distância que exige do sujeito esforços contínuos de adaptação, criatividade e mobilização subjetiva (Dejours, 2015). Nesse sentido, a pós-graduação não é apenas um espaço de formação intelectual, mas também um contexto de trabalho real, atravessado por tensões, demandas e relações que incidem diretamente sobre os sujeitos que o habitam.

Nesse sentido, cada programa de pós-graduação possui especificidades na organização da pós-graduação. Para isso, apresenta-se uma análise comparativa dos regulamentos dos Programas de Pós-graduação em Administração, em que os sujeitos entrevistados pertencem, com o intuito de contextualizar e evidenciar as exigências acadêmicas e institucionais direcionadas à formação do mestrando. O quadro 3 busca sistematizar essas exigências, permitindo identificar aproximações e diferenças nas formas de organização e acompanhamento da trajetória no mestrado.

Quadro 3 – Comparação das exigências regulamentares dos programas de mestrado em Administração

Dimensão	Universidade Federal de Juiz de Fora	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Uberlândia	Universidade Federal de Viçosa
Créditos mínimos	40 créditos	24 créditos	51 créditos	24 créditos
Distribuição dos créditos	14 obrigatórios; 10 eletivos; 4 atividades complementares; 4 qualificação; 8 defesa	Regulamento prevê créditos mínimos, mas sem detalhamento.	14 obrigatórios do eixo comum; 4 da linha; 8 eletivos; 1 língua estrangeira; 24 dissertação	12 obrigatórios; 12 optativas
Frequência mínima	75% em cada disciplina	75%	75%	75%
Prazo do curso	12 a 24 meses	12 a 24 meses	12 a 24 meses	Até 24 meses
Estágio docente	Obrigatório, mínimo de 60h, sem créditos	Previsto como atividade de capacitação docente	Obrigatório para discentes	Previsto como Estágio em Ensino
Exame de qualificação	Até o 15º mês	Exigido	Exigido após integralização dos créditos	Defesa de projeto até o 14º mês
Produção acadêmica	Publicação recomendada, não obrigatória	Incentivada no regulamento	Incentivada no regulamento	Exige entrega de recortes de artigos após defesa
Proficiência em língua estrangeira	Inglês exigido já no processo seletivo	Exigência de compreensão em língua estrangeira	1 crédito de língua estrangeira	Exigência do exame até o final do curso.

Fonte: elaborado a partir dos regulamentos (2025)

Embora cada programa apresente características próprias quanto à distribuição de créditos, critérios de avaliação e exigências complementares, observa-se relativa convergência em torno de dimensões para a formação *stricto sensu*, como integralização curricular, qualificação, produção acadêmica, proficiência em língua estrangeira.

Embora os regulamentos evidenciem um conjunto de prescrições que organizam formalmente a trajetória dos pós-graduandos, a experiência concreta do mestrado não se limita ao plano normativo. As exigências institucionais são apropriadas, negociadas e vivenciadas de maneiras distintas pelos sujeitos no cotidiano acadêmico. Nesse sentido, compreender a pós-graduação como organização do trabalho implica analisar não apenas aquilo que é formalmente prescrito, mas também os modos pelos quais os mestrandos experienciam, interpretam e respondem às demandas institucionais. A partir disso, a próxima seção discute o descompasso

entre o trabalho prescrito e o trabalho real no contexto da pós-graduação, evidenciando as tensões, adaptações e mobilizações subjetivas presentes na experiência dos participantes.

5.1 Organização do trabalho acadêmico e descompasso entre prescrito e real

A pós-graduação exerce influência na experiência formativa de mestrandos e doutorandos. Esse processo passa a ser regulado por dispositivos que aproximam o trabalho acadêmico de um percurso medido por critérios formais de produtividade, cumprimento de requisitos e aderência a ritmos institucionais (Lesnieski; Trevisol; Bechi, 2023).

Nesse sentido, o ambiente da pós-graduação — como no caso do mestrado — é atravessado por regras e atividades normativas que conduzem a experiência do pós-graduando. Esse processo envolve a aprendizagem e constitui modos específicos de atuar, se relacionar e se posicionar no interior do campo acadêmico. Tal dinâmica pode ser ilustrada pelo relato de Amaral:

A questão de saber como que funciona o programa, porque a forma como meus professores da graduação eram é diferente da forma como meus professores agora, da pós-graduação, são. Então, é essa adaptação que mudou. (Amaral)

O trecho possibilita compreender que o mestrado exige adaptação do sujeito para entender regras de funcionamento, mobilização do corpo docente, atividades que precisa desempenhar. Assim, quando se diz que os professores são diferentes na pós-graduação, demonstra esse processo de compreensão sobre como os professores agem nesse espaço, demonstrando que para agir dentro da pós-graduação teria outras regras que organizam.

Porém, a experiência da pós-graduação também pode ser marcada pela frustração, diante de uma expectativa inicial do que se esperava do mestrado. Essa condição consta nos relatos a seguir:

Mas digamos que eu esperava, né, que nas minhas disciplinas [do mestrado], nas aulas, né, que eu tive durante a pós, que eu conseguisse aprofundar em alguns temas, sabe, aprofundar nos temas das pesquisas, explorar com mais profundidade, assim, os temas, e isso não aconteceu. (Gonzalez)

Aí tipo assim... não teve muita disciplina que foi ofertada que.. que me abriu o olho e falei, uau, nossa, quero fazer essa disciplina. (Soares)

As falas de Gonzales e Soares permitem compreender uma quebra de expectativa diante da realidade oferecida com a experiência no mestrado. Essa percepção se traduz na condição de superficialidade, em que as disciplinas ofertadas não cumpriram o papel esperado de

aprofundamento teórico de temáticas. No trecho de Soares, percebe-se que a expectativa frustrada está associada à ausência de identificação com as disciplinas ofertadas, possibilitando entender isso como um esvaziamento do sentido formativo das disciplinas, o que indica que as disciplinas não mobilizaram interesse ou entusiasmo na participante.

Além disso, os trechos de Soares e Gonzales também permitem uma percepção de percurso acadêmico pouco conectado às expectativas iniciais de formação, tais como o aprofundamento nas discussões disciplinares e a abertura a novas perspectivas temáticas, diante daquilo que foi oferecido como disciplinas aos mestrandos durante o percurso no mestrado. Isso revela uma condição de descompasso entre o ideal construído pelo sujeito para o seu processo formativo e aquilo que efetivamente foi vivenciado por eles, sendo disposto pela organização da pós-graduação. Assim, essa distância entre o ideal formativo e a organização concreta do curso tende a produzir frustração, uma vez que o ideal de formação elaborado pelo sujeito não encontra reconhecimento e nem possibilidade de realização concreta na organização do mestrado.

Além da frustração associada às expectativas formativas, a experiência da pós-graduação também é atravessada por um contexto de pressão. Essa condição de pressão aparece como um processo institucionalizado e naturalizado, como é relatado no trecho a seguir de Ribeiro, sendo frequentemente compreendida como intrínseco ao percurso formativo:

Um professor meu falava que os primeiros dois semestres era terapia de choque. Você tá ali pra aprender, né? Então é isso, seguir né. (Ribeiro)

A intensidade do curso é apresentada como necessária para o processo de aprendizagem. Essa condição desloca ao o sujeito a responsabilidade de se adaptar às exigências institucionais, e assim ao trabalho prescrito, ou seja, o que é estabelecido pela organização. Outros relatos apontam para uma caracterização do programa como um espaço marcado por exigências elevadas. E que para atender essa lógica, é incorporada a experiência subjetiva:

Não sei nem como que eu te explico, porque, de novo, é uma cobrança muito grande, não só da instituição, mas nossa. (Ribeiro)

Aqui no [Programa], utilizando aqui um termo bem... bem... bem chulo mesmo, é pauleira.... que é pauleira mesmo, assim, nível de cobrança é absurdo. (Freire)

Nesse sentido, as falas apontam para certa intensidade de exigência por parte do programa. Essa exigência torna-se um elemento que estrutura a experiência acadêmica, indicando um ambiente permeado por demandas contínuas e expectativas de desempenho. Isso

revela uma orientação do trabalho do pós-graduando por meio do que é prescrito pela organização do trabalho, no intuito de alcance das expectativas de desempenho, como publicação de artigos, cumprimento da carga horário de disciplinas dentro do prazo. Além de também a pressão não se restringir às exigências formais do programa, como é expresso na fala de Ribeiro, ela atravessa também os modos como o próprio pós-graduando passa a se cobrar, revelando um processo de internalização das demandas institucionais.

Associada a esse contexto de pressão, emerge outras características da organização prescrita do trabalho acadêmico, especialmente no que se refere às exigências formais dadas pelo programa. No relato de Soares, essa lógica aparece:

E tipo assim... eles te obrigam a ter horas, né. Então, tipo, tu vai [as disciplinas] fazendo o que é menos pior. (Soares)

O cumprimento de horas e créditos é uma das regras do mestrado. No relato esse cumprimento aparece como um mecanismo de regulação do percurso que desloca o foco da formação para a conformidade aos requisitos. Elucidando como a organização normativa por meio das regras, o percurso do sujeito (Mendes; Abrahão, 1996).

Em um relato de Amaral, a organização do trabalho acadêmico se expressa na sobreposição de demanda e na estruturação rígida da rotina. A participante afirma que:

Essa foi a minha rotina, o mestrado e o trabalho. Deu para ocupar bastante. E como bolsista, também tem as... os requisitos que eu tinha que cumprir, que eu tinha que participar das atividades do PPGA é a ADM da [Faculdade]. (Amaral)

A participante aponta ter um cotidiano marcado por múltiplas obrigações, devido a a condição de estar no mestrado e ter um emprego. Além, ressalta o trabalho acadêmico desempenhado no mestrado, devido as exigências formais vinculadas à condição de bolsista, como o cumprimento de horas, publicação, rendimento acadêmico. Em que para a participante amplia-se a carga de trabalho e o tempo dedicado à instituição, sendo uma regra em que bolsistas precisam seguir. Além disso, o aspecto da organização do trabalho é também expresso no trecho em que Ribeiro descreve a estrutura curricular e as exigências institucionais de permanência. Ao afirmar que:

A [universidade], ela tem, assim, uma grade curricular bem intensa, né? É acadêmica, então, é tempo integral. Então, tinha aulas na quinta-feira de manhã, na tarde, na sexta de tarde. Então, acaba que você tem que ficar por conta, né? É... E por eu ser bolsista, né, da Capes, eu também tinha aquela exigência da minha instituição, né, de que eu tinha que ficar pelo menos quatro horas lá em algum laboratório, né, porque a gente tem uma sala de

computador, se eu achar que a gente vai estudando, trabalhando as pesquisas, enfim, né? (Ribeiro)

A fala do participante apresenta uma organização do tempo que pressupõe dedicação à pós-graduação. Nesse sentido, a exigência de permanência institucional se apresenta como uma regra, o que caracteriza um processo de trabalho prescrito, pois a organização do trabalho acadêmico busca regular o tempo, a presença e o cotidiano acadêmico, reforçando a centralidade do cumprimento de requisitos formais da organização, no percurso do mestrado.

Contudo, inseridos nesse contexto organizacional, alguns relatos demonstram o surgimento de uma característica de desgaste, associado as exigências colocadas pela pós-graduação. Nos relatos de Gil, o trabalho acadêmico é descrito como:

É muito desgastante, nesse sentido, porque é muito cansativo, por conta de ter que ler muito. Tem hora que... você, além de ler, você precisa achar, encontrar o que, qual a literatura é relevante para aquilo que você está pesquisando. (Gil)

Então, todas essas são coisas [leitura, escrita, pesquisa] bem pequenas que a gente vai fazendo, mas são coisas que são demoradas. Então, isso desgasta, isso vai, gasta muito tempo. Então, é um trabalho muito desgastante. Não tem como falar que não é um trabalho. (Gil)

Os trechos acima apontam para o aspecto do cansaço, que seria decorrente das atividades acadêmicas, como as leituras de textos, pesquisas de artigos, escrita de trabalhos etc. Pois quando diz que “são coisas que são demoradas” a complexidade e ao tempo exigido pelas tarefas intelectuais – escrita, leitura - em que mobiliza a sua subjetividade para atender a atividade. Assim, a intensidade e a necessidade de mobilização subjetiva do sujeito revelam características próprias do trabalho, entendido como uma atividade que exige engajamento para além do prescrito (Dejours, 2015). Isso aponta que a vivência do mestrado como um trabalho, e intenso devido à condição de mobilização da capacidade subjetiva do sujeito para o desempenho das ações que se espera no mestrado.

Contudo, esse processo po deslocar para o sujeito a responsabilidade de se adaptar às exigências institucionais, de modo que, nesse espaço entre o que é exigido e o esforço necessário para responder as demandas, emerge sofrimento (Mendes, 2007). No relato de Freire, esse sofrimento se apresenta como o desgaste associado diretamente ao corpo, quando afirma que:

Isso, a rotina [das atividades no mestrado] e adaptação tem um peso muito sobre os nossos corpos, né. (Freire)

Nesse sentido, os relatos de Freire e de Gil apontam que a organização do trabalho acadêmico pode produzir efeitos que extrapolam o plano cognitivo e são vivenciados, como o desgaste e o peso sobre os corpos. Uma vez que a organização produz vivências que podem impor exigências que tensionam o equilíbrio entre trabalho, subjetividade e saúde psíquica (Dejours, 2011; Mendes, 2007). Um processo decorrente do descompasso entre as exigências impostas e as possibilidades reais de elaboração do trabalho do sujeito em adaptar sobre aquilo que é exigido.

Ressalta-se ainda, quando questionados sobre como se sentem cursando a pós-graduação (mestrado), Ribeiro aponta em relato essa compreensão como treinamento:

Porque é como se fosse um treinamento. Primeiro precisa aprender, para depois eu tentar ir adiante com os pezinhos próprios, né? (Ribeiro)

A fala do participante expressa uma concepção do mestrado como um processo de treinamento, em que existe uma sequência esperada de aprendizagem e adaptação previamente definida pela organização. A lógica vincula-se a concepção de um trabalho prescrito, que estabelece etapas, ritmos e modos considerados legítimos de formação, nos quais o sujeito deve primeiro se adequar às regras e exigências institucionais para, somente depois, conquistar certa autonomia. Nesse sentido, o “aprender primeiro” da fala de Ribeiro, remete a condição do sujeito em compreender inicialmente de como funciona no mestrado, essa condição aparece como uma norma implícita da organização do trabalho acadêmico, orientando expectativas e regulando o percurso formativo.

Uma outra compreensão sobre a pós-graduando, presente nos relatos, diz respeito à expectativa para a formação docente. A formação docente aparece como um princípio esperado da pós-graduação *stricto sensu*, especialmente por se tratar de um mestrado acadêmico, orientado para a formação de pesquisadores e de professores. Essa expectativa se sustenta no reconhecimento de que o mestrado acadêmico possui, em sua concepção, um viés voltado à docência universitária (Bispo, 2016). Tal entendimento pode ser interpretado no relato de Soares, ao afirmar:

E, assim, estou fazendo um mestrado acadêmico, então, obviamente ele tem um viés mais para professor, né? [E] para pesquisador. (Soares)

Porém, apesar desse reconhecimento inicial, diversos participantes apontam um distanciamento entre o processo de formação para docência, o que é prescrito pela organização do trabalho acadêmico, e a forma como realmente o mestrado está organizado. No relato de

Gonzalez, essa distância aparece associada à centralidade atribuída à pesquisa e à produtividade acadêmica. Ao afirmar que:

Eu acho que o mestrado, a estrutura é muito mais pensada para a pesquisa mesmo e para a produtividade acadêmica do que para a docência propriamente. Então, eu sinto falta até mesmo nas disciplinas, de disciplinas voltadas para o ensino, para a didática. (Gonzalez)

O relato explicita o que Bispo (2018; 2020) e Lourenço, Lima e Narciso (2016) e Cruz (2017) apontam sobre a percepção de que a formação docente ocupa lugar secundário na estrutura do curso de pós-graduação, mesmo sendo parte do horizonte esperado da pós-graduação acadêmica. Essa condição exhibe o descompasso entre o trabalho prescrito, que inscreve a formação docente como princípio da pós-graduação acadêmica, e o trabalho real, organizado em torno das exigências de pesquisa e produtividade. Isso produz frustração e exige dos sujeitos ajustes subjetivos para sustentar o engajamento no trabalho acadêmico.

Esse descompasso também se articula ao contexto de crise do trabalho acadêmico, em que a formação docente perde lugar diante do imperativo de produtividade. Assim, a organização do trabalho tende a orientar o percurso por resultados e performance, deslocando o sentido formativo para uma lógica de rendimento. Essa percepção é relatada por Soares, quando questionada sobre se sente preparada para ser docente. Ela afirma:

Ainda assim, [diante do percurso no mestrado] eu não sinto que eu fui preparada para ser professora. Eu sinto que... só fui utilizada mesmo para a pontuação do programa. (Soares)

Ao perceber sua experiência na pós-graduação como mera “pontuação”, a narrativa indica que o trabalho realizado deixou de ser reconhecido em sua dimensão simbólica e formativa, sendo reduzida à sua utilidade instrumental para a organização do trabalho acadêmico. Nesse contexto, o julgamento do trabalho não se dá a partir de critérios de qualidade, aprendizagem ou contribuição pedagógica, mas exclusivamente por indicadores institucionais, o que fragiliza a construção identitária do pós-graduando enquanto futuro docente. Logo, essa dissociação entre esforço despendido e reconhecimento recebido tende, conforme Mendes (2007) a intensificar experiências de sofrimento e assim comprometer a possibilidade de atribuir sentido ao trabalho realizado.

Além disso, a formação para a docência é localizada de forma restrita no âmbito da pós-graduação, sendo oferecida pelo estágio docente ou em uma disciplina. Os relatos demonstram essa condição:

Mas eu acho que a preparação para a docência, ela acontece só no estágio docente. (Evaristo)

Eu tive uma disciplina obrigatória no mestrado de 15 horas, muito curta, que chamava Ensino em Administração, e essa foi a única disciplina que a gente teve que voltada para isso, assim, não tem nenhuma optativa também. (Gonzalez)

Só te passa como que é o ensino e administração, quais são as competências que o docente tem que ter, mas não na prática do docente, no fazer docente. (Amaral)

As narrativas expressas permitem entender que existe uma concentração da formação docente em um único dispositivo institucional, o estágio docente ou uma disciplina voltada ao ensino. Essa condição sugere a ausência de uma abordagem mais ampla e transversal da docência ao longo do curso, revelando um contexto que pode gerar frustração aos sujeitos, diante dos dispositivos oferecidos pela organização do trabalho. Além disso, essa limitação também aparece no relato, associada à ausência de discussões mais aprofundadas sobre educação e sobre a própria carreira docente. Evaristo explicita essa lacuna ao afirmar:

Tipo assim, a gente não tem, não teve, eu não tive, não me lembro de ter tido nenhuma discussão sobre educação, que eu acho que é importante já que é para formar futuros docentes, assim, discussões mais aprofundadas sobre educação, ou sobre a própria, sobre a carreira de pesquisador em partes, assim, porque a gente tem muita disciplina metodológica e tudo, mas de formação, de carreira, é tudo muito por fora, né? (Evaristo)

A narrativa possibilita compreender uma formação orientada majoritariamente por conteúdos metodológicos, em detrimento de reflexões mais amplas sobre docência, educação e trajetórias profissionais no campo acadêmico. A ausência de espaços institucionais para discutir educação, docência e carreira acadêmica desloca para o plano individual a responsabilidade pela construção dessas reflexões (Lourenço; Lima; Narciso, 2016; Cruz, 2017). Ao afirmar que tais discussões ocorrem “por fora”, demonstra-se um processo de individualização da formação, no qual cabe ao sujeito buscar, de maneira autônoma e solitária, os aspectos necessários para orientar sua trajetória profissional. Essa dinâmica reforça uma lógica organizacional que naturaliza lacunas formativas e contribui para a construção de estratégias defensivas individuais baseadas na adaptação e na resignação do sujeito, em detrimento de processos coletivos de reflexão.

Ressalta-se também que essa lacuna se materializa na oferta de disciplinas voltadas ao ensino. Essas podendo ser ofertadas pelas IES ou pelos programas de pós-graduação. Ao afirmar que:

Tem [disciplinas para docência] em outros programas, na Faculdade de Educação, por exemplo, mas eu nunca consegui, porque é uma turma que lota, que você tem que apresentar a justificativa. (Gonzalez)

Na narrativa acima a participante aponta para a fragilidade da formação docente no currículo do mestrado do seu programa. A fala revela que para a participante conseguir atingir a expectativa de formação docente, precisaria acessar outros dispositivos de outros programas e faculdades de sua universidade. Mas que devido a dificuldade de acesso a disciplinas em outros programas, reforça uma limitação no âmbito da pós-graduação. Pois mesmo quando há dispositivos institucionais voltados à docência, eles não se apresentam como efetivamente integrados ou acessíveis. Do ponto de vista subjetivo, essa condição pode intensificar sentimento de frustração e impotência, uma vez que o desejo de formação à docência, esbarra em barreiras organizacionais que escapam ao controle do estudante. Isso pode ser elucidado nos relatos a seguir:

Talvez, a questão de ter muito seminário, talvez ajude um pouco. Você dominar o tempo, falar em público, mas, por exemplo, como eu não sou bolsista, eu não sou obrigado a fazer as disciplinas de estágio de docência, e nem teve essa possibilidade de a gente fazer. (Nascimento)

Porque muito da docência é a prática, não tem como admitir, né? Porque uma coisa é saber, eu saber, né, ter aqui na minha cabeça um tema, gostar muito de ler sobre, só que na hora de transmitir, tem a técnica, tem o jeito certo, né? Então, como não estive ali de frente, eu só observei [a aula], eu me sentiria no meio do caminho, porque faltaria a prática em si de ficar ali [ministrar uma aula], né? Olhando ali os meninos e tal, né? (Ribeiro)

Esses trechos apontam para uma centralidade da prática na constituição do trabalho docente. E revelam uma certa insuficiência de uma formação, que estaria restrita ao domínio teórico. Assim, a docência, como as outras atividades de trabalho, exige a mobilização do corpo, da inteligência prática e da sensibilidade diante do real da atividade, que só se revela plenamente na experiência concreta. A ausência dessa vivência prática amplia o descompasso entre o que é ensinado sobre docência e o que efetivamente constitui o trabalho docente, produzindo insegurança e a sensação de estar “no meio do caminho”, como expressa Ribeiro.

Por fim, no relato de Freire, a crítica à formação docente aparece articulada a uma concepção mais ampla do que significa ser professor. Ao afirmar que:

Mas não é aquela carreira que te... estimula, assim, objetivamente a ser docente, sabe? Eu acho que pra ser docente, aí aqui eu posso estar idealizando também, mas na minha concepção, pra ser docente, tem que ser algo que é pra

além desse objetivo utilitarista, sabe? Tem que ser uma coisa mais.... uma coisa assim, uma vontade, um desejo, um propósito de vida. (Freire)

A narrativa expressa que o estudante tensiona a lógica que atravessa a formação, sugerindo que a docência demanda um compromisso de valor ético. Ao mencionar que ser docente envolve “uma vontade, um desejo, um propósito de vida”, Freire evidencia o contraste entre essa concepção e a forma como a formação docente é tratada no interior do mestrado, revelando um conflito de valores que, constitui uma fonte relevante de sofrimento ético. Esse sofrimento emerge quando o sujeito percebe que as condições institucionais limitam a possibilidade de exercer o trabalho de acordo com seus referenciais morais e simbólicos, fragilizando o sentido atribuído à formação e à própria escolha pela carreira docente.

A distância entre as expectativas depositadas na pós-graduação e a experiência concreta vivenciada pelos mestrandos contribui para a produção de sentidos marcados por instrumentalização, insegurança e frustração, ao mesmo tempo em que desloca para os estudantes a responsabilidade por suprir lacunas institucionais. Esses elementos reforçam a compreensão da pós-graduação como espaço de trabalho, no qual a ausência de reconhecimento e de dispositivos formativos consistentes tende a produzir experiências de sofrimento e a fragilizar a construção da identidade do sujeito.

5.2 Trabalho real na pós-graduação

A experiência da pós-graduação pode ser compreendida como um espaço de formação, mas também se organiza como um espaço estruturado por regras, atividades, ritmos e expectativas, tanto dos sujeitos que dela participam quanto da instituição. O mestrado não se reduz apenas ao cumprimento formal de disciplinas e à produção de um trabalho final, mas envolve um conjunto de práticas cotidianas, como leitura, escrita e familiarização com os modos da escrita científica, pesquisa bibliográfica e produção de dados, entre outras que demandam dos pós-graduandos processos contínuos de adaptação, criatividade e aprendizagem prática.

Esse conjunto de práticas podem ser compreendidos como expressão do trabalho real (Areosa, 2021). O conceito compreende como aquilo que os sujeitos efetivamente realizam para tornar a atividade possível, para além das regras formais da que organizam o curso.

O primeiro ano do mestrado é marcado por esse processo de ajuste ao trabalho acadêmico, exigindo que os estudantes aprendam, na prática, como acompanhar as disciplinas, compreender os ritmos e decifrar as exigências implícitas do mestrado, como a prática de

leitura, síntese de artigos, pesquisa de informações, construção de argumentos, entre outras. Essa experiência aparece de forma clara no relato de Gil:

Então, nesse primeiro ano, a gente sofre muito com as aulas por causa disso, por causa da gente não estar preparado para poder seguir, ver como, entender mesmo como que a aula funciona, então, até a gente pegar o ritmo, a gente já apanhou muito, né, no quesito de aprendizagem, e também fiz os dois semestres de estágio docente. (Gil)

A fala evidencia que o trabalho acadêmico não se limita à presença em sala de aula ou ao cumprimento das disciplinas previstas, mas exige um esforço ativo de compreensão do funcionamento da pós-graduação. É nesse processo que o trabalho real se manifesta, devido a condição de aprender a lidar com as demandas concretas do curso, conciliando atividades obrigatórias, como o estágio docente, com a necessidade de adaptação aos modos de funcionamento das aulas. Trata-se de um trabalho que se constrói no cotidiano, por meio de tentativas, ajustes e aprendizagem pela experiência.

Além disso, esse processo se expressa na ampliação da compreensão do seu trabalho, por exemplo quando se identifica sobre sua área de formação. Assis relata que:

E acabei, hoje em dia, depois de fazer as disciplinas e entender mais sobre a administração, eu vi que, na verdade, a administração tá em tudo, né? Não tem uma área que não tenha a área da gestão. E é fundamental, né? (Assis)

Esse movimento de ampliação do olhar, conforme expresso no relato “fazer as disciplinas e entender mais sobre” não ocorre de maneira imediata. Ele é resultado de um engajamento contínuo da subjetividade do sujeito, diante de dispositivos, como os conteúdos e debates propostos ao longo das disciplinas que permitiram a compreensão sobre o que desempenha e no reconhecimento desse processo para dar sentido ao que ele desenvolve na pós-graduação, mas também ao trabalho, atribuindo significado no que exerce. O mesmo participante reforça essa experiência ao afirmar:

Então era a profundidade do conhecimento e a área que eu gostava. Mas acabou que foi até interessante, porque eu descobri todo o universo da administração, descobri a engenharia de produção. Então foi muito enriquecedor que, no final das contas, valeu a pena, porque eu descobri muita coisa, estudei muita coisa, aprendi muita coisa. (Assis)

Os trechos de Assis indicam que o trabalho real na pós-graduação envolve a produção de saberes que não estavam totalmente dados de antemão. Essa condição exige do estudante um investimento ativo na construção de novos referenciais teóricos e analíticos. A aprendizagem aparece, assim, como resultado do trabalho vivo, sustentado pela implicação

subjetiva e pela experiência concreta de estudar, ler e refletir. Desse modo, é a partir da própria experiência, do confronto com os conteúdos e do reconhecimento do aprendizado construído no fazer, que o trabalho real se configura como um espaço de produção de saberes, de ressignificação do percurso formativo e de sustentação do engajamento na pós-graduação.

A mobilização necessária para sustentar o trabalho acadêmico também se manifesta nas estratégias de organização da rotina e de gestão do tempo. Nascimento descreve sua experiência da seguinte forma:

Eu tô no segundo período, eu tô cursando, nos dois primeiros períodos, basicamente, são só as disciplinas, em termos de obrigatoriedade... Como eu trabalho, eu tenho algumas limitações de horário. Então, eu tentei participar de outras atividades que o curso oferece, como palestras, alguns eventos assim. Eu consegui participar de duas palestras, mas não mais do que isso, no primeiro período. (Nascimento)

O relato demonstra que para dar conta das exigências do mestrado, o participante precisa mobilizar sua inteligência prática, selecionando atividades possíveis e ajustando sua participação no espaço acadêmico. Em que o trabalho real na pós-graduação se sustenta por meio de ajustes cotidianos e escolhas práticas realizadas pelo sujeito, que, ao articular as exigências institucionais às condições concretas de sua vida, mobiliza sua subjetividade para tornar o desempenho do trabalho viável, ainda que sob limites e renúncias. Essa mesma lógica aparece quando Nascimento afirma:

Então, eu tenho já usado, confesso, que eu tenho usado inteligência artificial para me ajudar em algumas coisas, para ganhar tempo. Lógico que não mando ele fazer tudo, mas me ajuda a ganhar tempo, principalmente por essa questão de ter que trabalhar. (Nascimento)

A estratégia de “ganhar tempo” se torna inteligível quando situada em um cenário de intensificação do trabalho acadêmico e de pressão por entregas. Nesse contexto, o uso de ferramentas técnicas aparece como mediação prática para responder as exigências que se acumulam. Isso possibilita compreender a forma como a organização do trabalho pode condicionar os sujeitos a buscarem soluções individuais para sustentar ritmos, diante de um contexto gerencial que intensifica as práticas para alcance de resultados (Gaulejac, 2007).

O uso de ferramentas tecnológicas surge, nesse contexto, como uma estratégia inventiva para tornar o trabalho acadêmico viável no cotidiano, sob um cenário marcado por prazos e pela intensificação das exigências no mestrado. Essa busca por “ganhar tempo” se choca diretamente com o contexto de requisição de atividades concentradas em períodos reduzidos, levando assim

o trabalho do pós-graduando a se sustentar por meio de adaptações criadas pelo próprio pós-graduando diante das condições concretas e externas a ele, em que realizam suas atividades.

Os relatos também apontam que o trabalho acadêmico envolve transformações subjetivas e de transformações na forma de interpretar a realidade social. Ribeiro relata essa condição quando aponta que graduou em direito, mas que ao cursar o mestrado em Administração possibilitou enxergar outros contextos da sociedade.

Então, eu tive essa necessidade [de cursar a pós-graduação em Administração,]. Só que com a administração, de novo, eu percebi que eu não era aquele mundo preto no branco de que tá na lei, pode fazer, não tá na lei, não pode. Eu conseguia sair da caixinha, eu conseguia desbravar algumas outras questões da nossa sociedade que o direito por si só meio que não, meio que travavam. (Ribeiro)

A narrativa de Ribeiro possibilita caminhar no entendimento que o trabalho real não se restringe à apenas a execução de tarefas. Ela também se desenvolve a partir de um esforço reflexivo de mobilização psíquica do sujeito de apreender e reelaborar esquemas de pensamento. Essa dimensão aparece novamente quando o participante afirma:

Porque pesquisar, assim... mas eu estou fazendo ciência, gente, só que pra ciências sociais aplicadas. (Ribeiro)

E eu percebo como trabalho, sempre falo que eu trabalho de casa, aí eles perguntam, você faz o que? Eu falo, eu tô fazendo pesquisa, que eu sou estudante de mestrado, então o trabalho é pesquisar, a gente não deixa de pesquisar em momento algum, então eu nunca pensei. (Gil)

Nesses relatos o trabalho acadêmico se articula à necessidade de reconhecer o próprio fazer científico, indicando o trabalho real. Além de também envolver a construção de uma identidade profissional, ainda em processo de consolidação. Assim, envolve não apenas a realização de atividades intelectuais, mas também uma forma de construção contínua de atribuição de sentido ao próprio fazer, no qual o sujeito busca legitimar sua prática e situar-se simbolicamente em um coletivo, que no caso seria o campo científico, o que fortalece um vínculo com a pós-graduação e com o trabalho que nela se realiza.

Outros relatos indicam que o reconhecimento do trabalho acadêmico como trabalho constitui um processo em disputa. Essa disputa se intensifica quando o valor do trabalho passa a depender de sinais externos de validação, como avaliações, métricas de desempenho, visibilidade e comparações, ampliando a vulnerabilidade ao não reconhecimento. Essa disputa não se expressa apenas em diferentes posições discursivas, mas revela modos distintos de vivenciar o trabalho real, de atribuir sentido à atividade acadêmica e de reconhecer o próprio

lugar como sujeito que trabalha e produz conhecimento. Essa ambivalência aparece em alguns relatos:

Confesso que eu ainda não me enxergo como uma cientista. (Gonzalez)

De você não necessariamente entender o trabalho acadêmico como um trabalho e, conseqüentemente, não entender como ciência. Entender só como... um estudo que você está fazendo. Acho que essa era uma reflexão que ficava muito na minha cabeça no início e que me perpassava o tempo todo. Esse meu trabalho é útil? (Gonzalez)

E aí, meu trabalho é o quê? Ler, escrever, fazer... Sabe? (Evaristo)

A dificuldade de se reconhecer como trabalhadora e como produtora de ciência nos trechos demonstra um distanciamento entre o fazer cotidiano e sua legitimação simbólica. Uma legitimação que é socialmente invisível, não reconhecida. O que evidencia um processo de fragilidade do reconhecimento, enquanto elemento central de construção de sua identidade e de também sustentação do engajamento no trabalho. Além de condicionar o trabalho real pela incerteza quanto ao valor social e científico da atividade realizada, o que pode produzir sofrimento psíquico associado à falta de reconhecimento e à dificuldade de atribuir sentido ao próprio esforço despendido.

Em contraste, outros participantes afirmam de maneira mais direta o caráter de trabalho da experiência acadêmica.

Eu me sinto trabalhando.” (Ribeiro)

Não é... é um trabalho que você escolheu, né, pra fazer e tal, mas continua sendo um trabalho, eu acho que deveria ser visto como um trabalho, como se fosse trabalhar numa empresa privada ou concursada em uma empresa estatal e tal. Então eu acho que deveria mudar o foco disso de estudar, não é trabalhar. Pra mim é a mesma coisa, então deveria ser visto da mesma forma. (Amaral)

Os trechos sugerem uma maior integração entre o fazer cotidiano e sua significação como trabalho, permitindo ao sujeito reconhecer sua atividade como socialmente válida e dotada de sentido. Logo, no trecho de Amaral, aprofunda-se essa compreensão ao estabelecer uma equivalência explícita entre o trabalho acadêmico e outras formas de trabalho que são socialmente reconhecidas. Assim, o reconhecimento do trabalho acadêmico como trabalho aparece como uma estratégia de legitimação do próprio esforço e de enfrentamento das exigências e da intensidade do mestrado, funcionando como um apoio simbólico para sustentar o engajamento e a mobilização subjetiva, permitindo dotar de sentido a sua trajetória na pós-graduação.

Em um relato de Assis, a participante reforça essa leitura, ao destacar em sua compreensão um determinado grau de formalização do trabalho na pós-graduação:

Então, sempre eu vejo como um trabalho, e na pós-graduação eu vejo que isso é mais bem estruturado, vamos dizer assim, é um trabalho que é mais formal.
(Assis)

Ao atribuir uma formalização, a participante contribui para tornar visível em sua narrativa o trabalho realizado. Essa condição favorece o trabalho acadêmico realizado, sua inscrição como trabalho legítimo e reconhecível, ainda que permaneça atravessado por exigências e uma intensa mobilização do sujeito. Por sua vez, Soares expressa em um trecho uma posição intermediária, em que o trabalho acadêmico é reconhecido como trabalho, mas permanece atravessado por ambiguidades quanto à sua natureza:

É um trabalho, mas... Até que ponto é um trabalho de tu só estudar e ter que me dedicar para a exclusiva, para ver as aulas, para fazer os trabalhos, para ir em congresso, sabe? (Soares)

Essa ambiguidade evidencia o conflito entre concepções tradicionais de trabalho, associadas à produção material e à remuneração direta, e o trabalho acadêmico, marcado pelo estudo, pela produção intelectual e por formas específicas de reconhecimento.

Assim, os relatos revelam que o trabalho real na pós-graduação envolve não apenas a produção intelectual e o cumprimento de tarefas, mas também um processo contínuo de reconhecimento, legitimação e atribuição de sentido ao próprio fazer. Desse modo, o trabalho acadêmico se constitui como trabalho vivo, sustentado por uma mobilização permanente da inteligência prática, da adaptação e da implicação subjetiva dos estudantes. Essa mobilização cotidiana não apenas torna possível a experiência concreta do mestrado, mas também opera transformações nos próprios contextos em que os sujeitos estão inseridos, reconfigurando suas formas de agir, pensar e se relacionar com o conhecimento.

5.3 Vivências de sofrimento

A pós-graduação, enquanto espaço de formação e produção de conhecimento, também se organiza como um espaço de trabalho. Nessa configuração, o trabalho acadêmico mobiliza aspectos subjetivo dos sujeitos, que exige desses investimentos cognitivos, afetivos e emocionais, diante do percurso na pós-graduação.

Por meio da lente da Psicodinâmica do Trabalho, as vivências podem ser acarretar em experiências de sofrimento (Mendes, 2007; Dejours, 2015). Esse sofrimento é gerado no

confronto entre o trabalho prescrito, aquilo que é formalmente esperado pela instituição, e o trabalho real, isto é, aquilo que os sujeitos efetivamente conseguem realizar diante das condições concretas de trabalho e das possibilidades de ação disponíveis (Areosa, 2024).

No contexto de crise e mercantilização da ciência, o trabalho acadêmico passa a ser atravessado por expectativas de produtividade e por formas de avaliação contínua. Os participantes relatam que durante o percurso no mestrado, há um certo incentivo à produção de trabalhos acadêmicos, alguns conseguem desenvolver trabalhos, outros não, mas a maioria sente atravessados com a quantidade de disciplinas, pesquisa e escrita da dissertação e também do tempo, uma vez que precisam cumprir com o prazo para qualificação e defesa. Essa condição acaba ampliando a sensação de insuficiência, uma vez que relatam terem que abrir mão de participar de atividades como congressos, para cumprir com as obrigações.

Em alguns relatos, os participantes da pesquisa apontam para um sofrimento que não se manifesta de forma pontual, mas como um processo que se acumula ao longo do percurso acadêmico. No relato de Ribeiro, o sofrimento aparece de maneira intensa, prolongada e corporalizada, diretamente associado a uma condição de ausência de retorno no processo de orientação:

Então, isso começou a me fazer um pouquinho mal, né? Eu não posso falar que foi um pouco de depressão, porque eu não cheguei a ir no psicólogo. Eu sei que eu fiquei muito pra baixo, engordei, né? Quatro quilos. Porque eu fiquei muito ansioso de que ela não tá me respondendo. Será que ela tá gostando da minha pesquisa? Será que não tá? Então, assim, foi bem desgastante, sabe? Eu quase surtei, por assim dizer, né? Esse começo aí de até mais ou menos maio foi bem difícil. Maio e junho, pra mim. (Ribeiro)

Nesse relato, Ribeiro aponta sobre a ausência de resposta da orientação e como essa condição produz um estado de ansiedade a ele, provocando assim uma forma de insegurança quanto ao valor do trabalho realizado. Mendes (2007) explica que o sofrimento emerge quando o sujeito permanece mobilizado, trabalhando e investindo energia psíquica, mas quando não encontra retorno simbólico, reconhecimento, que valide sua atividade. Assim, o desgaste relatado por Ribeiro revela um sofrimento que atravessa o campo emocional e corporal, indicando os limites da capacidade de sustentação subjetiva diante de um trabalho que exige engajamento, mas sem reconhecimento.

Esse sofrimento se intensifica quando associado à comparação com os pares. Essa condição leva o sujeito a imputar a si mesmo a responsabilidade pelo que passa a ser vivido como falha individual. Ribeiro descreve essa vivência de desvalorização do trabalho real no relato a seguir:

Então, eu via os outros colegas com as pesquisas lá na frente, né? No caso, o projeto, né? De seminários, e o meu ainda sem a resposta do e-mail, o que a gente vai fazer e tal. Então assim, eu fui levando até um ponto de que eu percebi que o professor tava achando que eu tava levando uma barriga, né, fazendo de qualquer jeito, né. Então comecei a levar muita bronca [do professor], aí que começou a me fazer muito mal, você se compara, você vê os outros, você vê que você tá trabalhando, mas você não tá tendo retorno. (Ribeiro)

A fala de Ribeiro possibilita observar um descompasso entre o esforço mobilizado no trabalho real e a ausência de reconhecimento. O reconhecimento é um elemento central na relação sobre a produção de sofrimento, pois sua ausência instaura uma falha no processo de identificação com o trabalho desempenhado, fragilizando a construção da identidade e potencializando experiências de desprazer (Areosa, 2019). A característica de falta de orientação e de retorno transforma-se em julgamento moral sobre o desempenho do estudante, essa condição descola a responsabilidade institucional para o indivíduo. Nesse processo, a comparação com os colegas reforça ainda a internalização da culpa e intensifica a vivência de inadequação.

Além disso, as repreensões passam a operar como mecanismos de regulação do trabalho, produzindo sofrimento psíquico ao incidir diretamente sobre a identidade do sujeito. A “bronca”, expressa no relato de Ribeiro, aplicada por alguém que ocupa uma posição de autoridade na organização do trabalho, funciona como forma de controle e correção do trabalho prescrito. Isso contribui para a intensificação do sofrimento na medida em que o reconhecimento do esforço cede lugar à desvalorização, o que leva o sujeito a duvidar da legitimidade do próprio trabalho, apesar de reconhecer seu empenho.

Em outros relatos, o sofrimento se manifesta de maneira difusa, menos associado a episódios pontuais e mais vinculados em dimensões estruturais do funcionamento da pós-graduação, especialmente à produção recorrente de sentimento de insegurança e incapacidade. A insegurança e incapacidade como tipos sofrimento podem ser compreendidos como resultado da organização do trabalho (Dejours, 2003; 2015; Ferreira; Mendes, 2001) e das formas de gestão e avaliação, que incidem sobre o sujeito (Gaulejac, 2007). Essa condição fragiliza a confiança e a própria capacidade de agir (Areosa, 2024). Essa experiência pode ser observada no relato de Evaristo:

Eu sempre ouvia de muita gente de não se sentir capaz, de fazer, sabe? Tipo assim, eu acho que essa é uma percepção que eu vejo muito, não só no meu programa e não só no programa de administração, assim, né? Eu tenho muitos amigos que estão em outros programas de outras áreas, assim. Eu acho que esse sentimento de ser incapaz, ele é bem presente. (Evaristo)

O relato aponta para um sofrimento que está presente no cotidiano da pós-graduação (Faro, 2013; Peixoto; Souza; Soares, 2022). Esse contexto é decorrente das condições de exigências, critérios de avaliação e pela comparação entre pares. Conforme aponta Dejours (2015), quando o reconhecimento do esforço e da qualidade do trabalho é fragilizado, o sofrimento tende a incidir diretamente sobre a identidade do sujeito, comprometendo sua confiança em sua própria capacidade de agir e de se reconhecer no coletivo, que nesse caso centra-se no espaço acadêmico.

Em continuidade, a insegurança também se aprofunda quando articulada às incertezas sobre o futuro profissional e às exigências crescentes de titulação. Essa condição reconfigura as expectativas de inserção. Essa experiência pode ser observada no relato de Evaristo:

Eu acho que a pós-graduação é uma coisa meio... não é ingrata a palavra assim, mas a gente fica meio perdido né por causa exatamente disso assim o que vai ser depois que eu acabar, eu emendo doutorado eu descanso ou eu sei lá eu acho que antigamente existia uma chance maior, por exemplo, de concursos em que se passava só com mestrado né agora se você não tem o doutorado já não vale tanto mais então, eu me sinto muito insegura com isso assim. (Evaristo)

No relato apontado, a insegurança não se reduz a uma angústia individual, mas se conecta a transformações estruturais do campo acadêmico, marcado por maior competição, exigências crescentes de titulação e redução de horizontes estáveis de inserção. Esse cenário contribui para que o sofrimento se organize como pressão permanente para “se manter competitivo”, aproximando a experiência formativa de uma lógica de mercado. Outro relato expressa:

Mas é desestimulante, é muito desestimulante você ser docente, é nesse sentido, por quê? Porque não é uma profissão valorizada. Essa é a verdade. Não é uma profissão valorizada. (Freire)

Pode-se compreender por meio dos relatos de Freire e de Evaristo, que o sofrimento se vincula à instabilidade do campo acadêmico e à ausência de perspectivas claras de inserção profissional. Essa condição produz um estado de insegurança que atravessa o trabalho cotidiano e compromete sua significação. Conforme Dejours (2015), quando o trabalho perde previsibilidade e não oferece garantias mínimas de reconhecimento e continuidade, o sujeito tende a vivenciar um enfraquecimento da confiança e do sentido atribuído ao esforço investido. Logo, uma organização do trabalho que amplia as demandas e desloca para o sujeito a

responsabilidade de sustentar sua trajetória em um cenário instável, pode fragilizar o sentido do trabalho no presente, levando a um desgaste psíquico diante da dificuldade de projetar o futuro.

O coletivo exerce função central na elaboração de resignificação do sofrimento e na sustentação subjetiva do trabalhar (Arantes, 2015; Mendes, 2007). Contudo, quando essa dimensão é enfraquecida, o sofrimento tende a se intensificar. Pois quando o coletivo, enquanto processo de reconhecimento social e simbólico, se diminui, inflige na possibilidade de cooperação, de troca e de reconhecimento do trabalho e entre pares (Dejours, 2015).

Outros relatos apontam para uma experiência de solidão e isolamento, indicando que o trabalho real não é apenas aquilo que se faz, mas também as condições relacionais em que se trabalha. Essa experiência pode ser observada no relato de Freire:

O mestrado em si, ele é perverso, porque ele coloca você numa situação que você tem que se lidar sozinho e que a convivência é você consegue mesmo. (Freire)

Aí era o dia inteiro, o dia inteiro à disposição. E, assim, essa centralidade da universidade ela estava na minha vida. Só que ela percorria de forma muito perversa, porque o mestrado é perverso, diferente da graduação, porque ele é uma formação individual. (Freire)

Nesse sentido, os trechos evidenciam um modelo de organização do trabalho acadêmico que desloca para o indivíduo a responsabilidade integral pelo processo formativo e reduz os espaços coletivos. Os espaços coletivos são operadores significativos na mediação do sofrimento (Arantes, 2015; Dejours, 2011). A fragilização do coletivo compromete a construção de um espaço público de discussão, elemento para transformar tensões em elaboração de ações compartilhadas e assim no processo de construção de estratégias defensivas para contra o sofrimento. Quando não se tem esse processo coletivo pode-se tornar o sofrimento mais silencioso, solitário e difícil de manejar.

Ressalta-se também a questão da centralidade do trabalho, em que este assume um caráter ainda mais invasivo, passando a ocupar praticamente todas as esferas da vida do sujeito. A intensificação das atividades e a ausência de espaços de fuga ou de apoio social contribuem para o acúmulo de cansaço e para o aprofundamento do sofrimento. Essa condição pode ser compreendida no relato de Freire:

E essa centralidade, assim, no sentido de assumir todas as esferas, de modo que as outras coisas que tinham, elas eram totalmente secundárias, secundárias. Era trabalho, era ler artigo, era fazer artigo, era escrever, era estar, assim, essa rotina produtiva que, assim, que absolutamente ela cansa mesmo, ela cansava mesmo. E como eu também não tinha outra fuga, mudei de cidade, tava pra cá, então não tem aquele, como eu posso dizer, aquele subterfúgio

nas pessoas, pra talvez, por exemplo, você ter uma conversa, ou sair, alguma coisa. (Freire)

A fala de Freire aponta como a organização do trabalho acadêmico produz uma centralidade na vida do participante, anunciando como fronteiras entre tempo de trabalho e tempo de vida se dissolvem com esse processo de centralidade. A rotina produtiva descrita, marcada por repetição, intensificação e ausência de pausas, revela um trabalho que ultrapassa o prescrito e invade o cotidiano, levando ao cansaço físico e desgaste psíquico. A inexistência de redes de apoio e de espaços de convivência, agravada pela mudança de cidade, reduz as possibilidades de elaboração do sofrimento, intensificando o isolamento e fragilizando os mecanismos de mediação coletiva que poderiam sustentar o enfrentamento. Um outro relato, de Ribeiro, também expressa como esse isolamento repercute para além do espaço acadêmico, atingindo redes de sociabilidade e vínculos afetivos. Essa experiência pode ser observada no relato a seguir:

Então, mudou isso e também a questão assim de que eu me senti um pouquinho mais solitário. Antes, eu tinha uma rede de amigos muito maior, assim, que eu me via, né. Só que por questões de a gente ter que se dedicar, a gente deixa de ir nas festas, deixa de... nas confraternizações, deixa de fazer algo que... Aí o pessoal começa já a não te chamar tanto. (Ribeiro)

Nesse sentido, o sofrimento aparece aqui como um processo que reconfigura não apenas o trabalho acadêmico em si, mas também as condições de existência do sujeito, diminuindo suas possibilidades de descanso, convivência e apoio, o que tende a ampliar a vulnerabilidade psíquica. Essa condição demonstra certo movimento em que o sofrimento no trabalho ultrapassa o tempo e o espaço do trabalho, reorganizando a vida cotidiana e empobrecendo os suportes relacionais, como a família, que poderiam sustentar o enfrentamento ao sofrimento e assim, ressignificando para um processo de prazer e de reconhecimento.

Em um relato de Soares, o sofrimento assume a forma de apagamento subjetivo e ausência de coletividade. Essa condição pode revelar o impacto do isolamento sobre o pertencimento e a identidade.

Não tiro a pós-graduação do tipo, ah, ele me ajudou em nada, nesses dois anos não aconteceu nada, sabe? Mas realmente é uma sensação de que... cada um por si e acabou, sabe? Não tem uma coletividade, o que para mim é estranho, mas isso daí já é questão pessoal, sabe? Posso querer existir neles, essa união, sabe? Mas eu sinto que me apaguei muito. (Soares)

No relato de Soares, a experiência expressa particularmente o que a PDT defende de como a identidade se consolida no e pelo trabalho, através do reconhecimento e da inscrição

simbólica. Quando esse processo falha, o sofrimento incide diretamente sobre a subjetividade, caracterizando um sofrimento (Mendes, 2007). Além disso, a solidão é percebida como parte do funcionamento instituído da pós-graduação, uma vez que o processo gerencialista e neoliberal institui um senso de individualização sobre a organização (Gaulejac, 2007). Assim, favorece a naturalização do sofrimento e a adaptação a condições que, ainda assim, produzem mal-estar. Essa experiência ainda pode ser observada quando Soares afirma:

Também tem a parte do abandono, mas... Eu entendo também que a pós-graduação é um processo muito solitário. Não acho que deveria ser, mas... É o jeito que é hoje em dia, né? (Soares)

A naturalização desse isolamento aparece quando os próprios participantes reconhecem a solidão como parte do “jeito que é hoje”. Isso indica como a organização do trabalho transforma a individualização em norma de funcionamento, levando o sujeito a aceitar determinada condição.

O desejo de desistência aparece como síntese das vivências acumuladas de desgaste, insegurança e isolamento ao longo do percurso na pós-graduação (Campos, 2022). Essa experiência é apresentada como uma vivência recorrente e compartilhada no cotidiano do trabalho acadêmico, como é apontado no relato de Evaristo:

Querer desistir, eu acho que é um sentimento comum também. Em algum momento da pós-graduação, você vai falar, nossa, quero desistir, não aguento mais. (Evaristo)

A fala indica que o “querer desistir” emerge como resposta a sinal de esgotamento das mediações que permitem transformar o sofrimento. Essa condição evidencia os limites das estratégias individuais de enfrentamento diante de um trabalho que exige intensa mobilização psíquica sem oferecer, na mesma medida, reconhecimento, previsibilidade, sustentação institucional ou condições coletivas de elaboração do sofrimento (Dejours, 2015).

Então é nesse momento que, e... e... é quase assim uma situação de te jogar num estado de tristeza, de depressão, num estado assim, quem não tá bem emocionalmente falando, que assim, no mestrado na verdade já tinha que, tinha que ter um acompanhamento psicológico, né, isso que a universidade, ela ignora um pouco nesse sentido, mas que... a universidade e, inclusive, todo mundo fala, seu primeiro ano é sempre o mais difícil, porque você tem que bater os créditos. Então, foi nesse momento que a universidade assumiu essa centralidade. (Freire)

O trecho possibilita compreender que o sofrimento aparece associado a um estado de emocional, descrito como tristeza e depressão. Essas condições de sofrimento estariam

associadas as exigências do percurso acadêmico, que ultrapassa o plano do desempenho acadêmico e incidem diretamente sobre a saúde mental do pós-graduando. Logo, esse processo permite a compreensão de como a organização do trabalho amplia as demandas e desloca para o sujeito a responsabilidade de sustentar sua trajetória, e assim, sua subjetividade.

Além disso, ao mencionar a necessidade de acompanhamento psicológico e a percepção de que a universidade ignora essa dimensão, aponta-se a ausência de dispositivos institucionais de cuidado capazes de mediar o sofrimento produzido pela própria organização do trabalho. A centralidade assumida pela universidade, especialmente no primeiro ano do mestrado, marcado pela pressão para cumprir créditos e responder rapidamente às exigências formais, revela um modelo de funcionamento que gera sofrimento e faz parte do percurso. Nesse contexto, o trabalho acadêmico deixa de ser apenas um espaço de aprendizagem e passa a ocupar de forma invasiva a vida do sujeito, contribuindo para a intensificação do sofrimento psíquico e para a sensação de sobrecarga emocional.

Dessa forma, os trechos analisados demonstram que o sofrimento no trabalho acadêmico é produzido no encontro entre exigências institucionais e condições marcadas por insegurança, ausência de perspectivas, fragilização dos coletivos e responsabilização individual pela gestão dessas tensões. Trata-se de um sofrimento que atravessa emoções, relações sociais e a identidade dos sujeitos, configurando-se como dimensão central da experiência da pós-graduação e como elemento decisivo para compreender os limites e os custos humanos dessa organização do trabalho.

5.4 Processos de prazer

Nessa categoria incide-se a experiências de prazer no mestrado. Os relatos dos participantes indicam que as experiências de prazer se constroem, majoritariamente, em diálogo direto com o sofrimento, funcionando como mecanismos de enfrentamento e de equilíbrio psíquico.

Ressalta-se que os processos de prazer no trabalho não são compreendidos como ausência de sofrimento, mas como construções subjetivas que permitem aos sujeitos sustentar o engajamento na atividade e preservar a saúde psíquica diante das exigências institucionais (Areosa, 2011; Ferreira; Mendes, 2001). O prazer, dessa forma, seria um aspecto que emerge com o resultado de estratégias defensivas, de processos de resignificação da experiência, de formas de reconhecimento simbólico.

Em um ambiente atravessado por intensificação, competição e cobranças, como a pós-graduação (Campos, 2022), o prazer se torna meio decisivo para mediação psíquica de construção de sentido e identidade ao sujeito. Os processos de prazer oferecem sustentação para que o sujeito continue investindo no trabalho, mesmo quando as condições institucionais fragilizam o reconhecimento do que é desempenhado no cotidiano.

Um primeiro ponto sobre a produção de prazer nos relatos, refere-se à mobilização consciente de estratégias defensivas voltadas ao cuidado de si e à construção de limites subjetivos frente às demandas institucionais. Esse movimento, de estratégias defensivas, aparece no relato de Freire:

Mas, assim, não pretendo adoecer, não pretendo, sabe, assim, como eu posso dizer, eu pretendo cuidar mais de mim para além daquilo que eu posso oferecer para a universidade. (Freire)

A fala revela a elaboração de uma defesa individual que visa conter a intensificação do sofrimento e prevenir o adoecimento psíquico, por meio da delimitação de fronteiras entre o que é exigido institucionalmente e aquilo que o sujeito consegue oferecer. O cuidado de si emerge como uma forma de preservação da saúde mental e de manutenção do vínculo, com o trabalho acadêmico. Esse tipo de movimento é compreendido como estratégia defensiva, isto é, um mecanismo por meio do qual o sujeito busca tornar o sofrimento suportável, sem eliminá-lo completamente (Dejours, 2015). Essa condição possibilita, dessa forma, preservar a capacidade do sujeito em continuar trabalhando e de encontrar possibilidades de prazer no exercício da atividade.

Associado a esse movimento defensivo, outros relatos observa-se a presença de processos de resignificação do sofrimento, nos quais sentimentos como gratidão assumem papel central, dando significado a condição de experiência no mestrado. Freire expressa esse processo no relato a seguir:

E por incrível que pareça, apesar de todas as coisas que acontecem [no mestrado], um dos meus sentimentos ainda é um sentimento de gratidão, sabe? (Freire)

Quando o participante menciona “gratidão”, busca utilizar um recurso subjetivo que reorganiza a experiência vivida no mestrado, o que permite reinterpretar os acontecimentos como parte de um percurso considerado valioso. Ao atribuir sentido positivo à trajetória, o sujeito preserva o engajamento e evita que o sofrimento se transforme em vivência paralisante. Assim, o relato explicita uma forma de resignificação simbólica do sofrimento, na qual o sujeito reconstrói o sentido da experiência para sustentar sua identidade e manter o equilíbrio

psíquico frente às adversidades do trabalho. Essa ambivalência entre prazer e desgaste, pode ser compreendida no trecho a seguir, da fala de Ribeiro:

Por trabalhar com algumas colegas minhas, né. Então, assim, o sentimento que eu tenho hoje é de orgulho, satisfação, mas, ao mesmo tempo, de cansaço. (Ribeiro)

No relato, a coexistência entre orgulho e cansaço evidencia que o prazer no trabalho acadêmico não se opõe ao sofrimento, mas se constrói simultaneamente a ele. O reconhecimento do esforço e da produção coletiva possibilita que o trabalho seja vivido como fonte de satisfação, mesmo quando marcado por exaustão física e emocional. Além disso, a troca coletiva confere mais sentido às ações dos sujeitos, na medida em que o sujeito se insere em um processo de construção de identidade com o coletivo ao qual pertence. A coexistência confirma o caráter ambivalente do trabalho, no qual prazer e sofrimento se articulam de forma dinâmica, sendo o reconhecimento e a coletividade elementos para que o sofrimento não se torne patogênico (Dejours, 2015; Mendes, 2007).

Outro elemento na produção de prazer refere-se à projeção de recompensas futuras, que funciona como mecanismo de sustentação do engajamento no presente. Freire explicita esse movimento ao afirmar:

O que me mantém... é porque o meu objetivo futuro pra isto pesa muito mais do que essas adversidades presentes. (Freire)

Apesar de ser muito puxado... é uma rotina que é gostosa de fazer porque a gente sabe que tá fazendo uma coisa que pode dar muitos frutos no futuro. (Gil)

Nesses trechos, o prazer não está localizado na atividade imediata, mas na expectativa de retorno simbólico e reconhecimento futuro. A Psicodinâmica do Trabalho compreende esse mecanismo como uma forma de mediação temporal do sofrimento, na qual a antecipação de reconhecimento futuro funciona como apoio psíquico para enfrentar condições adversas no presente (Areosa, 2019; Dejours, 2011; Mendes, 2007). Assim, a crença de que o esforço presente será recompensado, permite tolerar as exigências atuais e sustentar o investimento subjetivo no trabalho acadêmico.

Os processos de prazer também se articulam através de formas de reconhecimento simbólico que extrapolam o espaço institucional.

Eu me sinto muito lisonjeado... foi uma oportunidade que mais ninguém da minha família teve. (Ribeiro)

Eu tive aula com os três professores que eu mais admirava. (Freire)

Os trechos de Ribeiro e Freire exibem como o prazer emerge do reconhecimento simbólico da trajetória pessoal e da valorização da experiência vivida, funcionando como sustentação identitária. O reconhecimento não se limita ao julgamento formal da hierarquia, podendo também assumir formas simbólicas que fortalecem a identidade do trabalhador e protegem sua saúde psíquica (Mendes; Tamayo, 2001).

Além disso, o prazer no trabalho acadêmico se vincula à produção de sentido social e ético do trabalho. Ribeiro expressa esse sentido ao mencionar que sente a necessidade de retribuir à sociedade por receber recursos financiados pelos impostos dos cidadãos:

De quem a gente está recebendo... [precisamos] entregar alguma coisa bacana para a sociedade. (Ribeiro)

A atribuição de valor social ao trabalho aparece como uma fonte de prazer que emerge da percepção de que o trabalho desempenhado possui relevância para além do âmbito individual. Sendo assim, a construção de sentido social do trabalho mobiliza a subjetividade do sujeito, atribuindo significado ao que realiza e transformando o sofrimento em experiência suportável e, em alguns casos, em fonte de prazer e realização (Areosa, 2019; Mendes; Tamayo, 2001).

Alguns relatos dos participantes indicam o aspecto da identificação, vinculando esse com a área de formação e com o percurso acadêmico.

Eu acho que a administração é o que mais eu gosto em termos de possibilidade. (Nascimento)

A gente começa a perceber... as coisas com outros olhos. (Gil)

Esse ano passado eu fui em dois congressos, então também é muito legal porque a gente consegue, a gente conhece pessoas novas, né? Conhece também professores diferentes, então linhas de pesquisa diferentes, então tudo isso vai agregando para o conhecimento e abrir na mente da gente também para novas possibilidades. (Gil)

As falas revelam que o prazer se constrói a partir da ampliação dos referenciais analíticos e da identificação com o seu trabalho e futuro, que nesse caso seria com o campo de conhecimento, o que fortalece o sentido atribuído ao trabalho acadêmico. Assim, a possibilidade de compreender o mundo e a própria prática “com outros olhos” opera como um meio de promoção de prazer no trabalho, ao mobilizar o psíquico por meio da curiosidade, a criatividade e o investimento intelectual do sujeito, contribuindo para a construção de uma

relação mais significativa com o trabalho e para a sustentação do engajamento no percurso formativo.

Outro aspecto, que aparece como processo de constituição do prazer no trabalho acadêmico, refere-se em alguns relatos a experiência concreta da docência, vivida como espaço de reconhecimento, identificação e projeção profissional. A possibilidade de ocupar a sala de aula e experimentar o fazer docente aparece como fonte de satisfação, mesmo quando atravessada por limites e frustrações, como expresso no seguinte relato:

Então, era uma curiosidade que eu tinha muito, de entrar numa sala de aula, de ver como é que era, o que você sente. E eu confesso que eu gostei muito do espaço, apesar da minha turma não estar tão interessada no que eu estava dizendo, mas foi algo que eu gostei de fazer, que eu me vejo fazendo no futuro. (Gonzalez)

Nesse relato, o prazer não decorre do retorno imediato dos alunos, mas da própria experiência de ocupar o espaço de carreira futura, sendo a docência, além de se reconhecer no exercício dessa função. A satisfação como exposto no relato, demonstra uma identificação com a atividade e da possibilidade de projeção de si no trabalho, fortalecendo o vínculo com o que realiza no presente. Esse processo aparece de forma ainda mais evidente quando a experiência docente é vivida como um marco subjetivo de inflexão, como relatado a seguir:

Mas aí uma coisa muito interessante que eu só me senti, de fato, caminhando para a docência, quando eu tive, assim, uma guinada na minha percepção de docência, foi quando um dia um professor me chamou para eu dar uma aula lá na minha cidade. Eu tinha participado de algumas mesas, etc. Mas quando ele me chamou para dar uma aula, foi assim, foi uma guinada interpretativa que eu tive na minha cabeça que eu não vou esquecer jamais. Inclusive, eu até escrevi uma crônica sobre isso, para a aula da professora. Porque foi nesse contato, sabe, assim, com estar numa aula, que acredito que é o que o estágio docente ele promove, né, mas eu ainda não estava fazendo, que eu tive essa percepção. (Freire)

Pelo exposto do trecho, o convite para ministrar uma aula opera uma forma de reconhecimento da competência do sujeito, implicando dessa forma a consolidação da identidade profissional em formação. A experiência docente destacada, nesse sentido, favorece a mobilização da inteligência prática e a atribuição de sentido ao trabalho, transformando o sofrimento inerente ao percurso em fonte de prazer e fortalecimento identitário. Assim, o relato de Freire expressa o prazer decorrente do reconhecimento simbólico e da autorização para agir no trabalho real.

Por fim, outro relato de Freire evidencia a importância de atribuir responsabilidade intelectual àquilo que se escreve e constrói como parte do processo formativo. Nesse sentido, o

participante reflete sobre a mudança de postura exigida pelo mestrado em relação à autoria e à produção do conhecimento científico:

[No mestrado] existe uma mudança de mente... [e aprendi que] é você que cria essa responsabilidade pela produção do conteúdo [que faz]. (Freire)

Ao refletir sobre essa mudança, Freire demonstra uma transformação subjetiva que fortalece a identificação com o trabalho que desempenha. Esse movimento contribui para que o trabalho seja vivido como significativo, gerando prazer, e desloca o sujeito de uma posição mais dependente para uma condição de maior autonomia e implicação com sua própria produção.

Os trechos analisados permite compreender que os processos de prazer no trabalho acadêmico se constroem por meio de estratégias defensivas, ressignificações subjetivas, projeções futuras, reconhecimento simbólico e produção de sentido social e identitário. Esses elementos operam como mediações fundamentais para sustentar o engajamento no trabalho e preservar a saúde psíquica dos sujeitos, possibilitando contribuir com a significação do sentido do trabalho do sujeito no trabalho acadêmico, em um contexto marcado por intensas exigências e vivências recorrentes de sofrimento.

5.5 Sentidos do trabalho acadêmico

A experiência da pós-graduação, no âmbito do mestrado, compreendida pelos relatos dos participantes perpassa um processo formativo que extrapola a lógica imediata do retorno tanto profissional ou financeiro. Os sentidos atribuídos ao trabalho acadêmico, por sua vez, não se constituem de forma isolada, mas emergem do entrelaçamento das experiências vividas na organização do trabalho, no trabalho real e nas vivências de sofrimento e prazer, compondo um campo de significação produzido no cotidiano da pós-graduação, vinculada à construção da trajetória pessoal e a ampliação das possibilidades futuras.

Essa compreensão aparece no relato de Amaral, que, ao ser questionada sobre como a pós-graduação impacta a sua vida, sinalizou que a experiência do mestrado promoveu uma ampliação da sua forma de ver e compreender o mundo, atravessando sua constituição como sujeito. Para ela, esse movimento formativo possui valor em si mesmo, independentemente do destino profissional que se trace após a titulação:

Eu acho que as pessoas deveriam fazer pós-graduação, mesmo que na área acadêmica, mesmo que elas não vão seguir essa área [acadêmica]. (Amaral)

A fala de Amaral revela que o sentido atribuído ao trabalho acadêmico no mestrado não se ancora exclusivamente na funcionalidade do título ou na progressão de carreira. Ao contrário, ele se enraíza em uma experiência subjetiva mais profunda, em que o processo formativo em si, com suas exigências, contradições e possibilidades, opera como espaço de transformação pessoal. Nessa perspectiva, o trabalho na pós-graduação adquire sentido na medida em que mobiliza o sujeito para além das demandas imediatas, articulando prazer e sofrimento em torno de uma trajetória que reorienta não apenas o fazer, mas o ser do pesquisador-docente em formação.

Outro relato reconhece o peso e o sofrimento envolvidos na experiência. Contudo, busca atribuir sentido ao trabalho que realiza a partir de sua contribuição formativa, projetando seus efeitos para além do presente imediato:

Eu me arrependi um pouco, mas, ao mesmo tempo, vi que é necessário fazer disciplinas pesadas. Então é uma coisa que tá... Eu tô sofrendo com isso em termos de muita luta, sim, porque realmente tá bem pesado. Bate com arrependimento, mas eu sei que vai ser importante. Então, dando tudo certo, acho que vai contribuir bastante pra [minha] formação. (Nascimento)

Nesses relatos, de Amaral e de Nascimento, pode-se perceber um sentido do trabalho que se constrói na articulação entre sofrimento presente e expectativa de formação futura. Revelam, assim, que o engajamento subjetivo e a atribuição de sentido ao trabalho persistem mesmo diante das dificuldades vivenciadas no cotidiano da pós-graduação.

Além disso, o trabalho acadêmico também é atribuído como experiência de sacrifício e renúncia. O relato de Ribeiro demonstra esse sentido, ao dizer que:

Então, assim, eu percebi que pra me dedicar na pós-graduação, eu tive que abrir mão de muitas coisas. Então, isso aí é o que deixa um pouquinho triste, mas também feliz, porque é uma espécie de sacrifício que a gente faz pra poder chegar onde a gente quer chegar. (Ribeiro)

A participante passa a reconhecer que a dedicação à pós-graduação exige abrir mão de outras esferas da vida, mas esse custo subjetivo é ressignificado como parte de um projeto escolhido. Além disso, a linguagem do sacrifício e do “chegar” aproxima o percurso de uma lógica de investimento, em que custos presentes são tolerados em nome de retornos futuros, como titulação, reconhecimento e inserção (Gaulejac, 2007). Essa forma de significar a experiência revela um valor do percurso tende a ser calculado pela promessa de resultados e vantagens futuras.

De modo semelhante, Evaristo enfatiza a importância de reconhecer a pós-graduação como uma escolha consciente, ainda que marcada por sofrimento, como forma de sustentar subjetivamente sua permanência no curso. Ao afirmar que buscou ativamente o mestrado e que não chegou a ele por acaso, ele recorre a essa escolha como recurso para lidar com as dificuldades vivenciadas:

“Mas, ao mesmo tempo, eu tento lidar muito bem com o fato de ter sido uma escolha, assim, sabe? Lidar muito bem é forte, mas eu tento lidar com terapia semanal. Com o fato de ter sido uma escolha mesmo, assim, tipo... Não foi... Eu não caí de paraquedas, sabe? Eu fui atrás de fazer e tudo.” (Evaristo)

Os relatos de Nascimento e Evaristo possibilitam compreender que o sofrimento pode tornar-se mediador da atribuição de sentido ao trabalho acadêmico. Ao reinscrever as dificuldades como parte de um percurso escolhido e necessário, os sujeitos mobilizam sua subjetividade para sustentar o engajamento com o trabalho que realizam, conferindo-lhe sentidos de sua atuação, mesmo diante do desgaste.

Contudo, as experiências na pós-graduação podem produzir sentidos distintos, revelando que esse processo não é homogêneo entre os sujeitos. Soares expressa uma percepção marcada por ambiguidade ao afirmar:

Mas assim, a sensação que dá às vezes, assim, para mim, eu não posso dizer, para os meus colegas, que é mais o nome do que já foi. Mas eu não sei se quando era, se era dessa forma, sabe? Não sei se sempre foi assim ou se foi uma coisa que se tornou assim. Mas pra mim ficou uma sensação meio agri-doce, sabe? (Soares)

O relato de Soares indica uma tensão entre o valor que a pós-graduação carrega simbolicamente e a experiência concreta vivida no cotidiano do mestrado. A sensação "agri-doce" por ela nomeada sugere que o sentido atribuído ao trabalho acadêmico não se constitui de forma inteiramente positiva ou negativa, mas de maneira ambígua, atravessada simultaneamente por reconhecimento e desencanto. Nessa direção, o relato de Gonzalez aponta uma experiência semelhante de descompasso entre expectativa e realidade:

Hoje a gente tem outros alunos que têm outras demandas e que enxergam a humanidade de uma forma diferente. Então, eu acho que foi a minha primeira quebra de expectativa em relação a pós. (Gonzalez)

A fala de Gonzalez indica que o encontro com uma realidade diferente da esperada, no que diz respeito ao perfil e às perspectivas dos colegas, constituiu uma primeira ruptura com a imagem que ele havia construído da pós-graduação. Esse descompasso entre o esperado e o

vivido impõe uma reelaboração do sentido atribuído à experiência, evidenciando que a construção de significado no mestrado é um processo dinâmico e, por vezes, tensionado.

Tanto o relato de Soares quanto o de Gonzalez reforçam que o sentido do trabalho na pós-graduação pode se constituir de forma ambígua, articulando reconhecimento simbólico e desgaste subjetivo, expectativa e frustração, o que aponta para a complexidade e a heterogeneidade dos modos pelos quais os sujeitos significam sua experiência no mestrado.

Em outros momentos, relatos expressam que o trabalho acadêmico adquire sentido a partir do compromisso ético e da possibilidade de contribuição social que a pós-graduação possibilita. Nesses casos, o valor atribuído ao trabalho está relacionado à percepção de que a produção de conhecimento pode gerar impactos para além do campo acadêmico. Ribeiro expressa essa dimensão ao relatar que:

“E dentro desses temas que a gente aborda na nossa linha de pesquisa, um deles era sobre a questão de riscos de desastres... eu também senti que, como ser humano, eu tinha que falar alguma coisa sobre isso.” (Ribeiro)

Esse compromisso aparece como uma motivação subjetiva, não necessariamente imposta pela instituição, como o próprio participante ressalta:

“Então, vamos ver se eu consigo fazer algo, uma pesquisa nesse sentido de entregar alguma coisa. Mas é mais uma coisa minha.” (Ribeiro)

Os trechos de Ribeiro revelam que o sentido do trabalho acadêmico se ancora na possibilidade de produzir conhecimento socialmente relevante, e que essa possibilidade opera como fonte de mobilização subjetiva. Ao reconhecer no próprio trabalho uma dimensão ética e humana, Ribeiro investe afetivamente na pesquisa não por exigência institucional, mas por identificação com aquilo que produz. Esse movimento ilustra, na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, como o reconhecimento do valor social do trabalho pode sustentar o engajamento do sujeito e conferir sentido tanto ao processo quanto ao produto do trabalho realizado.

Outro aspecto que alguns relatos demonstram refere-se à experiência da pós-graduação como um processo de transformação subjetiva e ampliação do olhar. O trabalho acadêmico é significado como uma prática que modifica a forma de pensar, interpretar e se posicionar diante do mundo. Esse movimento aparece nos relatos a seguir:

Então, o sentido que eu passei a ter estudando... foi esse, sabe? De poder enxergar melhor o mundo com uma lente que antes eu não tinha. (Ribeiro)

Então, a carga de conhecimento que a gente adquire no mestrado, ela é tão grande que a gente consegue fazer a simulação com bastante coisa que acontece ao redor. (Gil)

Porque é um, assim, a pós-graduação é uma área que ela realmente muda [como] pessoa. (Amaral)

Os relatos acima possibilitam compreender que o trabalho acadêmico é vivenciado como uma experiência de transformação intelectual e subjetiva. Os sujeitos passam a reinterpretar situações do cotidiano e a realidade social a partir de novos referenciais teóricos e analíticos. A ampliação do olhar não se restringe ao domínio técnico do conhecimento, mas envolve uma mudança na forma de perceber o mundo e de se posicionar frente aos problemas que atravessam a vida pessoal e profissional.

Essa condição seria resultado da mobilização subjetiva produzida pelo trabalho vivo, no qual o sujeito se engaja ativamente, investe sua inteligência prática e constrói sentidos (Dejours, 2015; Mendes, 2007). Ao possibilitar essa ampliação de repertório e de compreensão da realidade, o trabalho acadêmico sustenta experiências de prazer e reconhecimento simbólico, contribuindo para que o engajamento seja mantido mesmo diante das exigências e do desgaste, levando o sentido do trabalho a se consolidar como experiência de crescimento e de produção de si.

Além disso, o trabalho acadêmico também aparece como espaço de construção identitária, no qual trajetórias pessoais e marcadores sociais atravessam diretamente a escolha dos temas de pesquisa e o modo de se posicionar no campo acadêmico. Esse processo é explicitado no relato de Freire:

Obviamente, eu fiz uma disciplina de reflexividade... estou flertando com temas da negritude e temas de um pentecostalismo, uma desigualdade social, produção de sentidos. (Freire)

O relato evidencia que a pesquisa, enquanto atividade do trabalho acadêmico, torna-se um espaço de articulação entre experiência pessoal, formação e posicionamento ético-político. Ao aproximar-se de temas que atravessam sua própria trajetória, Freire inscreve sua singularidade no trabalho que desenvolve, dotando-o de sentido. Esse movimento expressa o que Dejours (2015) compreende como subjetivação no trabalho: o processo pelo qual o sujeito se reconhece naquilo que realiza, tornando o trabalho não apenas uma atividade neutra, mas uma expressão de si mesmo.

Além disso, o reconhecimento de si no trabalho contribui para a construção de um sentido mais consistente da atividade que desenvolve no trabalho, fortalecendo o vínculo com

a pesquisa e com o campo profissional. O trabalho acadêmico promove uma experiência que transforma uma exigência institucional e passa a ser vivido como espaço legítimo de expressão e afirmação identitária pelo sujeito.

Por fim, os relatos evidenciam que o sentido do trabalho acadêmico é também produzido na dimensão coletiva da experiência da pós-graduação. A convivência com diferentes sujeitos, a troca de perspectivas e o compartilhamento da rotina acadêmica contribuem para a construção de sentidos positivos, mesmo diante das dificuldades e exigências do percurso formativo. Essa dimensão coletiva aparece nos relatos a seguir:

Eu acho que... a experiência na pós é muito interessante... ela te ensina a lidar com pessoas diferentes. (Evaristo)

Cursar a pós, mesmo tendo todos esses percalços, eu acho que a pós-graduação, esse meu período cursando mestrado, está sendo bem produtivo. (Gil)

Essa dimensão coletiva se estende para além do espaço institucional, como relata Nascimento ao descrever a vivência da pós-graduação no âmbito familiar:

Mas, a pós-graduação eu tô curtindo muito.. e minha esposa também... a gente tá vivendo a pós-graduação lá em casa. (Nascimento)

Assim, conforme os relatos, o trabalho acadêmico produz sentidos a partir das relações intersubjetivas e dos coletivos de trabalho, nos quais o reconhecimento, a troca e o apoio mútuo desempenham papel central. O coletivo é entendido como espaço fundamental de mediação do sofrimento e de produção de prazer, uma vez que possibilita o compartilhamento de experiências e a validação do esforço realizado (Areosa, 2024). Assim, nesse contexto, o sentido do trabalho acadêmico se consolida não apenas na relação individual com a atividade, mas na experiência compartilhada que atravessa diferentes esferas da vida, reafirmando seu caráter social e relacional.

Dessa forma, os relatos analisados permitiram compreender que o trabalho acadêmico e a experiência da pós-graduação são vivenciados como processos complexos, heterogêneos e atravessados por múltiplas dimensões subjetivas e coletivas. Os sentidos atribuídos ao trabalho acadêmico se constroem na articulação entre trajetórias pessoais, expectativas, vivências de sofrimento, experiências de prazer, reconhecimento simbólico e inserção em coletivos de trabalho. Essa relação está sendo representado na figura 2, que apresenta essa relação de constituição dos sentidos do trabalho acadêmico na pós-graduação

Figura 2 – Dimensões constitutivas dos sentidos do trabalho acadêmico



Fonte: elaborado pelo autor (2026)

Dessa forma, o sentido do trabalho se constitui como uma construção situada, dinâmica e relacional, produzida no interior das condições concretas de trabalho e das relações que estruturam a experiência na pós-graduação. Essa compreensão reafirma o caráter ao mesmo tempo formativo, identitário e social da experiência acadêmica, evidenciando como as vivências não apenas atravessam, mas também moldam o processo de inserção e permanência na pós-graduação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Amparada na abordagem qualitativa, essa pesquisa buscou compreender os sentidos construídos por mestrandos acerca das experiências vivenciadas na pós-graduação em Administração, de Universidades Federais de Minas Gerais, a partir de um contexto permeado pela crise da ciência. Para isso, utilizou-se como lente teórica a Psicodinâmica do trabalho, no intuito de conferir como são mobilizados os processos subjetivos para a construção do sentido de mestrandos na pós-graduação.

A pós-graduação é experienciada pelos mestrandos simultaneamente como espaço de formação e como organização do trabalho acadêmico. Ao ingressar no programa, deparam-se com regras formais e normas implícitas que reorientam rotinas e demandam aprendizagem sobre o próprio funcionamento do mestrado. Esse movimento pode revelar um descompasso entre o trabalho prescrito e o trabalho real, mostrando que as expectativas nem sempre se alinham com o que é ofertado, levando a frustração e a sensação de que o sentido formativo se dilui, especialmente no que diz respeito à formação docente, que ocupa lugar secundário diante da ênfase na pesquisa e na produtividade.

As exigências constituem um modo de funcionamento do programa que regula o tempo, a presença e o percurso, desloca para o sujeito a responsabilidade por se adequar e naturaliza a pressão como parte do processo. Diante disso, os mestrandos desenvolvem um trabalho vivo de adaptação, em que eles criam hábitos, realizam escolhas práticas e acionam estratégias para lidar com a rotina e tornar a vivência no mestrado possível. Esse mesmo trabalho real, no entanto, também possibilita transformações subjetivas, sendo a ampliação do olhar sobre a área, a reconstrução de esquemas de pensamento e a construção de uma identidade de docente e pesquisador.

O trabalho acadêmico também produz sofrimento. Nos achados se revela quando as mediações falham, na relação de orientação, na ausência de reconhecimento simbólico, na incerteza sobre o próprio percurso. Ansiedade, cansaço, insegurança e sentimento de incapacidade são recorrentes, intensificados pela instabilidade do futuro profissional e pelo isolamento que marca a experiência, sendo resultado da fragilização dos espaços coletivos e das redes de sociabilidade. Ao mesmo tempo, o prazer também atravessa o mestrado, emerge pelo encontro com pares, pelo avanço no percurso, pelo reconhecimento simbólico e pelo sentido ético e social atribuído à pesquisa e o trabalho que realiza. A docência, quando vivida fortalece a identidade e sustenta o engajamento mesmo em uma estrutura que a secundariza.

Os sentidos construídos pelos mestrados acerca da pós-graduação são produzidos em um campo de contradições. Marcados por renúncias, sacrifícios e uma "sensação agri-doce", coexistem com o reconhecimento de uma transformação pessoal significativa, como na visão de mundo, na identidade e no compromisso ético com a relevância social do próprio trabalho. O mestrado constitui-se, assim, como ambiente de formação e transformação subjetiva, mas também como organização regida por processos exigentes que resultam podem levar a individualização, fragilização do reconhecimento e ampliação do sofrimento.

A adoção da psicodinâmica do trabalho como lente analítica possibilitou a compreensão das experiências narradas pelos participantes. Nesse caminho, foi possível evidenciar como o prazer e o sofrimento estão presentes nas experiências e se articulam no cotidiano da pós-graduação, como a identidade depende de reconhecimento e como as mediações institucionais e coletivas são decisivas para construção de sentido, a saúde psíquica e para a permanência no percurso no mestrado.

Nesse sentido, torna-se possível problematizar alguns aspectos, como a necessidade de dispositivos institucionais de acompanhamento e cuidado, e a escassez de espaços coletivos de discussão e cooperação. As dificuldades nas mediações do processo de orientação e o lugar secundário atribuído à formação docente indicam a necessidade de repensar a própria organização do mestrado acadêmico, questionando a posição residual que a docência ocupa em relação às exigências de produtividade.

Os achados evidenciam, ainda, uma naturalização do sofrimento como parte do processo formativo. A intensificação do trabalho e a responsabilização individual operam como mecanismos que podem corroer o sentido do trabalho acadêmico e produzir vulnerabilidades subjetivas, especialmente na ausência de reconhecimento e de sustentação coletiva.

Essa dinâmica não é casual, pois ela reflete um modelo de pós-graduação e universitário capturado por lógicas produtivistas que transferem ao sujeito o custo que fragiliza os processos de pertencimento, de sentido e construção de identidade. Em um contexto marcado pela crise e pela mercantilização da ciência, repensar a pós-graduação passa por recuperar a dimensão pública e coletiva do trabalho acadêmico e por criar condições para que o sofrimento possa ser elaborado, reconhecido e transformado, sem se converter em adoecimento silenciado.

Ainda assim, cabe ressaltar que seria redutor encerrar este estudo apenas pelo viés do sofrimento. O que as narrativas também revelam é que o mestrado, mesmo em suas contradições, constitui-se como espaço de transformação subjetiva e de construção identitária. É no enfrentamento das exigências, no encontro com pares, na relação com o conhecimento e na experiência concreta da docência e da pesquisa que os mestrados se reconhecem, mesmo

que ainda de forma instável e processual, como pesquisadores, como futuros docentes, como sujeitos capazes de produzir algo com valor social.

O prazer não cancela o sofrimento, nem o sofrimento invalida o prazer, essas duas dimensões coexistem e, em muitos momentos, se alimentam mutuamente. É precisamente nessa tensão que a identidade se forja. A pós-graduação, portanto, não é vivida apenas como estrutura que pressiona, mas também como experiência que amplia horizontes, possibilita construir e reconfigurar esquemas de pensamento e confere ao sujeito uma nova posição diante de si mesmo e do mundo. Reconhecer essa dimensão não significa naturalizar as condições que produzem sofrimento, mas afirmar que, mesmo dentro delas, há resistência, sentido e constituição de si.

Por fim, algumas limitações precisam ser apresentadas. Ressalta-se a dificuldade de acesso aos participantes e o número reduzido de sujeitos que integraram a pesquisa, condições que implicaram em menor capacidade de aprofundar as especificidades daqueles que vivenciam o mestrado. Além disso, a investigação está situada em programas de Administração de universidades federais mineiras, o que situa seus achados em um recorte específico e convida à comparação com outros contextos institucionais e disciplinares.

Sugere-se que pesquisas futuras ampliem o escopo para outras áreas e regiões, incorporem a perspectiva de orientadores e gestores de programas de pós-graduação e acompanhem trajetórias longitudinalmente, aprofundando a compreensão sobre como o trabalho acadêmico se organiza e afeta os sujeitos ao longo do tempo. Indica-se também a relevância de pesquisas documentais sobre o que é prescrito na pós-graduação e de investigações voltadas às estratégias coletivas mobilizadas pelos pós-graduandos ao longo do percurso formativo.

REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação Acadêmica. **Cadernos EBAPE.BR**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 1174–1178, dez. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512011000400015>.
- ALISSON, E. **Má conduta científica é um problema global, afirma pesquisador**. REVISTA PESQUISA FAPESP, 2014. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/ma-conduta-cientifica-e-um-problema-global-afirma-pesquisador/>. Acesso em: 09 jul. 2025.
- ALMEIDA-FILHO, N. Resgate histórico da educação superior no Brasil: casos-índice de colonialidade na universidade. **Universidades**, v. 75, n. 100, p. 20–41, 2024.
- ALPERSTEDT, G. D.; ANDION, C. POR UMA PESQUISA QUE FAÇA SENTIDO. **Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 57, p. 626–631, dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020170609>.
- AMARAL, N. C.; JUNIOR, W. T. da S.; SALLES, J. C. UNIVERSIDADES FEDERAIS: autonomia subtraída pelo financiamento? **Caderno CRH**, [S. l.], v. 38, p. 1–16, 1 jul. 2025. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v38i0.65172>.
- ANDION, C. Reflexões Epistemológicas e Sobre o Fazer Científico na Administração Contemporânea. **Revista de Administração Contemporânea**, [S. l.], v. 27, p. e230017, 17 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2023230017.por>.
- ANDRADE, J. D. S.; CASSUNDÉ, F. R.; BARBOSA, M. A. C. Da liberdade à “gaiola de cristal”: Sobre o produtivismo acadêmico na pós-graduação. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 169–197, 22 abr. 2019. <https://doi.org/10.21714/2236-417X2019v9n1p169>.
- ANDRADE, R. **O lento avanço das ações afirmativas na pós-graduação**. Centro de Pesquisa em Ciência, Tecnologia e Sociedade – Ipea, 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/465-o-lento-avanco-das-acoes-afirmativas-na-pos-graduacao-no-brasil>. Acesso em: 9 maio 2025.
- ANPG. **O pós-graduando e o trabalho invisível**. Associação nacional de pós-graduandos, 2020. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/01/05/2020/o-pos-graduando-e-o-trabalho-invisivel/>. Acesso em: 8 mai 2025.
- ANTLOGA, C. S.; MENDES, A. M.; MAIA, M. Pleasure and suffering at work: case study with employees at the administrative section of a construction material company in DF. *International Journal of Applied Psychology*, v. 2, p. 110-118, jan./fev.2012.DOI: <https://doi.org/10.5923/j.ijap.20120205.06>.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARANTES, I. C. S. **CONCEPÇÕES SIMBÓLICO-DISCURSIVAS DO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NA CONTEMPORANEIDADE**. 2015. 321f. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2015.

ARAÚJO, J. N. G. D.; BARROS, V. A. D. A Psicologia do trabalho e as Clínicas do trabalho no Brasil. **Laboreal**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2019. DOI: 10.4000/laboreal.15515.

AREOSA, J. Ensaio sobre psicodinâmica do trabalho. **Revista Katálisis**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 321–330, ago. 2021.

AREOSA, J. Introdução à Psicodinâmica do Trabalho. In: **I Congresso Ibero-Americano de Riscos Psicossociais**, 2024, Caxias do Sul. Anais [...] Caxias do Sul, 2024, p. 243- 252. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Joao-Areosa/publication/382021014_Introducao_a_Psicodinamica_do_Trabalho/links/6688135b714e0b031549169c/Introducao-a-Psicodinamica-do-Trabalho.pdf. Acesso em: 16 dez. 2025.

AREOSA, J. O mundo do trabalho em (re)análise: um olhar a partir da psicodinâmica do trabalho. **Laboreal**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2019. DOI: 10.4000/laboreal.15504.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, N. M. G. C.; HONÓRIO, L. C. Riscos de Adoecimento no trabalho de médicos e enfermeiros em um hospital regional mato-grossense. **REGE -Revista de Gestão**, São Paulo v. 22, p. 95-113, jan./mar. 2015. DOI: <https://10.5700/rege549>.

BAUER, A. P. M.; DARBILLY, L. V. C. Poder, conflitos e as transformações na academia: uma análise do campo de pós-graduação em administração no estado do Rio de Janeiro a partir da abordagem de Pierre Bourdieu. **Revista Capital Científico - Eletrônica**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 98–116, 2020. <https://doi.org/10.5935/2177-4153.20200006>.

BENDASSOLLI, P. F. **Psicologia e trabalho**: Apropriações e significados. Cengage Learning. 2009.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. Clínicas do trabalho: filiações, premissas e desafios. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 59–72, jun. 2011.

BISPO, M. S. Contradições da pós-graduação em administração brasileira. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 169–180, n. 2, 1 maio 2020. <https://doi.org/10.21529/RECADM.2020007>.

BISPO, M. S. SE PUBLICAR É PRECISO, AVALIAR TAMBÉM É! **Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 58, p. 438–442, ago. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020180409>.

BISPO, M. S.; COSTA, F. J. Artigos como avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem? **Cadernos EBAPE.BR**, [S. l.], v. 14, p. 1001–1010, dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/1679-395141927>.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 19, p. 20–28, abr. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 81–100, n. 1, 1 jun. 2012. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v15i1p81-100>.

CAMPOS, C. A. **Sentidos do trabalho e das experiências formativas para mestrandos e doutorandos da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/240901>.

CARVALHO, B. R. de; SCHMIDT, M. L. G. A PSICODINÂMICA DO TRABALHO COM PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL NO PERÍODO DE 2012 A 2022. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 189–209, 4 ago. 2025. <https://doi.org/10.61389/rbecl.v9i18.9504>.

CENTRO DE PESQUISA EM DIREITO SANITÁRIO (CRID). **Quando a ciência se corrige: retratações, plágio e o desafio da integridade científica**. 2023. Disponível em: <https://crid.fmrp.usp.br/noticias/quando-a-ciencia-se-corrige-retratacoes-plagio-e-o-desafio-da-integridade-cientifica/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5–15, 2003.

CHRISPINIANO, J. Todo o poder à avaliação! **Revista Adusp**, v. 19, p. 26–35, 2006.

COSTA, C. F. D.; GOULART, S. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. **Cadernos EBAPE.BR**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 396–409, set. 2018. <https://doi.org/10.1590/1679-395165788>.

COSTA, S. D. M.; MARQUES, E. de M. I.; FERREIRA, A. C. C. ENTRE SENTIDOS DO TRABALHO, PRAZER E SOFRIMENTO: UM ESTUDO BASEADO NA PERSPECTIVA DE JOVENS TRABALHADORES-ESTUDANTES. **Revista Gestão Organizacional**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 64–85, 30 mar. 2020. <https://doi.org/10.22277/rgo.v13i1.4802>.

COSTA, S. D. M.; LARA, S. de M.; MARRA, A. V. PERCEPÇÕES TEMPORAIS E PRAZER E SOFRIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO: COM A PALAVRA OS DISCENTES. **Gestão & Planejamento - G&P**, [S. l.], v. 24, n. 0, 25 nov. 2023. DOI: <https://doi.org/10.53760/g&p>.

COSTA, D. V. F.; NASCIMENTO, R. P. UM OLHAR VIVIDO PARA O SENTIDO DO TRABALHO. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 181–209, 2 maio 2019. <https://doi.org/10.21583/2447-4851.rbeo.2019.v6n1.225>.

COUTINHO, M. C.; KRAWULSKI, E.; SOARES, D. H. P. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. **Psicologia & Sociedade**, [S. l.], v. 19, p. 29–37, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000400006>.

CRUZ, G. B. da. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 98, p. 672–689, 2017. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>.

DARIO, V. C.; LOURENÇO, M. L. Cultura organizacional e vivências de prazer e sofrimento no trabalho: um estudo com professores de Instituições Federais de Ensino Superior. **Revista Organizações em Contexto**, São Paulo v. 14, p. 345–395, jan.-jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v14n27p345-395>

DEJOURS, C. “Trabalhar” não é “derrogar” [1]. **Laboreal**, [S. l.], v. 7, n. 1, 1 jul. 2011. DOI: 10.4000/laboreal.8354.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 6.ed. São Paulo : Cortez, 2015.

DEJOURS, C. ABDOUCHELI, E. JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho, contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. 1. ed. 12. reimpr. São Paulo : Atlas, 2011.

DEJOURS, C. Addendum: Psicodinâmica do trabalho e clínica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (orgs.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Brasília: Paralelo 15, 2006.

DEJOURS, C. **Conferências brasileiras**: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho. São Paulo: FUNDAP; EAESP/FGV, 1999. 180 p.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Production**, [s. l.], v. 14, p. 27–34, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>.

DEJOURS, C.; GERNET, I. Trabalho, subjetividade e confiança. In: SEZNELWAR, I. L. (Org.). **Saúde dos bancários**. São Paulo: Publisher Brasil, 2011. p. 33-44.

DRUCK, G.; SALLES, J. C.; LEHER, R. AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EM TEMPOS NEOLIBERAIS. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 38, p. 1–6, 1 jul. 2025. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v38i0.65016>.

FARIA, J. H. **Economia política do poder**. Curitiba: Juruá, 2011.

FARO, A. Um modelo explicativo para o bem-estar subjetivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 4, p. 654–662, 2013.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. Só de pensar em vir trabalhar já fico de mau humor: atividade de atendimento público e prazer-sofrimento no trabalho. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 93-105, 2001.

FRANÇA, A. C. L.; MOTA, D. D. C. F. Prazer e sofrimento no trabalho: reflexões atuais. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 21, n. 1, p. 1–12, 2021. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2021/07/1_RBNDR_20211.pdf. Acesso em: 25/09/2025

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida, Sp: Ideias & Letras, 2007.

GRISOSKI, D. C. Divisão sexual do trabalho no contexto da Polícia Militar: uma análise no campo da psicodinâmica do trabalho. **Psicologia Revista**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 287–309, 22 dez. 2022. <https://doi.org/10.23925/2594-3871.2022v31i2p287-309>.

GUIMARÃES, J. A. C.; HAYASHI, M. C. P. I. Revistas predatórias. **RDBCI**, v. 21, 2023.

GURGEL, C. O papel da ideologia nas teorias organizacionais. In: PADILHA, V. (Org.). **Antimanual de gestão**. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

HOFFMANN, C.; ZANINI, R. R.; MOURA, G. L. de; COSTA, V. M. F.; COMORETTO, E. Psicodinâmica do trabalho e riscos de adoecimento no magistério superior. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 31, p. 257–276, 2017. <https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.3191019>.

HOPE, S.; RICHARDS, J. Loving work: drawing attention to pleasure and pain in the body of the cultural worker. **European Journal of Cultural Studies**, Califórnia, v. 18, p. 117-141, abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/1367549414563299>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2024**. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

LANCMAN, S.; GHIRARDI, M. I. G. Pensando novas práticas em terapia ocupacional, saúde e trabalho. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 44–50, 1 ago. 2002. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v13i2p44-50>.

LANDER, E. **Ciências sociais**: saberes coloniais e eurocêntricos. In: A colonialidade do saber. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LAVAL, C. A TRANSFORMAÇÃO NEOLIBERAL DA UNIVERSIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A EPISTEME CAPITALISTA. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 38, p. 1–14, 3 jul. 2025. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v38i0.65098>.

LESNIESKI, M. S.; TREVISOL, M. G.; BECHI, D. Gerencialismo e performatividade na educação superior. **Revista de Educação Pública**, v. 32, 2023.

LIMA, N. T.; SÁ, D. M. de; CASAZZA, I. F.; BRITO, C. A. G. de. As ciências na formação do Brasil entre 1822 e 2022: história e reflexões sobre o futuro. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 36, p. 211–233, 13 maio 2022. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.013>.

LIMA, L. C.; ALDA, J. V. Trabalhadoras essenciais abandonadas: psicodinâmica do trabalho e saúde mental de caixas de supermercado durante a pandemia de covid-19. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, [S. l.], v. 49, p. edsmsubj8, 2024. <https://doi.org/10.1590/2317-6369/28222pt2024v49edsmsubj8>.

LOUREIRO, T.; MENDES, G. H. S.; SILVA, E. P. Estigma, invisibilidade e intensificação do trabalho: estratégias de enfrentamento do sofrimento pelos assistentes em administração. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.16, p.703-728, mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00111>.

MAGNIN, L. S. de L. T.; FARIA, J. H. de; PENTEADO, R. C.; TAKAHASHI, A. R. W. PRODUTIVISMO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: POSICIONAMENTOS DOS PESQUISADORES BRASILEIROS, ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO E DESAFIOS ENFRENTADOS. **REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, [S. l.], v. 26, p. 265–299, 4 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.284.95633>.

- MANCEBO, D. **Reforma da educação superior**. In: Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB. Brasília: INEP, 2008.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MENDES, A. M. Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S. l.], v. 15, n. 1–3, p. 34–38, 1995.
- MENDES, A. M. **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- MENDES, A. M.; ABRAHÃO, J. I. A influência da organização do trabalho nas vivências de prazer-sofrimento do trabalhador: uma abordagem psicodinâmica. **Revista de Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 179–184, 1996.
- MENDES, A. M.; ARAUJO, L. K. R. **Clínica Psicodinâmica do Trabalho – O Sujeito em Ação**. Curitiba: Juruá, 2012.
- MENDES, A. M.; COSTA, V. P.; BARROS, P. C. R. Estratégias de enfrentamento do sofrimento psíquico no trabalho bancário. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 28-37, 2003.
- MENDES, A. M.; TAMAYO, A. Valores organizacionais e prazer-sofrimento no trabalho. **Psico - USF**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 39-46, jan./jun. 2001.
- MERRIAM, S. B.; GRENIER, R. S. **Qualitative Research in Practice**: Examples for Discussion and Analysis. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2019.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MOREIRA, T. L.; MAFRA, F. L. N. Descolonização do saber e a complexidade sociopolítica das universidades públicas brasileiras. In: **XLVII Encontro da ANPAD – EnANPAD 2023**. São Paulo. DOI: <https://doi.org/10.21714/2177-2576>.
- NAVAS, C. Caminhos para o futuro da ciência: como alavancar as ações das agências de fomento? **Revista USP**, [S. l.], n. 143, p. 95–102, n. 143, 11 dez. 2024. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i143p91-98>.
- NAVES, F. L.; PEREIRA, S. B. Da ciência hegemônica à experiência sensível de pesquisa: um caminho ético-político. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. 1–16, 10 jul. 2023. <https://doi.org/10.26512/lc29202347546>.

- NEVES, A. A. B.; MCMANUS, C.; CARVALHO, C. H. de. Impacto da pós-graduação e da ciência no Brasil: uma análise à luz dos indicadores. **Revista NUPEM**, [S. l.], v. 12, n. 27, p. 254–276, n. 27, 15 dez. 2020. <https://doi.org/10.33871/nupem.2020.12.27.254-276>.
- OLIVEIRA, J. F. A pós-graduação e a pesquisa no Brasil. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 2, p. 343–363, 2015.
- PARKER, M. **Against management**: organization in the age of managerialism. Cambridge: Polity Press, 2002.
- PATRUS, R.; DANTAS, D. C.; SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares? **Cadernos EBAPE.BR**, [S. l.], v. 13, p. 1–18, mar. 2015. <https://doi.org/10.1590/1679-39518866>.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- PRATA, M. M. F.; HONÓRIO, L. C. Riscos de adoecimento no trabalho: a percepção dos gerentes de um banco privado brasileiro. **Revista Gestão Organizacional**, Chapecó, v.7, p. 31-42, jan/abr. 2014.DOI: <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v7i1.1279>.
- REZENDE, C. R. A.; RAFANHIM, C. S. O bolsista de pós-graduação e os efeitos do neoliberalismo. **Revista da ABET**, 2023.
- RIBEIRO, C. V. D. S.; LEDA, D. B. O TRABALHO DOCENTE NO ENFRENTAMENTO DO GERENCIALISMO NAS NIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: REPERCUSSÕES NA SUBJETIVIDADE. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 32, n. 4, p. 97–117, dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-4698161707>.
- RUZA, F. M.; SILVA, E. P. As transformações produtivas na pós-graduação. **Revista Subjetividades**, v. 16, n. 1, p. 91–103, 2016.
- SÁ, M.; ALCADIPANI, R.; AZEVEDO, A.; RIGO, A. S.; SARAIVA, L. A. S. DE ONDE VIEMOS, PARA ONDE VAMOS? AUTOCRÍTICA COLETIVA E HORIZONTES DESEJÁVEIS AOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS NO BRASIL. **Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 60, p. 168–180, 15 maio 2020. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020200209>.
- SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250–269, 2009.
- SANTOS, R. G. dos; TONON, L. Gestão Gerencialista e Trabalho Docente: aproximações com a produção de subjetividades na contemporaneidade. **Revista de Ciências da Administração**, [S. l.], v. 25, n. 65, p. 1–18, n. 65, 29 set. 2023. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2023.e82776>.
- SAVIANI, D. O dilema produtividade-qualidade na pós-graduação. **Nuances**, v. 17, n. 18, 2010.
- SCHWARTZMAN, S. Pesquisa e pós-graduação no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 104, 2022.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para ciência**. Brasília: MCT, 2001.

SCHWARTZMAN, S. **Universidade, ciência e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SILVA, I. C.; MAFRA, F. L. N. Trabalho docente, trabalho decente ou trabalho doente? Reflexões sobre o trabalho de professores universitários na contemporaneidade. In: Encontro De Estudos Organizacionais (EnEO) da ANPAD, 8., 2014, Gramado. **Anais...** Gramado: [s. n.], 2014. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnEO175.pdf> Acesso em: 04 abril 2025.

SILVA, M. G. **Qualis**: o estranho rumo dos periódicos científicos. Outras Palavras, 2025.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. **Organization**, v. 8, 2001.

SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. **Academic capitalism and the new economy**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2009.

SOUSA, A. R. de; SILVA, L. de J. Psicodinâmica do trabalho na pós-graduação stricto sensu brasileira: um estudo bibliométrico sobre os profissionais e vivências investiga-das. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, [S. l.], v. 23, n. 8, p. e11049–e11049, 18 ago. 2025. <https://doi.org/10.55905/oelv23n8-066>.

TOLFO, S. R. **Significados e sentidos do trabalho**. In: BENDASSOLLI, P. F.; BORGES-ANDRADE, J. E. (org.). Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 617–625.

TULESKI, S. C. A necessária crítica a uma ciência mercantilizada. **Psicologia em Estudo**, v. 17, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Programa de Pós-Graduação em Administração. **Regulamento interno do Curso de Mestrado Acadêmico em Administração**. Juiz de Fora: UFJF, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração. **Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Administração**. Belo Horizonte: UFMG, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação. **Resolução CONPEP nº 37, de 09 de novembro de 2023**: dispõe sobre o novo Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: UFU, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Programa de Pós-Graduação em Administração. **Regimento interno do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Viçosa**. Viçosa: UFV, 2023.

VENTURINI, A. C. Diversificando a pós-graduação brasileira. Novos Estudos Cebrap, 22 jun. 2022. Disponível em: <https://novosestudos.com.br/diversificando-a-pos-graduacao-brasileira/>. Acesso em: 10 maio 2025.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perguntas:

1. Você poderia se apresentar, me falando seu nome, idade, o seu gênero, como se identifica etnicamente?
2. Me conte um pouco sobre a sua trajetória até aqui, sua formação, e como você chegou na pós-graduação e o que te levou a escolher o mestrado.
3. Me conte um pouco sobre as atividades que você faz no mestrado.
4. Me conte sobre a sua pesquisa: como você chegou até ela? Como está o processo? Ela tem algum sentido (pessoal, profissional ou social) para você?
5. Como se sente cursando a pós hoje? Tinha alguma expectativa antes de entrar?
6. Como a pós impacta a sua vida?
7. Como você vê seu papel na pós-graduação? E como é ser um cientista?
8. Você considera as atividades que desenvolve na pós-graduação como trabalho? Por que você percebe, ou não percebe, isso como trabalho?
9. Alguma coisa mudou desde que começou a pós?
10. Você percebe que está se formando para ser docente durante o mestrado? Que sentido isso tem para você?
11. Você se sente preparado para ser um docente?
12. Quais são as suas expectativas em relação à sua carreira depois do mestrado?
13. Qual o sentido de fazer o mestrado de Administração?
14. Gostaria de acrescentar algo que não perguntei, mas que você considera importante sobre sua experiência na pós?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, de uma pesquisa vinculada à Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que compreenda todas as informações deste documento. Você foi selecionado(a) por possuir características relevantes para o objetivo da pesquisa. Para participar, é necessário consentimento livre e esclarecido assinando o documento.

I - OBJETIVO

A pesquisa tem como objetivo compreender os sentidos construídos por mestrandos acerca das experiências vivenciadas na Pós-graduação em Administração, de Universidades Federais de Minas Gerais, a partir de um contexto permeado pela crise da ciência.

II – PROCEDIMENTO DO ESTUDO

Se concordar em participar deste estudo, você será solicitado(a) a participar de uma entrevista semiestruturada e responder perguntas colocadas pelos pesquisadores na entrevista. A entrevista será agendada conforme sua disponibilidade e realizada de forma remota e online. Ela será gravada para posterior transcrição e análise.

III - RISCOS ESPERADOS

Você poderá ter receio de que alguma informação fornecida aos pesquisadores seja negativamente interpretada, e por isso sua posição seja ameaçada. De nenhuma forma os pesquisadores possibilitarão a identificação dos(as) participantes, nem repassarão informações obtidas durante a entrevista de forma aleatória. Nosso objetivo não é julgar você ou suas opiniões. É somente analisar academicamente o sentido que você construiu acerca das experiências vivenciadas na Pós-graduação em Administração. Dificuldades são inerentes a esse processo e serão tratadas como tal, sempre com o objetivo de contribuir positivamente para seu aprimoramento.

IV – BENEFÍCIOS

Sua participação na pesquisa é fundamental, dadas as suas características e sua experiência valiosa no curso. Ao responder às questões colocadas por esta pesquisa, você poderá aproveitar para refletir sobre esse processo, as dificuldades já enfrentadas e superadas e aquelas que ainda constituem um desafio. Adicionalmente, você estará contribuindo para melhorias e reflexões

nas práticas de gestão, nos processos pedagógicos e nas políticas institucionais da pós-graduação, especialmente na área de Administração. Como também a construir possíveis estratégias para enfrentar os desafios da pós-graduação, estimulando ambientes acadêmicos acolhedores, éticos e humanizados.

V – CARÁTER CONFIDENCIAL DOS REGISTROS

Sua identidade será preservada em todas as etapas da pesquisa. As entrevistas serão utilizadas apenas para fins científicos e educativos, sem possibilidade de identificação dos(as) participantes. Caso trechos da fala sejam transcritos, nomes fictícios ou códigos serão utilizados para garantir o anonimato.

VI - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo a qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar como entrevistado(a) deste estudo.

Assinatura da pessoa entrevistada:
Data:

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objeto deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao(à) participante. Acredito que o(a) participante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em linguagem adequada e compreensível e que ele(a) compreendeu essa explicação.

Assinatura do(a) pesquisador(a)
Data:

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Administração e Economia (DAE). Telefones de contato:XXXXXXXX