

Work Passion e Identidade na Docência no Ensino Superior de Administração no Brasil

Work Passion and Identity in Higher Education Teaching of Business Administration in Brazil

Mara Rosalia Ribeiro Silva
Mariane Lemos Lourenço

RESUMO

Este artigo analisa a identificação de professores universitários brasileiros com a docência e sua relação com a *work passion* em um cenário adverso. Nos últimos anos, esse contexto no Brasil tem sido caracterizado por cortes de verbas, infraestrutura precária nas universidades, remuneração defasada para os docentes, tensões políticas, negacionismo científico, intensa e crescente cobrança por produtividade em termos de pesquisas, acúmulo de atividades voltadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão, além de ataques à liberdade acadêmica dos professores em meio à intensa polarização política e tentativas de cerceamento dessa liberdade. Para compreender esse cenário, foi conduzido um estudo qualitativo com 26 docentes de cursos de Administração de universidades públicas, aliado à coleta de dados secundários. Os resultados mostram que, apesar das dificuldades, os professores não perdem a identificação com a profissão; ao contrário, sua *work passion* fortalece sua identidade docente e sustenta sua permanência na carreira. O estudo destaca a necessidade de políticas públicas e institucionais que assegurem condições adequadas para o exercício da docência, reduzindo a dependência exclusiva do esforço individual para a continuidade na profissão.

Palavras-chave: *Work passion*; Identidade docente; *Burnout*; Negacionismo científico; Pressão por produtividade.

ABSTRACT

This article analyzes the identification of Brazilian university professors with the teaching profession and its relationship with *work passion* in an adverse context. In recent years, this context in Brazil has been characterized by budget cuts, precarious infrastructure in universities, outdated remuneration for faculty members, political tensions, scientific denialism, increasing pressure for research productivity, an overload of activities related to teaching, research, extension, and administration, as well as attacks on academic freedom amid intense political polarization and attempts to curtail this freedom. To understand this scenario, a qualitative study was conducted with 26 faculty

Recebido em: 17/02/2025
Aprovado em: 29/01/2026

Mara Rosalia Ribeiro Silva 
mararosalia87@gmail.com
PhD em Administração
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Manaus / AM – Brasil

Mariane Lemos Lourenço 
marianellourenco@ufpr.br
PhD em Psicologia
Universidade de São Paulo (USP)
Curitiba / PR – Brasil

ABSTRACT

members from Administration programs at public universities, complemented by secondary data collection. The results indicate that, despite these challenges, professors do not disengage from their profession; on the contrary, their *work passion* reinforces their teaching identity and sustains their commitment to the career. The study highlights the need for public and institutional policies that ensure adequate conditions for the practice of teaching, reducing the exclusive reliance on individual effort for professional continuity.

Keywords: Work passion; teaching identity; scientific denialism; productivity pressure.

Introdução

O exercício da docência no ambiente universitário tem se desenvolvido, no Brasil, sob desafios persistentes e adversidades contínuas. Esse contexto ocorre especialmente quando se considera a percepção de baixa remuneração e reconhecimento dos professores em relação à complexidade do trabalho que realizam (Meirelles et al., 2024), o declínio do nível de investimentos no ensino superior – principalmente no campo da pesquisa (Segundo & Goulart, 2025; Souza, 2022) – e a intensa e crescente cobrança por produtividade em termos de pesquisas (Viana & Helal, 2024). Além disso, destaca-se o acúmulo de atividades voltadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão (Brunstein, Domenico, & Silva, 2019), bem como o diagnóstico de enfermidades físicas e emocionais, como ansiedade, depressão e síndrome de burnout, decorrentes das pressões advindas do trabalho docente (Segarra & Williams, 2025; Dos Santos & Christofolletti, 2025).

Soma-se a isso o negacionismo da ciência (Rodrigues et al., 2025), acen- tuado no contexto da desconfiança acerca da eficácia das pesquisas sobre a COVID-19, e os ataques à liberdade acadêmica dos professores em meio à intensa polarização política brasileira (SBPC, 2022). Mesmo diante desse cenário, de acordo com o presente estudo, é possível encontrar professores e professoras apaixonados por sua profissão. O conceito de *work passion* foi definido no artigo seminal de Vallerand et al. (2003) como “[...] uma forte inclinação para uma atividade que as pessoas gostam, que acham importante e nas quais investem tempo e energia” (p. 757), sendo também uma atividade que faz parte da identidade do indivíduo. Ressalta-se que essa questão da identidade representa um dos pontos

centrais desse conceito, pois é por meio da internalização do trabalho na identidade do indivíduo que se constrói sua paixão. No campo da docência, a identidade docente pode ser compreendida como “[...] a maneira como os professores, tanto individual quanto coletivamente, se veem e se entendem como professores” (Mockler, 2011, p. 2).

Argumenta-se, assim, que a paixão do professor pelo trabalho docente é construída na vivência dos referidos processos de identificação, experimentando aspectos positivos (constante aprendizagem, interação com os estudantes, senso de realização pessoal e contribuição social) e negativos (intensa carga de trabalho, cobranças por produtividade, remuneração defasada) da profissão.

Ainda que a temática da identidade seja relevante para a compreensão da *work passion* de professores, os estudos acerca da relação entre *work passion* e trabalho docente têm enfatizado principalmente os seguintes tópicos: emoções positivas do professor apaixonado e o sentimento de cuidado para com os estudantes (Silva & Barcelos, 2021), ressaltando o bem-estar do professor (Golab et al., 2025); sua satisfação (Noviantoro et al., 2022), resultando no bom desempenho acadêmico dos discentes (Ramzan et al., 2021); a criação de ambientes de aprendizagem positivos e acolhedores aos estudantes devido à paixão dos professores (Žydzīūnaitė & Arce, 2021); o senso de contribuição para a sociedade que os professores apaixonados possuem (Mirshojaee et al., 2019); e a paixão pelo trabalho como fator capaz de melhorar o bem-estar e a eficácia profissional dos professores no ensino superior (Yu & Ying, 2024).

Diante da relevância da *work passion* para a docência, da importância do aprofundamento da identidade na compreensão do desenvolvimento da *work passion* e do contexto adverso para o ensino superior em universidades públicas no país, torna-se pertinente o esforço desta pesquisa. O objetivo do estudo é analisar o processo de identificação de professores universitários brasileiros, atuantes em cursos de administração, com o trabalho docente e suas relações com a *work passion* em meio a contextos adversos. Para tanto, foi conduzido um estudo qualitativo básico (Merriam, 2015), no qual foram realizadas 26 entrevistas com professores (as) dos cursos de Administração de universidades públicas brasileiras. A análise de dados foi feita por meio da análise de conteúdo proposta por Saldaña (2009), utilizando-se a codificação *emotion code*.

Como principais contribuições, este artigo pretende trazer esclarecimentos sobre o modelo dualístico de *work passion* (Vallerand et al., 2003; Vallerand, 2010; Chichekian & Vallerand, 2022; Vallerand et al., 2024), especialmente aplicado à prática docente. A *work passion* tem sido um tema relevante no contexto dos estudos organizacionais, especialmente devido aos efeitos positivos associados ao bem-estar físico e mental dos profissionais e à prevenção de doenças ocupacionais, como o burnout (Martínez-Alvarado, 2021; Morilla-Luchena et al., 2021), pois a paixão tem a sua relevância no contexto educacional e em diversos espaços de aprendizado (Vallerand et al., 2024).

Assim, na sequência, o artigo traz a discussão teórica sobre *work passion* e identidade, aprofunda a noção de identidade docente e contextualiza o cenário adverso da docência em universidades públicas brasileiras; em seguida, descreve os procedimentos metodológicos e desenvolve a análise e discussão dos resultados, evidenciando como a *work passion* se articula aos processos de identificação e sustenta a permanência na carreira docente; por fim, o estudo é concluído com as considerações finais, nas quais são delineadas e discutidas as principais contribuições teóricas e práticas da pesquisa.

Work Passione Identidade

A *work passion* representa “uma forte inclinação para uma atividade que as pessoas gostam, que acham importante e nas quais investem tempo e energia”, sendo essa atividade internalizada como parte da identidade do indivíduo (Vallerand et al., 2003, p. 757). O aprofundamento da concepção de identidade é essencial para a compreensão da *work passion* sob a perspectiva do modelo dualístico (Vallerand et al., 2003; Vallerand, 2010; Chichekian & Vallerand, 2022). Para esses autores, a identidade é o elemento que diferencia a *work passion* de outros constructos relacionados ao contexto do trabalho, como motivação, satisfação no trabalho e comprometimento organizacional.

Assim, a relação entre identidade e *work passion* remete ao próprio desenvolvimento da paixão no indivíduo, alçando o elemento identidade como um dos pilares do modelo dualístico da *work passion* (Vallerand et al., 2003; Vallerand,

2015; Astakhova et al., 2022; Vallerand et al., 2024). Nesse sentido, a identidade representa a resposta do indivíduo à pergunta “quem eu sou?”, no sentido de ele identificar o conjunto de atributos que o constitui enquanto pessoa (Jaques, 2013). Esses atributos podem ser seus objetivos, “papéis sociais, valores e ideologias, tidos como centrais em sua representação de si e que lhe conferem um sentido de unidade psicossocial e a compreensão de seu lugar na sociedade” (Jaques, 2013, p. 139).

No entanto, faz-se necessário ressaltar e aprofundar o estudo de Vallerand et al. (2003), que enfatiza que a identidade também ocorre em contextos históricos e culturais, sendo uma construção social (Landin, 2024). Essa perspectiva social da identidade pressupõe um processo de construção no qual “as identidades são compostas não somente de instituições culturais, mas também de símbolos que representam um modo de construir sentido que influencia e organiza tanto as ações quanto a concepção que o sujeito tem de si mesmo” (Landin, 2024, p. 5). É por meio das experiências vividas no contexto social que o indivíduo organiza os significados que são, aos poucos, internalizados mediante processos de identificação. A identificação é definida como “[...] um processo psicológico por meio do qual o indivíduo assimila um aspecto, uma prioridade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente” (Laplanche & Pontalis, 2001, p. 295). Dessa forma, a identificação ocorre por meio da internalização, ou seja, o indivíduo assimila suas experiências vividas no contexto de trabalho e as torna parte integrante de sua própria identidade, sendo esse processo relevante para o desenvolvimento de um sentido de afirmação ou reconhecimento de si mesmo (Astakhova & Porter, 2015).

Esse movimento se contrapõe ao processo de desidentificação (Dukerich, Kramer, & Parks, 1998), que ocorre quando o indivíduo desenvolve repulsa e progressivo distanciamento do trabalho, não internalizando em sua identidade experiências advindas de ambientes considerados aversivos, dificuldades de conexão com atividades e pessoas, bem como expectativas não atendidas, valores e normas relacionados às atividades laborais (Bryan, Baldrige, & Yang, 2021). Como consequência da desidentificação, o indivíduo passa a se perceber como alguém que não pertence àquele grupo de trabalho ou categoria profissional (Dukerich et al., 1998). O quadro a seguir destaca os conceitos tratados acima:

Quadro 1. Síntese conceitual de *work passion*, identidade, identificação e desidentificação.

Conceito	Definição	Autores
Work passion	Forte inclinação para uma atividade que o indivíduo aprecia, considera importante e na qual investe tempo e energia, sendo essa atividade internalizada como parte de sua identidade. Constitui-se como um constructo distinto de motivação, satisfação no trabalho e comprometimento organizacional, tendo a identidade como um de seus pilares centrais no modelo dualístico.	Vallerand et al. (2003); Vallerand (2010); Vallerand (2015); Chichekian& Vallerand (2022); Astakhova et al. (2022); Vallerand et al. (2024)
Identidade	Resposta do indivíduo à pergunta “quem eu sou?”, compreendida como o conjunto de atributos que o constituem enquanto pessoa, incluindo objetivos, papéis sociais, valores e ideologias. Trata-se de uma construção individual e social, historicamente e culturalmente situada, que organiza sentidos, orienta ações e influencia a forma como o sujeito se percebe e se posiciona na sociedade.	Jaques (2013); Vallerand et al. (2003); Vallerand (2015); Landin (2024); Vallerand & Houlfort (2019)
Identificação	Processo psicológico por meio do qual o indivíduo assimila aspectos, prioridades ou atributos do outro ou do contexto, transformando-se total ou parcialmente. Ocorre pela internalização das experiências vividas, especialmente no trabalho, tornando-as parte integrante da identidade e contribuindo para a afirmação ou o reconhecimento de si.	Laplanche & Pontalis (2001); Astakhova & Porter (2015)
Desidentificação	Processo pelo qual o indivíduo desenvolve repulsa e progressivo distanciamento do trabalho ou do grupo profissional, deixando de internalizar experiências provenientes de contextos percebidos como aversivos. Como consequência, passa a não se reconhecer como pertencente àquele grupo ou categoria profissional.	Dukerich, Kramer & Parks (1998); Bryan, Baldridge & Yang (2021)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Por fim, conclui-se que as perspectivas social e individual da identidade, em constante processo de construção, fazem do indivíduo simultaneamente personagem e autor – “[...] personagem de uma história que ele mesmo constrói e que, por sua vez, o vai constituindo como autor” (Jaques, 2013, p. 139). Complementarmente, argumenta-se que “identidades são construções sociais; elas promovem pontes que conectam os indivíduos à sociedade. Isso é importante porque significa que a paixão é também uma construção social” (Vallerand & Houliort, 2019, p. 92). Assim, a *work passion* entrelaça-se à identidade do indivíduo por meio da construção social. Se a *work passion* proporciona uma lente afetivo-motivacional para a compreensão do vínculo com o trabalho, a noção de identidade docente possibilita avançar no entendimento de como esse vínculo se constrói, se sustenta e como é tensionado ao longo da trajetória profissional, conforme será abordado na próxima seção, dedicada à Identidade Docente.

Identidade Docente

Estudos recentes sobre a identidade docente têm abordado essa temática como um fenômeno relevante para professores no seu processo de construção da individualidade, considerando sua relação consigo mesmos e com o mundo (Toledo & Pereira, 2022). Em relação à identidade docente, Pimenta e Anastasiou (2010) defendem que esta se constrói a partir do significado que cada professor atribui à sua profissão, o que ocorre em seu cotidiano “[...] com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ‘ser professor/professora’” (Pimenta & Anastasiou, 2010, p. 77).

Ao compartilhar crenças, atitudes e valores em sua interação com outros professores, esse profissional adquire um senso de pertencimento a um grupo social (Vassenden & Rusnes, 2022). Para fins deste artigo, será adotada a compreensão de Mockler (2011) sobre a identidade docente, que representa a

[...] maneira como os professores, tanto individual quanto coletivamente, se veem e se entendem como professores. A identidade profissional do professor é, assim, entendida

como sendo formada dentro, mas também fora, das narrativas e histórias que formam o ‘tecido’ da vida dos professores. (Mockler, 2011, p. 2).

Para Mockler (2011), a identidade docente é construída a partir de três perspectivas: o contexto profissional, o ambiente externo político e a experiência pessoal, como demonstra a FIGURA 1.

Figura 1. Três perspectivas da construção da identidade docente.



Fonte: Adaptado de Mockler (2011).

De acordo com Mockler (2011), a primeira perspectiva relacionada à construção da identidade docente é o contexto profissional, que se refere aos aspectos da experiência do professor no âmbito educacional. Esse contexto pode envolver a história de sua carreira, seu aprendizado e seu desenvolvimento profissional, ou seja, quaisquer experiências que contribuam para sua percepção de ser docente.

Nesse cenário, é possível inserir os processos de identificação dos professores (as) com os diferentes pilares do trabalho docente – especialmente no âmbito universitário, foco desta pesquisa –, que são: (i) o ensino, entendido como o processo sistemático de construção do conhecimento; (ii) a pesquisa, referindo-se ao processo sistemático de produção do conhecimento; (iii) a extensão, compreendida como o processo educativo, cultural e científico estabelecido entre a instituição de ensino e a sociedade; e (iv) a gestão, relacionada à administração de pessoas e

recursos com o objetivo de alcançar as metas do processo de ensino-aprendizagem (Barbosa & Mendonça, 2016). Cada aspecto do trabalho docente apresenta demandas específicas e, conseqüentemente, desperta um interesse particular em cada professor (a). Dessa forma, alguns podem se identificar mais com o ensino em sala de aula (“sou professor/professora”), enquanto outros podem ter maior identificação com a pesquisa (“sou professor (a); pesquisador (a)”).

A segunda perspectiva em relação à construção da identidade docente, segundo Mockler (2011), é o ambiente externo político. Essa perspectiva engloba os discursos, atitudes e representações sobre a educação e a vivência dos professores (as), veiculados tanto pelos meios de comunicação quanto pelo desenvolvimento de políticas públicas no campo educacional, que impactam diretamente o exercício docente e sua função social. Assim, é na prática cotidiana que as experiências positivas e negativas reforçam o sentido de vocação e o desenvolvimento profissional (Siebert et al., 2024).

Além disso, o cenário de leis e regulamentos auxilia nos processos de identificação docente, na medida em que a legislação vigente do país estabelece os direitos e deveres dos professores universitários, norteados de antemão o que se espera de seu comportamento e papel social. No Brasil, a docência no ensino superior é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). O Artigo 43 da LDB estabelece as finalidades da educação superior, incluindo o incentivo à pesquisa e à investigação científica para o desenvolvimento da ciência e tecnologia, bem como da criação e difusão da cultura. Também se destaca o estímulo ao conhecimento sobre problemas contemporâneos, com foco em questões nacionais e regionais, por meio da prestação de serviços especializados à comunidade e do estabelecimento de uma relação de reciprocidade com esta (Brasil, 1996).

Na prática, o corpo docente do ensino superior desempenha um papel essencial para que tais finalidades sejam atingidas. A LDB também define as incumbências dos docentes, que incluem a participação na elaboração da proposta pedagógica da instituição, o planejamento e cumprimento de seu plano de trabalho, a promoção da aprendizagem do corpo docente, a adoção de estratégias de recuperação para estudantes com menor rendimento e o cumprimento das cargas horárias estabelecidas, além da participação integral em períodos dedicados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional (Brasil, 1996, Art. 13).

A terceira perspectiva é a experiência pessoal, que se refere a aspectos da vida privada do professor (a), incluindo sua raça, gênero e contexto familiar, bem como atividades realizadas fora da profissão, como *hobbies*, participação em grupos comunitários e experiências relacionadas à paternidade ou maternidade (Mockler, 2011). Nesse contexto, ressalta-se que a qualidade de vida no trabalho docente está fortemente ligada ao equilíbrio entre vida profissional e pessoal, especialmente no que diz respeito à relação com familiares, amigos, atividades de lazer e aspectos da personalidade do professor. Em relação a esse equilíbrio, a saúde do docente é um dos principais fatores que influenciam sua qualidade de vida. A Organização Mundial da Saúde (1946) define saúde como um “estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade” (não p.).

Mockler (2011) acrescenta que, na perspectiva da experiência pessoal, também estão incluídas as interações dos professores com diferentes agentes institucionais, como alunos, gestores, funcionários administrativos e pais de alunos, destacando o caráter relacional e social da construção da identidade docente. Nesse sentido, o estudo de Van Lankveld et al. (2017) conclui que a interação com os estudantes fortalece a identidade dos professores universitários, especialmente quando as reações e feedbacks dos alunos fazem com que se sintam profissionais estimados e percebam que seu trabalho tem impacto na formação acadêmica dos discentes.

Mockler (2011) enfatiza que as três perspectivas da identidade docente – contexto profissional, ambiente externo político e experiência pessoal – “funcionam em uma dinâmica reflexiva e em constante mudança, e o impacto de cada uma varia em significância e força, dependendo de catalisadores circunstanciais e contextuais” (p. 4). Assim, cada perspectiva é representada por diferentes condutas do professor, influenciando sua compreensão de si mesmo enquanto pessoa e profissional, além da percepção de sua contribuição para a sociedade.

No contexto universitário, além das perspectivas apresentadas por Mockler (2011), o estudo de Van Lankveld et al. (2017) identifica fatores que fortalecem ou restringem o desenvolvimento da identidade docente. Um desses fatores é o ambiente de trabalho, que fortalece a identidade do professor quando oferece apoio emocional e prático, mas pode atuar como fator restritivo em contextos de competitividade intensa, hierarquia rígida e falta de confiança, gerando sentimentos de isolamento e falta de suporte.

Outro fator relevante refere-se ao contexto mais amplo do ensino superior, que pode contribuir para a construção da identidade docente quando instituições governamentais e de fomento implementam ações como prêmios de ensino e bolsas para pesquisa e desenvolvimento profissional (Van Lankveld et al., 2017). No entanto, esse mesmo contexto pode atuar como um fator restritivo quando há uma valorização excessiva da pesquisa em detrimento do ensino, levando à intensa concorrência entre instituições e à consequente redução da autoestima dos professores e ao aumento do sentimento de insegurança. A seguir, serão abordados os principais aspectos do contexto adverso em que estão inseridos os docentes de universidades públicas brasileiras.

Contexto da Pesquisa

Neste artigo, considera-se que o processo de identificação de professores universitários brasileiros com o trabalho docente e suas relações com a *work passion* ocorre em meio a contextos adversos. Ao caracterizar o contexto desta pesquisa como adverso, atribui-se a existência de um ambiente política e economicamente instável e desfavorável para o corpo docente das universidades públicas no Brasil, considerando tanto os fatores internos quanto externos às universidades. Ressalta-se que as universidades públicas brasileiras são mantidas pelo Estado – abrangendo instituições das esferas municipal, estadual e federal –, mas possuem, constitucionalmente, soberania universitária e indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988).

No âmbito interno às universidades, nos últimos anos, foram observados expressivos cortes orçamentários destinados à manutenção das operações universitárias, como despesas com água, energia elétrica, limpeza, assistência estudantil e bolsas para estudantes (Putini, 2022). Por exemplo, em 2022, o governo federal anunciou um corte de 12% no orçamento das universidades federais, justificando a medida com base no contingenciamento financeiro do país naquele ano, o que afetou principalmente o pagamento de despesas de custeio dessas instituições (Almeida, 2022). Como consequência dos sucessivos cortes orçamentários, tem-se observado a precarização da infraestrutura universitária, incluindo a

escassez de equipamentos, materiais laboratoriais e de escritório, além de deficiências na manutenção da estrutura física das instituições (Vasconcelos & Lima, 2020; Nunes, 2022).

Em 2024, docentes de diversas universidades e institutos federais entraram em greve, reivindicando reajustes salariais devido às perdas acumuladas, entre outras pautas (Moya, 2024). Essa situação tem gerado um cenário de desmotivação entre os professores, especialmente ao se considerar o nível de qualificação educacional exigido para o exercício da docência em universidades públicas no Brasil, que demanda, no mínimo, titulação de mestrado e doutorado (Brasil, 1996). Além disso, destacam-se as más condições de trabalho, com foco na pressão pela produtividade de artigos científicos de alto impacto, aliada à rotina de ministração e preparação de aulas, avaliações, projetos e orientações (D'Agostini & Tilton, 2022; Viana & Helal, 2024), bem como à execução de atividades voltadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão (Brunstein, Domenico, & Silva, 2019).

Externamente às universidades, o contexto adverso tem sido marcado pelo cenário de polarização política no Brasil, em que grupos de posicionamentos opostos passaram a dominar o debate social nacional, fenômeno que vem se intensificando na última década e que se acentuou a partir das eleições presidenciais de 2018 (Ortellado, Ribeiro, & Zeine, 2022).

Esse cenário polarizado na política brasileira impactou diretamente as universidades públicas. Apesar de essas instituições estarem no cerne dos planos de desenvolvimento nacional, elas se tornaram alvo de debates ideológicos entre grupos políticos antagônicos, tanto dentro quanto fora da comunidade acadêmica. Como consequência, nos últimos anos, têm sido noticiadas em âmbito nacional tentativas de cerceamento da liberdade acadêmica de universidades e de seus professores (Fonseca, 2022).

Outro aspecto desse contexto adverso que tem gerado discussões no cenário social brasileiro é o negacionismo científico (Rodrigues et al., 2025), fenômeno que se intensificou no auge da pandemia de COVID-19, particularmente no ano de 2021. Durante esse período, houve um clima generalizado de desconfiança em relação à eficácia das pesquisas científicas sobre a doença e ao desenvolvimento de vacinas, o que gerou grande preocupação na comunidade acadêmica brasileira. Em resposta a essa situação, diversas instituições manifestaram-se publicamente.

Como exemplo, algumas das principais universidades do país – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista (Unesp) – emitiram um pronunciamento conjunto enfatizando a necessidade de um projeto nacional de ciência e destacando que a produção científica de qualidade representa um dos fatores mais importantes para o crescimento econômico e social do Brasil.

Se no campo econômico os crescentes cortes orçamentários vão acarretando perda de competitividade do País num período em que as disputas no âmbito do comércio mundial são cada vez mais acirradas, no campo geoestratégico a incapacidade de compreender que ciência é progresso e poder vai convertendo o Brasil em protagonista menor nas discussões nas relações internacionais. Igualmente, se no campo político o menosprezo do governo pelo avanço do conhecimento de ponta impede a formulação de programas científicos capazes de viabilizar em um projeto futuro de nação, no plano social, o desprezo pela educação e pela pesquisa tende a comprometer a formação de capital humano de que o Brasil precisa para crescer, tornando a sociedade mais pobre e ainda mais desigual. (A universidade reage ao negacionismo 2021, não p.).

Finalmente, um dos efeitos mais marcantes para os professores de universidades públicas, diante do contexto adverso em que estão inseridos, é o diagnóstico de enfermidades físicas, como doenças osteoarticulares e problemas nas cordas vocais (Neme & Limongi, 2020), além de enfermidades emocionais, incluindo ansiedade, depressão e síndrome de burnout (Segarra & Williams, 2025; Mourad et al., 2025). Além disso, há relatos de casos de alcoolismo, dependência química e, em situações extremas, suicídio (Costa, 2016). Essas condições de saúde dos docentes precisam ser consideradas ao se investigar o fenômeno da *work passion* em um contexto adverso.

Com base no referencial teórico apresentado, a seguir são descritos os aspectos metodológicos utilizados na construção deste artigo.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa (Godoi & Balsini, 2010), de natureza interpretativa (Hatch & Yanow, 2005), orientada à compreensão dos significados atribuídos pelos docentes à sua experiência de trabalho, à construção identitária e

à vivência da *work passion* em contextos adversos. Trata-se de um estudo qualitativo, interpretativo, baseado em entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo com codificação emocional.

Como estratégia de pesquisa, foi adotado o estudo qualitativo básico, no qual o foco do pesquisador é saber como as pessoas participantes da pesquisa interpretam suas experiências, como constroem o seu mundo e que sentido atribuem às suas experiências (Merriam, 2015). A fim de alcançar os objetivos dessa pesquisa, foram ouvidos 26 professores de instituições de ensino superior (IES) públicas brasileiras. As características demográficas desses entrevistados estão apresentadas no Quadro 1.

Os participantes da pesquisa foram 26 docentes dos cursos de Administração de universidades públicas brasileiras, atuantes em instituições localizadas em diferentes regiões do país, o que assegura diversidade geográfica e institucional do material empírico. A escolha por docentes de universidades públicas está alinhada ao escopo do estudo, uma vez que o foco recai sobre a *work passion* e a identidade docente em contextos adversos marcados por cortes orçamentários, pressões por produtividade acadêmica e instabilidade político-institucional, características fortemente associadas a esse segmento do ensino superior brasileiro.

A escolha por Instituições de Ensino Superior se deu por estas organizações possuírem diferentes possibilidades de atuação dos docentes (ensino, pesquisa, extensão e gestão) (Brasil, 1996). Foram estabelecidos os seguintes critérios de seleção de professores: i) docentes vinculados ao curso de Administração; ii) em diferentes estágios da carreira, no intuito de coletar relatos de professores com diferentes níveis de experiência, para possibilitar a compreensão de diferentes estágios da *work passion* e dos processos de identificação com o trabalho docente; iii) preferencialmente que tenham (ou já tiveram) alguma atuação na pós-graduação; iv) preferencialmente que tenham (ou já tiveram) algum cargo de gestão na universidade.

A escolha por docentes atuantes no curso de Administração foi norteado levando-se em consideração o vasto campo de investigação no Brasil, em especial na área de Administração, o qual é considerado um dos maiores cursos superiores do Brasil em termos de números de universidades ofertantes, estudantes matriculados e concludentes (INEP, 2019). Aproximadamente 47% das universidades

públicas brasileiras oferecem o curso de Administração, sendo um total de 142 cursos em todo o país (INEP, 2019). Em 2018, os estudantes de Administração foram responsáveis por aproximadamente 4% do número de matrículas (83.423 inscritos) e 4% de número de concludentes (10.706 graduados) dentre todos os cursos das universidades públicas do Brasil (INEP, 2019). Além disso, considerou-se a relevância do curso de Administração para a formação de profissionais que precisam estar conscientes do seu papel como cidadãos, inovadores, preparados para gerenciar organizações cada vez mais complexas e alinhadas às demandas sociais, como diversidade e sustentabilidade (Cembranelet *al*, 2022).

Para identificar os docentes participantes desta pesquisa, foi realizada uma divulgação estratégica desse estudo por meio de publicação em mídias sociais, bem como por contato direto com coordenadores de cursos de Administração das IES. A partir da divulgação, os primeiros professores entraram em contato com a organizadora da pesquisa. Ademais, foi utilizada a técnica “bola de neve” (Leighton *et al.*, 2021) para a composição do *corpus* da pesquisa.

Assim, a amostragem seguiu o princípio intencional, com uso da técnica de bola de neve (Leighton *et al.*, 2021), apropriada para estudos qualitativos que envolvem experiências subjetivas e sensíveis, como emoções e identidade no trabalho. Essa estratégia permitiu alcançar docentes com diferentes trajetórias e experiências, ampliando a variação empírica do material coletado. Reconhece-se que a amostragem por bola de neve pode gerar viés relacional; contudo, esse risco foi mitigado pela busca deliberada de diversidade regional, institucional e de tempo de carreira, bem como pela interrupção da coleta no momento em que se constatou saturação teórica e temática, isto é, quando novas entrevistas deixaram de acrescentar categorias analíticas relevantes.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. As 26 entrevistas duraram, em média, uma hora cada. Antes de cada entrevista, foi pedida a permissão para a gravação da mesma. Houve também uma explicação para cada participante acerca dos objetivos da pesquisa e a solicitação para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após a fase de coleta, todas as entrevistas foram transcritas para futuros procedimentos de análise, o que resultou em 184 páginas de materiais transcritos.

Quadro 2. Características demográficas dos entrevistados.

Entrevistado	Idade	Gênero (Auto Declarado)	Estado Civil	Quantidade de Filhos	Nível Educacional	Tempo de Experiência Docente	Tempo de Atuação em Cargo de Gestão	Tempo de Atuação em Pós-Graduação
E1	40 anos	Feminino	Solteira	-	Mestrado	10 anos	2 anos	4 anos
E2	44 anos	Feminino	Casada	2	Mestrado	18 anos	6 meses	-
E3	41 anos	Masculino	Casado	1	Doutorado	11 anos	4 anos	1 ano e 2 meses
E4	37 anos	Masculino	Solteiro	-	Doutorado	11 anos	-	-
E5	48 anos	Masculino	Divorciado	1	Mestrado	18 anos	-	-
E6	40 anos	Masculino	Casado	2	Mestrado	6 anos	-	-
E7	50 anos	Feminino	Casada	1	Doutorado	21 anos	4 anos	9 anos
E8	42 anos	Masculino	Casado	1	Mestrado	12 anos	-	-
E9	50 anos	Masculino	Divorciado	-	Doutorado	2 anos e 6 meses	-	-
E10	38 anos	Feminino	Solteira	-	Doutorado	15 anos	-	15 anos
E11	43 anos	Masculino	Casado	1	Doutorado	20 anos	7 anos	7 anos
E12	44 anos	Masculino	Casado	3	Mestrado	8 anos	2 anos	8 anos
E13	29 anos	Masculino	União estável	-	Mestrado	6 anos	-	-
E14	66 anos	Masculino	Casado	2	Doutorado	42 anos	-	-
E15	40 anos	Feminino	Divorciada	1	Doutorado	12 anos	12 anos	-
E16	44 anos	Masculino	Solteiro	1	Mestrado	10 anos	-	-
E17	28 anos	Masculino	União estável	-	Mestrado	4 anos	1 ano	-
E18	34 anos	Feminino	Casada	1	Mestrado	9 anos	1 ano	1 ano
E19	34 anos	Masculino	Solteiro	-	Doutorado	9 anos	2 anos	4 anos
E20	33 anos	Masculino	União estável	-	Mestrado	7 anos	-	2 anos
E21	46 anos	Masculino	Casado	1	Doutorado	20 anos	2 anos	14 anos
E22	33 anos	Feminino	Casada	-	Doutorado	10 anos	-	-
E23	34 anos	Masculino	Casado	2	Doutorado	6 anos	5 anos	1 ano
E24	55 anos	Feminino	Casada	3	Doutorado	18 anos	6 anos	18 anos
E25	60 anos	Feminino	Casada	3	Mestrado	20 anos	6 anos	3 anos
E26	36 anos	Feminino	Solteira	-	Doutorado	7 anos	6 anos	1 ano e 6 meses

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Além disso, foi realizada uma coleta de dados com base em documentos secundários (Creswell; Creswell, 2018), publicados em notícias de revistas e jornais de grande circulação e visualização no Brasil nos últimos dez anos acerca do cenário da docência no ensino superior no país. O objetivo dessa coleta foi buscar recursos documentais para compreender o contexto econômico, político e social no qual estão inseridas as IES públicas brasileiras, bem como o contexto dos docentes que nelas atuam. Os critérios de seleção das notícias incluíram: i)_ período correspondente ao contexto político e institucional analisado; ii) relevância temática (cortes orçamentários, ataques à universidade, pandemia, produtividade acadêmica); iii) veículos de ampla circulação nacional. Esses dados foram tratados como elementos de contextualização e ilustração empírica, contribuindo para a compreensão do ambiente adverso no qual os docentes constroem sua identidade e vivenciam a *work passion*.

O resumo da pesquisa bibliográfica está apresentado no QUADRO 3.

Quadro 3. Resumo da pesquisa bibliográfica.

Endereços eletrônicos das buscas	Descritores usados	Quantidade de notícias selecionadas
https://www.folha.uol.com.br/ ; https://www.estadao.com.br/ ; https://www.exame.com/ ; https://veja.abril.com.br/ ; https://g1.globo.com/ .	*Docência no ensino superior no Brasil; *Docência em universidades públicas brasileiras; *Professores de universidades públicas brasileiras; *Condições de trabalho de professores universitários no Brasil.	48 reportagens

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ressalta-se que todos os documentos utilizados na coleta e análise dos dados são de domínio público e, portanto, de livre acesso aos pesquisadores.

Julgou-se pertinente a escolha da análise de conteúdo proposta por Saldaña (2009), o qual propõe um processo de codificação que privilegia a análise das emoções no discurso dos entrevistados. Esse tipo de análise representa um conjunto de dois ciclos de codificações feitos pelo pesquisador, que capta “códigos” ao longo do material analisado (transcrições de entrevistas, imagens, vídeos, artefatos, dentre outros). Um código é uma palavra ou frase curta que atribui simbolicamente atributos ao material ali apreciado (Saldaña, 2009).

No primeiro ciclo de codificação, foram analisadas as porções do material e atribuídos os primeiros códigos. Por conta dos objetivos desse artigo, julgou-se pertinente o uso da codificação *emotion codes*, que “rotula as emoções lembradas e/ou vivenciadas pelo participante da pesquisa” (Saldaña, 2009, p. 86). À luz do referencial teórico utilizado, foram identificadas as situações em que os entrevistados demonstraram a sua *work passion* pelo trabalho docente. Isso ocorreu nominalmente, quando os entrevistados/entrevistadas mencionaram as palavras “paixão” e “apaixonado (a)”, mas também nos momentos das falas que tratavam das características de profissionais apaixonados, especialmente nos trechos de identificação dos professores (as) com o trabalho docente.

Neste primeiro ciclo, a emoção *work passion* foi identificada nos seguintes códigos: “paixão pelo ensino”, “paixão pela pesquisa”, “paixão pela extensão”, “paixão pela gestão”, “rotinas que fortalecem a *work passion*” e “rotinas que enfraquecem a *work passion*”. Ressalta-se que, nessa fase, a literatura serviu para nortear o significado de *work passion*, mas os códigos relativos à *work passion* não foram pré-estabelecidos. Além disso, como o pano de fundo da identificação da *work passion* dos entrevistados eram os seus processos de identificação com o trabalho docente, foram pré-estabelecidos três códigos, à luz de Mockler (2011), e, assim, as transcrições também foram analisadas no sentido de distinguir os trechos das entrevistas relativos aos códigos “contexto profissional”, “experiência pessoal” e “ambiente externo político”.

No segundo ciclo de codificação da *emotion codes*, o pesquisador “[...] desenvolve um senso de organização categórica, temática, conceitual e/ou teórica a partir de seu conjunto de códigos do primeiro ciclo” (Saldaña, 2009, p. 149). Assim, foi analisada a codificação criada, organizando os códigos em categorias mais

aglutinadas de forma a dar sentido à análise holística dos dados. As categorias que surgiram a partir desse segundo ciclo de codificação foram: “origens da profissão docente”; “significados da profissão docente”; “equilíbrio vida-trabalho”; “desafios no decorrer da profissão docente” e “persistência na profissão docente”. Após os dois ciclos de codificação, o material foi examinado.

A opção pela codificação *emotion codes* mostrou-se conexa ao objeto de estudo, uma vez que tanto a *work passion* quanto a identidade docente são fenômenos atravessados por experiências afetivas (Lourenço et al., 2024). As emoções não foram tratadas apenas como manifestações individuais, mas como indicadores analíticos dos processos de identificação, desidentificação e persistência profissional. Assim, as emoções expressas foram relevantes para compreender como os docentes internalizam o trabalho docente como parte de sua identidade, mesmo em contextos adversos. A análise e a discussão dos resultados serão apresentados a seguir.

Análise e Discussão dos Resultados

A análise do material empírico resultou na emergência de categorias analíticas centrais, construídas a partir de dois ciclos de codificação emocional, conforme proposto por Saldaña (2009). Essas categorias expressam diferentes dimensões do processo de identificação docente e da vivência da *work passion* em contextos adversos, articulando emoções, significados atribuídos ao trabalho e estratégias de permanência na carreira. As categorias analisadas e discutidas, que serão apresentadas a seguir, foram: (1) os múltiplos significados de “ser professor/professora”; (2) o equilíbrio vida-trabalho do(a) professor(a) apaixonado(a); (3) percepções coletivas sobre o que é “ser professor/professora”, revelando os desafios e sofrimentos no exercício da docência; e (4) “ser professor/professora”: persistir ou desistir?

De modo a tornar a seção de resultados mais organizada e didática, o Quadro 4 apresenta uma síntese dos principais achados, destacando as categorias analíticas, os sentidos atribuídos ao trabalho docente e as contribuições do estudo.

Quadro 4. Dimensões da workpassion e da identidade docente em contextos adversos.

Categoria analítica	Principais eixos de interpretação	Emoções mais recorrentes	Contribuições analíticas do estudo
(1) Os múltiplos significados de “ser professor/professora”	A docência aparece como parte integrada do “quem eu sou”; envolve inspirar, ser referência e assumir responsabilidade pela formação dos estudantes. O trabalho docente é descrito como um processo de transformação simbólica e material, atravessado por diferentes focos de envolvimento (ensino, pesquisa e gestão).	Entusiasmo, satisfação, orgulho, sentimento de pertencimento e realização pessoal.	Evidencia a centralidade da identidade docente e mostra que a workpassion se expressa de formas diversas nas atividades do trabalho universitário.
(2) O equilíbrio vida-trabalho do(a) professor(a) apaixonado(a)	A paixão pelo trabalho convive com sobrecarga, dificuldade de se desconectar e desafios na conciliação entre trabalho e vida familiar. A redefinição de limites ocorre, muitas vezes, após sinais de esgotamento ou adoecimento.	Cansaço, ansiedade, frustração e culpa, acompanhados de alívio quando há reorganização das prioridades.	Explicita a tensão entre uma paixão mais equilibrada e padrões de excesso de trabalho, intensificados por contextos institucionais adversos.
(3) Percepções coletivas sobre o que é “ser professor/professora”	Os docentes compartilham percepções de desvalorização social e institucional. O trabalho é frequentemente reduzido à ideia de “dar aula”, invisibilizando pesquisa, gestão e extensão. Correntes de verbas, conflitos internos e remuneração inadequada reforçam esse cenário.	Desânimo, desgaste, irritação, preocupação e insegurança.	Amplia a análise da identidade docente ao incorporar percepções coletivas e elementos do contexto político-institucional.
(4) “Ser professor/professora”: persistir ou desistir?	Mesmo diante das dificuldades, predomina a decisão de permanecer na docência. Persistir é entendido como resistência, compromisso com a educação pública e enfrentamento das adversidades do contexto atual.	Resiliência, esperança, motivação e senso de propósito, coexistindo com cansaço e frustração.	Demonstra que a permanência na carreira resulta de um processo contínuo de identificação sustentado pela workpassion.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

OS MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS DE “SER PROFESSOR/PROFESSORA”

Ao apresentarem-se como apaixonados e tratarem de suas experiências de como é ser professor/professora, os entrevistados (as) se posicionaram de acordo com o cerne do que versa Vallerand *et al.* (2003), especialmente quando os autores buscam conceituar *work passion* com o elemento identidade em evidência para a compreensão e prática desse fenômeno, oriundo do campo emocional. Nesse sentido, a concepção de ser professor/ professora está imbricada na identidade dos entrevistados (as) ao ponto de haver relatos de que a ideia de ser docente está unida à sua própria identidade, notando-se uma fusão das suas identidades pessoal e profissional, como exposto a seguir:

Para mim, “ser professora” não difere de quem eu sou. Depois de dez anos na docência, eu me sinto professora incorporada em mim mesma. Foi uma escolha e eu tenho até que me dosar porque às vezes quando estou conversando com alguém, parece que eu estou em uma sala, aquela voz... Isso não é legal em todos os momentos. (E1).

Nesse sentido, foi possível compreender a *work passion* dos professores ao perceber que o trabalho docente não é apenas uma ocupação que eles apreciam e à qual se dedicam, nem uma função provisória em suas vidas. Em vez disso, a docência se configura como uma característica marcante de sua identidade profissional, tornando-se um atributo internalizado (Vallerand, 2010; Landin, 2024).

Além do claro senso de identidade, os entrevistados, em sua maioria, associaram de diferentes maneiras a compreensão de “ser professor/professora” à relação com os estudantes, evidenciando o vínculo professor-aluno como um elemento essencial para sua experiência docente. O sentido de ser professor está intrinsecamente ligado a um profundo sentimento de *work passion*, que se manifesta, principalmente, na interação com os estudantes. Como exemplo, seis docentes destacaram que “ser professor/ser professora” significa ser uma referência ou inspiração para os alunos, representando uma figura de dedicação profissional e apreço pelo conhecimento.

Para mim ser professor é referência, a primeira palavra que vem de imediato. Porque nós, enquanto docentes, trazemos uma bagagem, especialmente daquilo que a gente ensina, da experiência de carreira - no meu caso, de mercado -, quando dou aula sobre isso, ensino sobre isso, a gente acaba sendo para os nossos alunos uma referência, inclusive de valores. Precisamos pontuar isso para os nossos alunos de forma que eles

percebiam, não só o exemplo que ele pode tirar de algumas referências profissionais, mas também de vida. (E3).

Percebe-se que os professores, na figura de mestres apaixonados por sua profissão, também podem contagiar estudantes com sua *work passion* ao servirem como exemplo de profissionais bem sucedidos, inspirando a seguirem caminhos semelhantes de esforço profissional (Li; Zhang; Yang, 2017), levando-os a alcançar melhores perspectivas profissionais e qualidade de vida. É nesse comportamento de liderança e influências positivas sobre os estudantes que repousa parte do senso de contribuição social que os professores apaixonados entrevistados possuem (Mirshojaeeet al., 2019). Nessa linha de pensamento, apresentam-se a seguir as explanações dos docentes E4 e E23 acerca do significado de “ser professor/professora”, que perpassa pela ideia de ser uma inspiração e um ente motivador para a vida dos estudantes:

As pessoas falam que se inspiram muito na minha história, na paixão de estar fazendo o ensino, pela pesquisa. Atualmente tive bastante *feedback* positivo, que é legal quando eu me disponho a fazer uma pesquisa, participar de tese, de projetos, ir para o meio da Amazônia, duas horas de barco no meio do Rio Tapajós. As pessoas tem um retorno muito positivo, desse espelho que eles têm em mim, me mostra que estou no caminho certo. (E4).

Se eu fosse resumir com palavra, ‘ser professor’ seria ‘inspiração’. Eu acho que o professor de certa forma acaba sendo uma vitrine. Vou citar os exemplos que ocorrem comigo, porque o docente é uma inspiração. Fundamentalmente eu recordo que minhas escolhas acadêmicas foram influenciadas por docentes que me inspiravam, por exemplo, tinha uma afinidade mais por finanças, mas no mestrado e doutorado foram em marketing, porque os professores que me inspiravam, que eu gostava, trabalhavam com marketing. [...] Eu diria que pra mim o trabalho do professor é inspirar pessoas, mas o docente tem o trabalho de inspirar o aluno em fazer as suas atividades com prazer. (E23).

“Ser professor/professora” para outros entrevistados(as) foi representado pelo senso de responsabilidade para com o estudante, especialmente pelo fato de ser um trabalho voltado para a formação profissional e cidadã destes. Com isso, os professores e professoras expressaram que o resultado da construção de conhecimentos gerada em sala de aula está intimamente ligado ao reflexo na boa qualidade dos profissionais formados pela universidade e que ingressam no mercado de trabalho. Sobre esse assunto, é possível destacar:

É um sentimento de responsabilidade, de cuidar dos alunos, ser responsável pelo futuro deles, estar ali e eles vão lembrar de ti sempre, pois causou uma transformação na vida deles, para uns nem tanto, mas outros de uma forma bem significativa [...] Então eu diria que ser professor é uma paixão responsável, mas eu acho que é de responsabilidade e de cuidado, preocupação. (E24).

Esse senso de responsabilidade está relacionado com o sentido atribuído, por exemplo, pelo professor E6 ao significado de ser professor, que está ligado à ideia de contribuição social: “[...] é auxiliar de alguma forma a sociedade em si, a comunidade externa. É um elemento de gratificação, saber que está contribuindo para o desenvolvimento da sociedade é gratificante” (E6).

“Ser professor/professora” também foi explicado por oito entrevistados (as) como uma possibilidade de transformação, a qual possui duas conotações. Primeiramente, há uma transformação do estudante por conta da construção contínua de um corpo de conhecimentos, que culmina na formação dos estudantes em profissionais competentes e cidadãos conscientes. Nesse sentido, o professor E13 ressalta que o docente também sofre uma transformação no processo de ensino-aprendizagem, pois também tem a oportunidade de aprender e tornar-se mais experiente: “Ser professor é algo transformador, foi algo que transformou a minha vida, é um objeto de transformação [...], transforma a todos, é uma transformação coletiva” (E13).

A segunda conotação se refere a uma transformação material, pois “ser professor/ professora” possibilita contribuir para a conclusão do ensino formal de graduação dos estudantes, o que lhes dá possibilidades de encontrar melhores empregos e transformar a sua realidade precária em uma situação com melhor qualidade de vida.

Ser professor é um indivíduo que é meio de transformação. Essa identidade para mim ficou mais clara quando comecei a perceber as diferenças financeiras dos alunos: com diferença de renda, dificuldades na formação e o desejo deles de melhorar de vida. É a ambição. Até porque a maioria dos meus alunos eram basicamente os primeiros da família com formação, possibilidade de entrar na universidade, muitos passando necessidade fortes para ter uma casa alugada e enfim, terem uma formação mínima. A figura do professor tem essa característica de ser meio transformador. Claro que o aluno vai estar sozinho, tem que vencer barreiras, mas o professor como intermediador desse processo, pra mim, em algum momento se faz presente. (E6).

Ressalta-se que, ao longo da sua carreira, o próprio exercício do trabalho dos professores foi auxiliando na construção da sua identidade docente e da sua *work passion*, levando-os a uma maior curiosidade, entusiasmo e disposição para diferentes facetas do trabalho docente. Não raro, no decorrer de suas falas, os entrevistados demonstravam maior inclinação ora para a pesquisa, ora para o ensino, ora para a gestão (apenas um professor demonstrou grande interesse pela extensão).

Assim, relatos como “Eu sou pesquisador” (E17 e E24); “Eu sou professor e gestor na universidade” (E12 e E23); “Eu sou professor e amo a sala de aula” (E11 e E20); “Eu sou muito apaixonada pela docência” (E1) e “Sou totalmente apaixonada pelo ensino, faço porque amo” (E2) são exemplos claros de professores apaixonados, mas que podem existir subcategorias de paixões que compõem as múltiplas atividades do próprio trabalho docente universitário. Isto é, nem todos os docentes são apaixonados pelas mesmas atividades, já que cada um passa por processos de identificação singulares, inseridos no seu contexto histórico, social e econômico (Mochkler, 2011; Landin, 2024).

O EQUILÍBRIO VIDA-TRABALHO DO PROFESSOR(A) APAIXONADO(A)

O início da atividade docente foi, de acordo com os entrevistados e as entrevistadas, superado pelos desafios que acompanham a rotina do professor (a) ao longo da carreira. O tópico mais relevante nesse assunto foi a possibilidade de equilibrar as atividades que norteiam a prática docente e as outras atividades da vida pessoal – que é previsto nos estudos de Vallerand *et al.* (2003) e Vallerand (2010), quando caracterizam a paixão harmoniosa. Esse assunto referente a uma busca pelo equilíbrio vida-trabalho está ligada à perspectiva de experiência pessoal, defendida por Mockler (2011) na construção da identidade docente, representando o conjunto de atividades realizadas pelos docentes fora da sua profissão, mas que contribuem para a sua formação identitária.

Os(as) professores(as) que participaram deste estudo manifestaram que, em algum momento da sua trajetória docente, colocaram ênfase exagerada nas atividades da sua profissão por demandas do seu contexto, situação que foi caracterizada como falta de equilíbrio. Na experiência da participante E1, isso ocorreu quando ela assumiu um cargo de gestão na universidade, que durou dois anos. Ela contou que foi alertada por familiares que estava trabalhando demais e, passados os dois

anos, ela percebeu que o equilíbrio foi restaurado. Em situação semelhante, o professor E5 explicitou que sua família “pagou o preço” por conta da sua ausência e dificuldade de balancear suas múltiplas demandas e, portanto, precisou fazer uma auto-avaliação sobre as suas prioridades:

Minha família sempre pagou o preço. Todas as aulas que tinha eu pegava, eu queria fazer projetos diferentes, os meninos queriam participar de um evento e ninguém queria levar, eu escrevia um projeto para levar. E aí minha filha me via pouco: quando eu estava em casa, estava trabalhando. Meu marido trabalha aqui também e ele falava que eu passava do limite das coisas. E nem sempre o retorno vinha na medida que eu achava que eu estava dando. [...] Por isso, hoje eu quero colocar outra coisa no centro da minha vida, colocar o centro emocional, de retribuição, doação, na minha família, amigos, na vida pessoal, sem ficar só na vida profissional. (E5).

Notou-se que a dificuldade na busca pelo equilíbrio entre vida e trabalho – na tentativa de conciliar os afazeres profissionais e o cuidado com a família – não foi expressa apenas por professoras mulheres, como apresentado nos estudos de Galvão, Ferreira e Costa (2022) e Wan et al. (2022). A exemplo disso, na visão do professor E21, que acumula os papéis de professor e pai, é um desafio mensurar esse equilíbrio, já que sua tendência é investir mais tempo em suas atividades docentes. No entanto, ele busca constantemente identificar quando e em que medida deve se dedicar às atividades demandadas:

No meu ponto de vista acho que sim, eu tenho tentado balancear isso. Mas é difícil saber a medida certa de cada coisa. Ter tempo para estar com a minha filha, minha esposa, é minha prioridade número um, mas continuo tendo que administrar essa questão. Todo dia tem que administrar isso, não posso mergulhar muito no trabalho, porque temos essa tendência de estar mergulhado no trabalho. (E21).

Observou-se que o acúmulo concomitante dos papéis de paternidade/maternidade e docência foi um aspecto significativo na experiência dos entrevistados(as), tornando-se uma referência relevante na trajetória pessoal de alguns profissionais (MOCKLER, 2011). Esse acúmulo gera sobrecarga, impactando negativamente o desempenho profissional, ainda que se trate de professores declaradamente apaixonados por seu trabalho, sob a perspectiva conceitual de Vallerand et al. (2003).

Para os docentes entrevistados(as), a tentativa de estabelecer com mais assertividade momentos de descanso ocorreu apenas após enfrentarem problemas

de saúde, como trombose, AVC (Acidente Vascular Cerebral), depressão e estafa. A exemplo disso, E22 compartilhou: “Eu acho que por muito tempo não entendi que o descanso e o lazer eram meus direitos também. Desacelerar foi muito difícil, a ponto de, em 2015, eu ter uma trombose. Foi um marco na minha vida que me mostrou a necessidade de desacelerar” (E22).

Ressalta-se que o exercício do trabalho docente não foi descrito de maneira linearmente positiva pelos entrevistados. A dificuldade em equilibrar as atividades laborais com outras áreas da vida – como família, amigos e autocuidado – foi apontada como um desafio pela maioria dos participantes. Problemas graves de saúde, como crises de ansiedade, depressão, acidente vascular cerebral (AVC) e trombose, quando diretamente associados a fatores laborais, podem ser indicativos do desenvolvimento de uma paixão obsessiva pelo trabalho (Vallerand et al., 2003; Astakhova et al., 2022; Chichekian & Vallerand, 2022).

Nesse contexto, as pressões externas relatadas pelos próprios professores podem ter levado à internalização compulsiva do trabalho como parte de sua identidade (Vallerand, 2010, 2016). Entre os fatores mencionados estão o excesso de tarefas burocráticas, grandes volumes de preparação e atualização de conteúdos, relacionamentos conflituosos com estudantes e colegas de trabalho, além das exigências relacionadas à produção científica. Essas questões são exemplificadas nos relatos da professora E7, que se sentiu pressionada a acompanhar as atividades de pesquisa até o ponto de sofrer um AVC, e da professora E26, que afirma possuir uma paixão sem limites pelo trabalho.

Na pesquisa você tem que estar sempre procurando algo, você não para. Eu entendo que essa lógica me fez adoecer. Quando eu tive essa lógica e vi que estava quase travando corpo e mente, aí eu mudo essa maneira de trabalhar e realmente muda de figura. Precisei ter um AVC para equilibrar as coisas da vida. Final de semana não trabalho mesmo, sou rigorosa com isso, só se for algo muito importante. (E7).

Quando a gente fala de paixão no trabalho, sempre achamos que é algo que a pessoa faz sem limite, sem lógica, sem raciocínio, capaz de sacrificar a vida ou pretensões em uma paixão. Sou capaz de sacrificar meus domingos, minhas férias, um passeio com a família pelo trabalho...já fiz isso várias vezes. Além de sacrificar, é achar livre. Essa é a paixão, é sacrificar e ainda achar que está fazendo certo, fazendo bom. [...] Eu até pagaria para trabalhar, essa paixão não tem limite [...] Agora que consigo viver melhor, mas por muito tempo não consegui, principalmente na parte de atividade física, quando aperta a gente

para de treinar. Mas ainda é desequilibrado a profissão e outras atividades, porque a academia é onde gasto mais a minha energia. (E26).

Certamente, a tendência dos professores e professoras, ao enfrentarem essas pressões, foi focar excessivamente no trabalho, adotando um comportamento de persistência rígida associado à paixão obsessiva (Chichekian&Vallerand, 2022). Relataram que, embora tenham alcançado alguns resultados profissionais exitosos, negligenciaram outros aspectos de suas vidas, o que culminou em doenças físicas e emocionais graves. Os relatos dos(as) entrevistados(as) sobre adoecimento decorrem de um contexto adverso marcado por intensas pressões de produtividade, junto a necessidade de exercer múltiplas funções simultaneamente.

PERCEPÇÕES COLETIVAS SOBRE O QUE É “SER PROFESSOR/ PROFESSORA”

Ainda que não tenham sido entrevistados(as) simultaneamente – e, por conseguinte, não conhecessem as respostas dadas uns pelos outros –, os entrevistados(as) abordaram pontos sobre a carreira docente que são compartilhados por esse grupo de profissionais, formando um conjunto de percepções coletivas acerca do que significa ser professor(a) universitário(a) no contexto das universidades públicas brasileiras. Essas percepções coletivas sobre a docência são, em geral, resultantes da perspectiva do “ambiente externo político” na construção da identidade docente, conforme preconizado por Mockler (2011). Essa perspectiva refere-se aos discursos, atitudes e representações socialmente concebidos em relação à educação e aos professores.

Observou-se, a partir das falas dos(as) entrevistados(as), que há socialmente um discurso que atribui importância à educação e aos professores no Brasil. No entanto, alguns entrevistados(as) reconhecem que esse posicionamento favorável ao sistema educacional não se sustenta na prática. Isso se reflete, sobretudo, na falta de valorização decorrente da pouca compreensão do real papel do professor, que parece ter prestígio ou relevância reduzidos por parte da sociedade, resultando em sua desvalorização, como explicaram o docente E11 e a docente E6.

Na verdade, a sociedade de maneira geral, o professor não é valorizado, sabe-se da importância, mas não tem valorização nenhuma. Substituem e delegam a responsabilidade

de educar os filhos, para a escola, universidade, acham que a educação é o professor que tem que dar, não os pais. Há uma transferência de responsabilidade da sociedade para o meio acadêmico, que nós temos que educar o aluno para ele ser um cidadão e nós não temos essa responsabilidade, mas não é só a universidade, é o conjunto, para formar o cidadão. (E11).

Na sociedade, professor é uma profissão desvalorizada, na função do desconhecer a importância dessa profissão, principalmente na universidade. Porque parte da sociedade não entra na universidade, ela não se encontra, não conhece, tem uma noção mas não sabe o que o professor desempenha, talvez nem os alunos consigam perceber. A ideia do professor é fragmentada. Isso é um pouco maligno essa conjuntura da profissão do professor. (E6).

Nessa linha de pensamento, alguns professores e professoras ressaltaram as múltiplas facetas da docência universitária – ensino, pesquisa, extensão e gestão –, destacando que, de forma equivocada, os alunos (e a sociedade) acreditam que “ser professor(a)” abrange apenas a função de ensino, ou seja, que se resume a “só dar aulas” – ainda que a preparação das aulas exija um trabalho intenso. Essa compreensão limitada sobre o trabalho docente universitário representa uma forma de desvalorização desses profissionais, a ponto de “ser professor(a)” nem mesmo ser considerado uma profissão legítima.

[...] Acham que é só chegar à sala de aula e pronto, isso é ser professor. Esquecem toda a trajetória necessária para se tornar professor e, muitas vezes, o que ele abdica para estar ali, dando o seu melhor em sala de aula. Acho que, muitas vezes, enxergam apenas aquele momento e não consideram a docência como uma profissão. Perguntam para mim qual é a minha profissão além de professora” [risos]. (E18)

Quanto à vertente “pesquisa” no contexto do trabalho docente, os(as) entrevistados(as) compartilharam a percepção coletiva de que há um certo desmerecimento do trabalho de pesquisa e do pesquisador na universidade, evidenciado, sobretudo, pelos crescentes cortes de verbas para o financiamento de pesquisas. Essa situação incide diretamente em menores volumes de investimentos para fins de produção científica nas universidades (Vieira&Moreno, 2022; Almeida, 2022) e, por conseguinte, na desmotivação dos pesquisadores. Quando divulgados, esses cortes orçamentários nas universidades geraram comoção na comunidade acadêmica e, não raramente, resultaram em protestos pelo Brasil, como ocorreu no ano de 2022 (Sapio & De Luca, 2022). Sobre esse assunto, relatou E11:

Nos últimos anos, eu fiquei um pouco mais cético, mas isso vai mudar na universidade. Temos problemas com cortes de verbas. Quando eu entrei na universidade, tive auxílio para participar de eventos no Brasil e exterior, foi uma empolgação muito grande na universidade e, nos últimos cinco anos, é só ladeira abaixo. Tem trazido desmotivação nesse sentido, mas espero que isso possa ser contornado. (E11).

Acerca da gestão acadêmica, os(as) entrevistados(as) também discorreram sobre uma situação recorrente que permeia o próprio corpo docente universitário: as diferentes disputas de poder. Essas disputas se estabelecem ao longo dos anos conforme os interesses específicos de grupos de professores(as), como expôs a entrevistada a seguir:

Eu acho que é interessante falar que a parceria dos colegas de profissão é muito importante para nos impulsionar na atividade docente. Tem muitas dificuldades, porque temos diferenças de pensamentos dos docentes do nosso departamento. Essas diferenças, essas brigas que acontecem - que talvez nem precisariam acontecer por diversidade de pensamento-, acabam desestimulando até ir para a universidade, participar de reuniões, planejamentos. (E10).

Outra demonstração clara de um discurso incoerente de valorização da educação que se nota a partir da análise da dimensão “ambiente externo político” (Mockler, 2011) é o progressivo contingenciamento de verbas repassadas às IES nos últimos anos. Este é um dos problemas que assolam as universidades públicas brasileiras – e que tem afetado diretamente o trabalho dos docentes, limitando a atuação de docentes e gestores públicos no que tange principalmente ao pagamentos de contas básicas de operação das universidades, como contas de água, energia elétrica, serviços terceirizados, bem como bolsas de pesquisa e de extensão (Professores..., 2019; Palhares, 2022; Arantes; Smaili; Minhoto, 2022).

Quanto às questões salariais, foi praticamente unânime o entendimento de que a remuneração não representa uma compensação justa pelo trabalho intelectual realizado, especialmente considerando o tempo investido em mestrado e doutorado para a qualificação dos profissionais na docência universitária no Brasil, como exposto a seguir:

[...] a falta de reconhecimento, questão salarial baixa, mas se a gente for parar pra pensar não compensa, é muito pouco. Às vezes tiramos do próprio bolso para fazer material.

Infelizmente o serviço público deixa a desejar, cada vez mais tem corte de verbas. É negativo a falta de investimento, a valorização mesmo da docência. (E8).

A gente não faz trabalho por dinheiro, porque ganhamos pouco, melhor que outros professores. Mas quanto tempo demora para chegar aqui? Se for calcular é uma vida, é $\frac{1}{4}$ da sua vida para ingressar, o benefício econômico que você recebe não vale $\frac{1}{4}$ da sua vida". (E9).

Por fim, no contexto de orçamentos limitados nas universidades públicas, os entrevistados também mencionaram o pouco reconhecimento do trabalho docente, refletido na remuneração desatualizada (Rocha, Melo, & Silva, 2022; Meirelles et al., 2024). Essa percepção coletiva está alinhada com pesquisas realizadas em instituições de ensino superior públicas nos últimos anos, que apontam a defasagem salarial do corpo docente em comparação com outros servidores públicos que ingressam na carreira com apenas o diploma de graduação – enquanto a carreira docente exige, no mínimo, mestrado ou doutorado (Servidor..., 2014; Professor..., 2016).

“SER PROFESSOR/PROFESSORA”: PERSISTIR OU DESISTIR?

Apesar do contexto adverso relatado pelos(as) professores(as) durante as entrevistas, os participantes mencionaram tanto aspectos positivos quanto desafios relacionados ao exercício da docência universitária, expressando sentimentos de gratificação e sofrimento associados à profissão. No entanto, quando questionados diretamente sobre a possibilidade de desistir da carreira docente, a resposta foi praticamente unânime: “não”. O sentido de persistência entre os entrevistados foi analisado como um processo contínuo de identificação com a carreira docente, em oposição à desidentificação.

Assim, em vez de se perceberem como indivíduos que não pertencem ao grupo profissional docente (Dukerich, Kramer & Parks, 1998), os participantes demonstraram ter internalizado diferentes experiências relacionadas às suas perspectivas pessoais, ao contexto profissional e ao ambiente externo político (Mockler, 2011). Esse processo contribuiu para o desenvolvimento de um senso de afirmação e reconhecimento de si mesmos, caracterizando um processo de identificação (Astakhova & Porter, 2015).

Nesse contexto, a professora E21 classificou o exercício da docência como um ato de resistência diante das dificuldades enfrentadas pelos docentes.

Hoje, para mim, o ‘ser professor’ é uma prática de resistência, porque hoje o professor é perseguido, a gente vem nesse momento da não valorização do professor, de um momento de desconfiança da ciência, vem de um corte na instituição de 30 milhões de reais. [...] Eu acho que nesse momento vejo isso: temos muita dificuldade de ver o professor como sábio, aquele que transmite parte do conhecimento, aprende com o aluno, aquele respeito por ser a pessoa que ensina outra pessoa. Estamos carecendo dessas coisas e, para mim, no momento ser professor é isso: é um agente de mudanças e está barrado, precisa ser melhor valorizado (E21).

O “momento de desconfiança da ciência” mencionado acima está diretamente ligado ao contexto social contemporâneo no Brasil. No auge da busca pela criação e aplicação de imunizantes contra a COVID-19, acompanhando o movimento global para conter o alto número de mortes causadas pelo vírus, houve uma grande disseminação de *fake news* sobre as pesquisas científicas e as vacinas desenvolvidas a partir de 2020 (Ribeiro, 2021; Ferraz, 2022). Esse cenário de desconfiança no rigor metodológico da ciência contribuiu para a desvalorização do trabalho de cientistas e professores(as) universitários envolvidos com pesquisa. A longo prazo, essa desconfiança, aliada a outros fatores econômicos e sociais, pode levar à estagnação do desenvolvimento científico no Brasil.

A desvalorização dos professores, refletida na remuneração inadequada – conforme discutido anteriormente –, foi destacada pelo professor E8 como um dos obstáculos enfrentados na profissão, mas que não o desmotivou a continuar na carreira:

[...] Tem problemas no serviço público, as condições financeiras são ruins, os salários não são adequados em relação ao que se paga em universidades particulares e em outros países. Mas se você ama o que faz, você passa por essas dificuldades (E8).

A fala do professor E17 sintetiza o posicionamento de vários entrevistados sobre “ser professor(a)”, demonstrando que a persistência na docência universitária, apesar das dificuldades, está diretamente associada à busca por uma educação transformadora e socialmente contributiva:

Não tive vontade de desistir porque acredito muito na profissão. A gente está aqui para justamente mudar, quebrar os paradigmas dessa realidade, não aceitar esses ataques na educação, unir esforços contra esses casos, esses retrocessos que tivemos na educação. Ao contrário, ao invés de estar desestimulado, tenho mais vontade de lutar pela educação (E17).

Os “ataques à educação” mencionados acima estão associados ao cenário de polarização política no Brasil, conforme explicado por Ortellado, Ribeiro e Zeine (2022). Essa situação impactou o ensino superior por meio de tentativas de cerceamento da liberdade acadêmica em universidades e de restrições à atuação dos docentes (Fonseca, 2022). Além disso, o recente fenômeno do negacionismo científico desafiou a legitimidade do trabalho acadêmico, colocando em dúvida o esforço minucioso de pesquisadores e cientistas universitários (Ribeiro, 2021).

Os relatos dos entrevistados indicam que o contexto social e econômico em que estão inseridos desempenha um papel significativo na compreensão de sua *work passion* (Vallerand et al. 2024; Vallerand, 2010; Vallerand & Houliort, 2019). Isso se justifica pelo fato de que algumas situações mencionadas recorrentemente influenciam diretamente o exercício do trabalho docente, levando à vivência de emoções negativas, como frustração, cansaço e ansiedade (Segarra & Williams, 2025; Dos Santos & Christofolletti, 2025).

Nesse contexto, emergem duas vertentes de problemas. A primeira envolve questões sob a alçada da gestão universitária, como conflitos interpessoais entre colegas de trabalho, cobranças por produtividade científica e excesso de atividades burocráticas. Um ambiente de trabalho saudável torna-se, nesse caso, um fator essencial para a construção da identidade do professor, pois pode oferecer suporte emocional e prático. Em contrapartida, ambientes mais restritivos tendem a gerar sentimentos de isolamento e falta de apoio (Van Lankveld et al., 2017).

A segunda vertente envolve desafios institucionais que exigem soluções por parte de instâncias superiores, demandando investimentos federais, como a precariedade da infraestrutura universitária, a escassez de financiamento para projetos acadêmicos e a defasagem salarial dos docentes. Fatores externos à universidade também influenciam a identidade do professor, especialmente ao viabilizarem programas de pesquisa e desenvolvimento profissional, o que incide diretamente na valorização desses profissionais (Van Lankveld et al., 2017).

Ambos os tipos de desafios – relacionados à gestão universitária e de natureza institucional – são encarados pelos professores como parte integrante do trabalho docente e compreendidos como elementos fundamentais de sua experiência profissional (Mockler, 2011). Assim, as dificuldades relatadas pelos entrevistados(as) fazem parte de seu aprendizado e desenvolvimento, juntamente com as experiências positivas da profissão.

Não se trata aqui de uma interpretação equivocada de que os professores sentem prazer em enfrentar dificuldades ou preferem permanecer em uma profissão desafiadora. No entanto, é precisamente na internalização do trabalho docente como parte essencial de sua identidade – incluindo tanto os aspectos positivos quanto os desafios – que se identifica a *work passion* (Vallerand et al., 2003; As-takhova & Porter, 2015). Esse sentimento, que envolve um forte componente emocional, direciona as intenções e os comportamentos dos professores. Esses relatos indicam que a *work passion* não se manifesta apenas como entusiasmo pelo ensino, mas como um processo de construção identitária no qual o “ser professor” torna-se inseparável do “ser pessoa”. No contexto da docência universitária, a paixão é sustentada por processos contínuos de identificação, mesmo quando acompanhada de sofrimento e sobrecarga.

Nesse sentido, professores(as) apaixonados(as) tendem a demonstrar maior resiliência emocional, buscando equilibrar a docência com outras atividades pessoais. Consequentemente, têm mais chances de permanecer na profissão com comprometimento e responsabilidade (Vallerand et al., 2024; Ruiz-Alfonso & León, 2016), apesar de enfrentarem sofrimentos decorrentes de um contexto adverso.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi alcançado na medida em que foi possível analisar o processo de identificação de docentes universitários brasileiros dos cursos de administração, com o trabalho docente e suas relações com a *work passion* em contextos adversos. Identificou-se, que a *work passion* é construída na vivência dos professores nas três perspectivas de processos de identificação defendidas por Mockler (2011): contexto profissional, experiência pessoal e ambiente externo político. Os docentes experimentam aspectos positivos, como constante aprendizagem, interação com os estudantes, senso de realização pessoal e de contribuição social, e negativos, como intensa carga de trabalho, cobranças por produtividade e remuneração defasada, ao longo de seu desenvolvimento profissional, especialmente nos últimos anos, em razão do contexto político-social.

CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

Esta pesquisa contribui para a literatura sobre *work passion* ao aprofundar a investigação no que tange ao elemento identidade e trabalho docente, que é enfatizado no trabalho de Vallerand et al. (2024). Notou-se que a *work passion* de professores e professoras foi nutrida ao longo de sua trajetória profissional por meio da internalização de múltiplas experiências voltadas para as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, bem como pela interação com estudantes e colegas de trabalho. O conjunto dessas vivências proporcionou aos entrevistados e às entrevistadas o senso de realização pessoal e profissional esperado em professores(as) apaixonados(as). Assim, a *work passion* foi percebida como um elemento relevante no processo de identificação, funcionando como um sentimento motivador que tem auxiliado professores(as) a persistirem em seus objetivos profissionais, sem desistirem da profissão.

Além disso, observou-se que os entrevistados(as) expressaram que sua *work passion* tem se desenvolvido em meio à existência de um discurso de que a educação e os professores são importantes para o Brasil. No entanto, percebe-se que esse posicionamento não se sustenta na prática, principalmente quando se considera a desvalorização dos docentes por meio dos salários defasados e dos baixos investimentos em pesquisa e infraestrutura nas universidades.

Para a prática docente, esta pesquisa esclarece ao corpo docente o significado de *work passion* e como ela se relaciona com a construção da identidade profissional. Os professores(as), então, têm condições de reconhecer-se como apaixonados ou não pelo seu trabalho e de identificar como sua paixão foi construída ao longo da carreira, por meio dos processos de identificação trabalhados: experiência pessoal, contexto profissional e ambiente externo político.

Assim, este estudo contribui teoricamente ao aprofundar o papel da identidade como mecanismo central de sustentação da *work passion*, avançando no modelo dualístico ao evidenciar empiricamente os processos de identificação que ancoram a paixão pelo trabalho docente ao longo da trajetória profissional. (2) Ao articular *work passion* e identidade docente em um contexto adverso, o estudo contribui para compreender por que a paixão pelo trabalho não implica ausência de sofrimento, mas pode operar como um recurso identitário que sustenta a permanência na docência. (3) Teoricamente, o estudo amplia o debate ao articular *work*

passion e desidentificação, evidenciando que a paixão pelo trabalho docente atua como força de resistência identitária frente a contextos que poderiam levar ao afastamento simbólico da profissão. (4) Ao integrar *work passion*, identidade docente e desidentificação, o estudo amplia o entendimento sobre a natureza paradoxal da paixão pelo trabalho, que coexiste com sofrimento, resistência e persistência profissional. (5) O estudo contribui metodologicamente ao demonstrar a pertinência da codificação emocional como estratégia analítica para compreender a interseção entre emoções, identidade e *work passion* no trabalho docente.

IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

No que tange à prática organizacional, esta pesquisa fornece subsídios para que gestores públicos — tanto internos quanto externos à universidade — busquem soluções pertinentes aos problemas institucionais e extra-institucionais diretamente relacionados aos contextos adversos do ambiente acadêmico. Esse esforço pode se materializar, por exemplo, na criação e implementação de políticas públicas voltadas para investimentos na infraestrutura das universidades públicas, na aquisição de materiais permanentes e de consumo necessários ao acompanhamento didático dos estudantes, bem como no planejamento de financiamento de projetos de pesquisa, incluindo todos os custos de produção e disseminação de conhecimento científico. Além disso, destaca-se a necessidade do incremento de políticas públicas de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão, com o objetivo de fomentar a produção acadêmica por meio de parcerias internacionais e bolsas de pesquisa com valores compatíveis com os padrões nacionais e internacionais.

Como implicações concretas para a “Formação do Professor e do Pesquisador” e para a “Ação Docente e o Ambiente de Aprendizagem”, o estudo aponta a necessidade de criação de dispositivos institucionais de cuidado, tais como programas de apoio psicológico, revisão dos critérios de produtividade e políticas mais equilibradas de distribuição da carga de trabalho. Ademais, a compreensão da identidade docente pode orientar de forma mais consistente a formulação de programas de desenvolvimento profissional.

Dada a natureza temporal e contínua da construção da identidade docente e, por conseguinte, da internalização da *workpassion* na identidade do indivíduo, sugere-se que pesquisas futuras analisem os processos de identificação de profes-

sores universitários e suas relações com a *workpassion* sob uma ótica observacional longitudinal. Isso permitiria a realização de entrevistas ao longo da carreira dos profissionais, possibilitando a identificação cronológica das nuances da construção da identidade docente e da *workpassion*.

LIMITAÇÕES E AGENDA DE PESQUISA FUTURA

Além disso, considerando que a identidade docente e a *workpassion* são construções sociais, sugere-se que estudos futuros sejam conduzidos por meio de métodos que permitam ao pesquisador estar inserido no contexto de vida e trabalho dos professores, como a etnografia e a etnometodologia. Dessa forma, busca-se observar e compreender os múltiplos comportamentos dos docentes em seu cenário social, político e econômico, levando em consideração suas interações sociais e a compreensão coletiva sobre sua identidade docente e sua *workpassion*.

Dessa forma, a pesquisa evidencia que, mesmo diante de adversidades como baixa remuneração, pressão por produtividade e ataques à liberdade acadêmica, os(as) docentes permanecem na profissão movidos(as) pelo compromisso com a educação e a transformação social. Apesar desse cenário adverso, os entrevistados(as) demonstraram um forte senso de identificação com o trabalho docente e com a *work passion*, o que reforça sua permanência e resistência na profissão. No entanto, a continuidade dos(as) docentes universitários(as) na carreira deve ser fortalecida por meio de políticas públicas e institucionais que garantam condições adequadas para o exercício da docência, assegurando que sua permanência não dependa exclusivamente do esforço individual.

Referências

- Almeida, P. (2022). Após institutos, universidades federais são notificadas sobre corte de 12% no orçamento. *CNN Brasil*. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/apos-institutos-universidades-federais-sao-notificadas-sobre-corte-de-12-no-orcamento/> Acesso em: 10 de fevereiro de 2025.
- Arantes, P., Smaili, S., & Minhoto, M. (2022). Civilização ou barbárie? *Folha de São Paulo*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/blogs/sou-ciencia/2022/10/civilizacao-ou-barbarie.shtml> Acesso em: 10 de novembro de 2024.
- Astakhova, M. N., & Porter, G. (2015). Understanding the work passion–performance relationship: The

- mediating role of organizational identification and moderating role of fit at work. *Human Relations*, 68(8), 1315-1346. <https://doi.org/10.1177/0018726714555204>
- Astakhova, M., Cardon, M., Ho, V., & Kong, D. (2022). Passion for work passion research: Taming breadth and promoting depth. *Journal of Organizational Behavior*, 43(9), 1463-1474. <https://doi.org/10.1002/job.2663>
- A universidade reage ao negacionismo. (2021). *O Estado de São Paulo*. Disponível em: <https://www.estado.com.br/opiniao/a-universidade-reage-ao-negacionismo/> Acesso em: 03 fev. 2026.
- Barbosa, M., & Mendonça, J. (2016). O professor-gestor e as políticas institucionais para formação de professores de ensino superior para a gestão universitária. *Revista Economia & Gestão*, 16(42), 61-88. <https://10.5752/P.1984-6606.2016v16n42p61>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado em 06 de janeiro de 2025, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996*.
- Brunstein, J., Domenico, S., & Silva, V. (2016). Qual é o desafio da docência no ensino superior brasileiro? *SciELO em Perspectiva: Humanas*. Recuperado em 17 de outubro de 2021, <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67031>
- Bryan, C., Baldridge, D., & Yang, L. (2021). Disability, professional isolation and career attitudes. *Academy of Management Proceedings*, 2021(1), 11707. <https://doi.org/10.1177/01492063221143714>
- Cembranel, P., Silva, L., Silva, E., & Medeiros, B. (2022). Estratégias de carreira: Estudo de caso dos estudantes de administração. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 15(1), 162-179. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2022.e82141>
- Chichekian, T., & Vallerand, R. (2022). Passion for science and the pursuit of scientific studies: The mediating role of rigid and flexible persistence and activity involvement. *Learning and Individual Differences*, 93, 102111. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102104>
- Costa, D. (2016). *Análise da relação entre saúde mental e trabalho de docentes universitários. Dissertação de mestrado*, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Dos Santos, F. P., & Christofoletti, R. (2025). Processos de subjetivação na formação docente: Do ser ao fazer. *Caderno Pedagógico*, 22(1), e13170-e13170. <https://doi.org/10.1590/0102-469841068>
- Dukerich, J., Kramer, R., & Parks, J. (1998). The dark side of organizational identification. In D. Whetten & P. Godfrey (Eds.), *Identity in organizations: Building theory through conversations* (pp. 245-256). Sage.
- Ferraz, R. (2022). É possível dialogar com os negacionistas e levá-los à razão, dizem estudos. *Revista Veja*. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/comportamento/e-possivel-dialogar-com-os-negacionistas-e-leva-los-a-razao-dizem-estudos/> Acesso em: 15 nov. 2022.
- Fonseca, L. (2022). O que é liberdade acadêmica? *Revista de Ciências do Estado*, 7(1), 1-19. <https://doi.org/10.35699/2525-8036.2022.39319>
- Frohlich, S., Fernandes, C., Silva, M., & Lourenço, M. (2022). Workpassion e carreira proteana: Um estudo sobre policiais e bombeiros militares em missões de paz. *Teoria e Prática em Administração*, 12(1). <https://doi.org/10.22478/ufpb.2238-104X.2022v12n1.59503>

- Galvão, L., Ferreira, C., & Costa, M. (2022). Qualidade de vida no teletrabalho: Percepções de professores de um Instituto Federal de Minas Gerais. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 11(1). <https://doi.org/10.35819/tear.v11.n1.a5480>
- Godoi, C. K., & Balsini, C. P. V. (2010). A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In Godoi, C. K., Bandeira-de-Mello, R., & Silva, A. B. *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva.
- Golab, A., Barratt, T., Yong, J., & Afroz, T. (2025). Teacher wellbeing and teaching excellence in higher education: Exploring the interplay through the lens of the PERMA framework. *Higher Education Quarterly*, 79(1), e12563. <https://doi.org/10.1111/hequ.12563>
- Hatch, M. J. & Yanow, D. (2005). Organization theory as interpretative science. In: Tsoukas, H. & Knudsen, C. (eds.), *The Oxford handbook of organization theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Jaques, M. G. (2013). Identidade. In M. N. Strey et al. (Eds.), *Psicologia social contemporânea: Livro-texto*. Editora Vozes.
- Landin, E. A. (2024). Identidade como construção social. *Revista Educação & Ensino*, 8(1). <https://doi.org/10.71136/ree.v8i1.741>
- Leighton, K., Kardong-Edgren, S., Schneidereith, T., & Foisy-Doll, C. (2021). Using social media and snowball sampling as an alternative recruitment strategy for research. *Clinical Simulation in Nursing*, 55, 37-42. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2021.03.006>
- Lourenço, M. L., Silva, M. R. R., D, L. D. P., Souza, E., & Peixoto, M. E. (2024). Brazilian female entrepreneurship in the food service segment: fear and entrepreneurial learning in the context of crisis. *International Journal of Innovation and Learning*, 36, 1–20.
- Martínez-Alvarado, J., Palacios, L., Chávez-Flores, Y., Berengüí, R., Asadi-González, A., & Rodríguez, A. (2021). Burnout, positivity and passion in young Mexican athletes: The mediating effect of social support. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1757. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041757>
- Meirelles, C. M., Melo, S. D. G., & Figueiredo, J. C. (2024). O trabalho nas Instituições de Educação Superior: Uma análise a partir da greve unificada da educação federal de 2024. *Revista Cocar*, 29. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300005>
- Merriam, S. B. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Mirshojaee, S., Sahragard, R., Razmjoo, S., & Ahmadi, A. (2019). Iranian language teachers' passion for the profession: A qualitative study. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10(2), 44-69. 10.22055/rals.2019.14717
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Mockler, N. (2024). Troubled times and seeds of hope: Some reflections on teacher professional learning as praxis development. *Professional Development in Education*, 1-8. 10.1080/19415257.2024.2339042
- Morilla-Luchena, A., Borrego-Alés, Y., Orgambidez-Ramos, A., & Vázquez-Aguado, O. (2021). Quality of working life among social services professionals in Spain: Analysis of the psychosocial factors determining a good working climate. *Journal of Social Service Research*, 47(4), 506-521. 10.1080/01488376.2020.1845906

- Mourad, A., Ramdane, B., Rachid, C., & Verzea, I. (2025). The measurement of professional burnout among algerian university teachers: the case of the University of Constantine1, Algeria. *Studies in Health Sciences*, 6(1), e13158-e13158. <https://doi.org/10.54022/shsv6n1-002>
- Moya, I. (2024). Universidades e institutos federais entram em greve. *Estadão*. Disponível em https://www.estadao.com.br/educacao/greve-universidades-institutos-federais-segunda-lista-nprm/?srsltid=AfmBOOp9acGQv2GfK1sdCiENwMvQDjKQKDY-aq5chjEEE3XE_xVsGgM-Acessado em 30 de janeiro de 2025.
- Neme, G., & Limongi, J. (2020). O trabalho docente e a saúde do professor universitário: Uma revisão sistemática. *Hyeia*, 16, 1–10.
- Noviantoro, D., Rosdiana, L., Permatasari, D., & Aulia, E. (2022). The effect of contextual teaching and learning model through energy in living systems video on students' achievement. *Journal Penelitian Pendidikan IPA*, 7(1), 30-39. 10.51276/edu.v4i1.282
- Nunes, V. (2022). As torres de marfim e a realidade das universidades públicas brasileiras. *Thoreauvia – Periódico de Ciências Biológicas da UNIVASF*, 1(2).
- Organização Mundial da Saúde (OMS). (1948). *Constituição*. OMS.
- Ortellado, P., Ribeiro, M. M., & Zeine, L. (2022). Existe polarização política no Brasil? Análise das evidências em duas séries de pesquisas de opinião. *Opinião Pública*, 28, 62-91. <https://doi.org/10.1590/1807-0191202228162>
- Palhares, I. (2022). Orçamento para produção de conhecimento em 2023 é o menor em 8 anos. *Folha de São Paulo*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/11/orcamento-para-producao-de-conhecimento-em-2023-e-o-menor-em-8-anos.shtml> Acesso em: 12 janeiro de 2025.
- Pimenta, S., & Anastasiou, L. (2010). *Docência no ensino superior*. Cortez.
- Pinder, C. (1998). *Work motivation in organizational behavior*. Prentice Hall.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (2001). *Vocabulário da psicanálise*. Editora Martins Fontes.
- Putini, J. (2022). Governo federal volta a “zerar” verba de universidades e institutos no mesmo dia em que tinha recuado de bloqueio. *G1*. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/12/01/governo-federal-volta-a-retirar-verba-de-universidades-e-institutos-no-mesmo-dia-em-que-tinha-recuado-de-bloqueio.ghtml> Acesso em: 1 dez. 2022.
- Ramzan, A., Iftikhar, A., Sabir, I., Majid, M., Shah, I., & Awan, M. (2021). Teachers' work passion and students' performance: Mediating role of psychological empowerment. *Psychology and Education*, 58(2), 8282-8296.
- Ribeiro, E. (2021). Negacionismo, relativismo e autoritarismo na ciência: Do desmascarar ao agregar realidades. *Revista ClimaCom*, 8(21). Available from: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/negacionismo-relativismo-e-autoritarismo-na-ciencia/>
- Rodrigues, D. A. M., Sandra, L. L., & Selles, E. (2025). Enfrentamento ao negacionismo científico e a promoção da alfabetização científica e tecnológica nos currículos estaduais de ciências do Nordeste brasileiro. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 24(1), 99-122.
- Rocha, F., Melo, S., & Silva, R. (2022). (Des)estruturação da carreira docente nas universidades federais. *Education Policy Analysis Archives*, 30(35). 10.14507/epaa.30.6595
- Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. *Educational Research Review*, 19, 173–187. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.09.001>

- Sapio, M., & De Luca, A. (2022). Especialistas analisam legalidade de manifestações bolsonaristas. *CNN Brasil*. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/especialistas-analisam-legalidade-de-manifestacoes-bolsonaristas/> Acesso em: 12 nov. 2022.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Segarra, P., & Williams, K. (2025). Calling in: Mental health in management education and academia. *Management Learning*, 56(1), 83-89. <https://doi.org/10.1177/13505076241284433>
- Segundo, G. S. A., & Goulart, L. A. (2025). Desequilíbrios no investimento federal em educação, ciência, tecnologia e inovação entre os estados e as consequências para os sistemas locais e regionais de inovação. *Cadernos de Prospecção*, 18(1). <https://doi.org/10.9771/cp.v18i1.61026>
- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). (2022). Ataques à liberdade acadêmica gera movimento de professores e pesquisadores. Disponível em: <http://portal.sbpnet.org.br/noticias/ataques-a-liberdade-academica-gera-movimento-de-professores-e-pesquisadores/> Acesso em: 02 de fevereiro de 2025.
- Servidor com qualificação menor recebe como docente. (2025, fevereiro 2). *Folha de São Paulo*. Recuperado em 2 de fevereiro de 2025, de <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/195861-servidor-com-qualificacao-menor-recebe-como-docente.shtml>
- Siebert, C. F., Holloway, S. D., DuBois, D. L., Bavarian, N., Lewis, K. M., & Flay, B. (2024). Identification of important factors when measuring school climate: Latent construct validation and exploration. *Journal of School Health*, 94(1), 69-79. <https://doi.org/10.1111/josh.13394>
- Silva, J., & Barcelos, A. (2021). Desvelando a paixão pelo ensino de professores de inglês em formação inicial. *Revista X*, 16(2), 381-408. <https://doi.org/10.5380/rvx.v16i2.77263>
- Souza, P. (2022). A influência antidemocrática nas políticas educacionais brasileiras entre 2016 a 2018: (Des)rumos da educação. *Concilium*, 22(5), 897-911. 10.53660/CLM-473-561
- Toledo, R., & Pereira, R. (2022). Movimentos identitários de professores do ensino superior. *Brazilian Journal of Development*, 8(6), 43234-43246. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n6-048>
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>
- Vallerand, R. J. (2010). On passion for life activities: The dualistic model of passion. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 42, pp. 97-193). Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion: A dualistic model*. Series in Positive Psychology. Oxford University Press.
- Vallerand, R. J., Chichekian, T., & Schellenberg, B. J. I. (2024). The role of passion in education. In *Handbook of Educational Psychology* (pp. 245-268). Routledge.
- Vallerand, R. J., & Houliort, N. (Eds.). (2019). *Passion for work: Theory, research, and applications*. Oxford University Press.
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>

- Vasconcelos, I., & Lima, R. D. L. D. (2020). “É um malabarismo com vários pratos ao mesmo tempo!”: O trabalho docente em universidades públicas. *Serviço Social & Sociedade*, 141, 242–262. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.211>
- Vassenden, A., & Rusnes, I. (2022). “I say I work at the university:” Norwegian professors and passing as interaction ritual. *Symbolic Interaction*, 45(3), 327–355. <https://doi.org/10.1002/symb.583>
- Viana, L. O., & Helal, D. H. (2024). Produtivismo e envelhecimento na carreira docente. *Cadernos de Educação*, 68. <https://doi.org/10.15210/caduc.vi68.27193>
- Wan, M., Carlson, D., Quade, M., & Kacmar, K. (2022). Does work passion influence prosocial behaviors at work and home? Examining the underlying work–family mechanisms. *Journal of Organizational Behavior*, 43(9), 1516–1534. <https://doi.org/10.1002/job.2566>
- Yu, X., & Ying, T. (2024). Under the surface of teacher occupational wellness and effectiveness in higher education: A look into the mediator roles of work passion and emotion regulation via SEM analysis. *BMC Psychology*, 12(1), 166. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01656-2>
- Žydzīunaitė, V., & Arce, A. (2021). Being an innovative and creative teacher: Passion-driven professional duty. *CreativityStudies*, 14(1), 125–144. <https://doi.org/10.3846/cs.2021.14087>

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).