



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PSICOPEDAGOGIA

Jaidgia Raissa Félix da Silva

**DESIGUALDADE NO ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO  
SUPERIOR: UM ESTUDO COM MULHERES MÃES E NÃO-MÃES**

Orientador(a): Prof. Dr<sup>a</sup>. Nájila Bianca Campos Freitas

JOÃO PESSOA  
2024

JAIDGIA RAISSA FÉLIX DA SILVA

**DESIGUALDADE NO ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM  
ESTUDO COM MULHERES MÃES E NÃO-MÃES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
curso de Bacharelado de Psicopedagogia do  
Centro de Educação da Universidade Federal da  
Paraíba, como requisito parcial para a obtenção  
do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

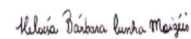
Orientador(a): Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Nájila Bianca Campos  
Freitas

Aprovado em: 03 / 10 / 2024.

BANCA EXAMINADORA

  
Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Nájila Bianca Campos Freitas (Orientadora)  
Universidade Federal da Paraíba

  
Prof. Dr. Alessandro Teixeira Rezende (Membro)  
Universidade Estadual de Pernambuco

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloisa Bárbara Cunha Moizés (Membro)  
Faculdade Vidal de Limoeiro do Norte

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586d Silva, Jaidgia Raissa Felix da.  
Desigualdades no acesso e permanência no ensino superior: um estudo com mulheres mães e não-mães / Jaidgia Raissa Felix da Silva. – João Pessoa, 2024. 35 f. : il.

Orientação: Nájila Bianca Campos Freitas.  
Trabalho de Conclusão de Curso – (Graduação em Psicopedagogia) – UFPB/CE.

1. Ensino superior – mães estudantes. 2. Maternidades. 3. Estudantes. 4. Autoeficácia. I. Freitas, Nájila Bianca Campos. II. Título.

UFPB/CE CDU 378-051(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE – CRB-15/104

**RESUMO**

Na formação das sociedades, foram estabelecidos papéis femininos e masculinos. Apesar da conquista de direitos e da busca por igualdade de gênero, a mulher, ao se tornar mãe, enfrenta uma série de desafios, especialmente ao buscar a formação continuada. Este estudo teve como objetivo geral analisar o ingresso e a permanência de mães-estudantes no ensino superior e, especificamente, (1) identificar os desafios enfrentados durante a formação acadêmica, (2) explorar as perspectivas pós-formação e, (3) comparar a autoeficácia e a avaliação de vida acadêmica entre mães e não-mães. A pesquisa, de método misto, contou com 151 mulheres, divididas em mães e não-mães, e utilizou um questionário via Google Forms, além das escalas de Avaliação da Vida Acadêmica e Autoeficácia na Formação Superior. A análise foi feita com o IRAMUTEQ (CHD) e o IBM SPSS (testes de tendência central, Shapiro-Wilk e Mann-Whitney). Os resultados apontaram menor autoeficácia acadêmica ( $p=0,032$ ) e gestão acadêmica ( $p=0,002$ ) entre mães, sem diferença significativa na avaliação de vida acadêmica entre os grupos. As maiores dificuldades foram relacionadas à conciliação das demandas familiares e universitárias, destacando a falta de rede de apoio. Já as perspectivas pós-formação focaram na busca por especializações e pós-graduações.

**Palavras-chave:** Maternidades; Estudantes; Autoeficácia; Ensino superior.

## ABSTRACT

In the formation of societies, distinct roles for women and men have been established. Despite the achievement of rights and the pursuit of gender equality, women face numerous challenges upon becoming mothers, particularly when seeking continuing education. This study aimed to analyze the enrollment and persistence of mother-students in higher education, specifically: (1) to identify the challenges encountered during academic training, (2) to explore post-formation perspectives, and (3) to compare self-efficacy and academic life evaluation between mothers and non-mothers. The mixed-methods research involved 151 women, divided into mothers and non-mothers, utilizing a questionnaire via Google Forms, as well as the Academic Life Evaluation and Self-Efficacy in Higher Education scales. Data analysis was conducted using IRAMUTEQ (CHD) and IBM SPSS (central tendency tests, Shapiro-Wilk, and Mann-Whitney tests). The results indicated lower academic self-efficacy ( $p=0.032$ ) and academic management ( $p=0.002$ ) among mothers, with no significant difference in academic life evaluation between the groups. The primary difficulties were related to balancing family and university demands, highlighting a lack of support networks. Post-formation perspectives focused on the pursuit of specializations and postgraduate studies.

**Keywords:** Maternities; Students; Self-efficacy; Higher education.

## 1.INTRODUÇÃO

Na formação das sociedades, foram estabelecidos padrões de feminilidade e masculinidade. No que diz respeito a mulher foram sendo inculcidos como atribuições principais o cuidado com os filhos e a casa, ocasionando má divisão de responsabilidades e sobrecarga desses papéis (Galvão; Santos; Sousa, 2024).

São as mulheres que se detêm nas atividades domiciliares de forma mais efetiva, elencando-se que em média cerca 21,3% das horas semanais das mulheres é dedicado ao cuidado de pessoas ou atividades domésticas, enquanto os homens empregam 11,7% do seu tempo para estes fins (IBGE, 2022).

Em virtude da necessidade de formação continuada para obtenção de empregos melhores, as mulheres foram gradativamente inseridas no âmbito acadêmico. No Brasil, as mulheres com 25 anos ou mais representavam a maior parte do público discente no ensino médio, e ensino superior, sendo cerca de 33,9% com médio completo e superior incompleto e, 21,3% com o nível superior completo (IBGE, 2022).

Apesar das significativas mudanças quanto ao direito à educação continuada, a percepção social de que a mulher deve estar integralmente no lar ou ser a principal responsável pelos cuidados ainda é vista em razão dos papéis atribuídos a ela.

A principal causa da evasão de mulheres no sistema de ensino, tanto entre as que estão quanto entre as que deveriam estar matriculadas, está relacionada à maternidade e às responsabilidades com os afazeres domésticos, levando, em alguns casos, à exclusão total da educação básica (IBGE, 2022).

Pode-se então inferir que apesar da obtenção do direito à educação, a dupla-jornada torna-se um atenuante na rotina feminina, principalmente para aquelas que são mães, pois precisam equilibrar suas atribuições maternas e as atividades acadêmicas, independente da presença de suporte ou políticas afirmativas específicas.

Tendo em vista isso, é possível afirmar que mulheres mães tem mais prejuízos quanto à Autoeficácia no ensino superior e Avaliação de vida Acadêmica ruim quando comparadas a não-mães? Através desta problemática, a pesquisa teve como objetivo geral conhecer como se dá o ingresso e a permanência de mães-estudantes, e especificamente buscou-se (1) identificar

quais as perspectivas de futuro pós-formação; (2) conhecer quais as perspectivas pós-formação e, (3) comparar a autoeficácia e a avaliação de vida acadêmica entre mães e não mães.

## 2.DEMANDAS DA VIDA ADULTA E SEUS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Com o advento da fase adulta, acredita-se que, o indivíduo deve atingir o pleno desenvolvimento (social, cognitivo e físico), levando em consideração que biologicamente, os estágios desenvolvimentais foram completos, trazendo ao ser maturidade física e psicológica, tomando-se então independente, capaz de autossustentar-se (Gonçalves, 2020).

Em virtude disso, visando profissionalizar-se o adulto insere-se no âmbito acadêmico, elencando o que as Neurociências têm destacado, que o processo de aprendizagem é mantenedor da vida, ou seja, tanto ocorre durante todos os estágios desenvolvimentais, como são processos que promovem continuidade da vida (Gonçalves, 2020).

Dentre as diversas teorias acerca do desenvolvimento, é possível destacar a perspectiva sociocultural vygotskiana e a cognitiva de Piaget, onde compreende-se que a aprendizagem não limita-se ao ato de obter novas informações, mas que através desta, vai-se produzir processos internos e externos, podendo alterar a vida do indivíduo, tendo em vista que o ser humano é histórico, e provém de relações interpessoais e culturais (Goi; Rosa, 2024).

No que concerne ao desenvolvimento, por meio da perspectiva cognitivista denota-se que, o adulto, perpassa os estágios do desenvolvimento, sendo estes sensório-motor, pré-operatório, operacional concreto, encontrando-se então no último, o operatório formal. Por meio deste torna-se capaz de desenvolver raciocínio hipotético-dedutivo, ou seja, torna-se capaz de não apenas compreender questões literais, como também pensar sobre hipóteses, e aspectos mais abstratos (Piaget, 1999, *apud* Schirrmann et al., 2019).

O Adulto, diferentemente da criança, perpassa o processo de aprendizagem, não relacionando-se primordialmente ao desenvolvimento de habilidades, mas buscando novas oportunidades, mudanças socioeconômicas, visando refinar habilidades já adquiridas, com objetivo de emergir socialmente (Freire, 2007, *apud* Vargas; Gomes, 2013).

Para além disso, a realidade social do discente adulto é distinta, tendo em vista que diferentemente da criança, o adulto torna-se responsável por si, suas ações, e na maioria das vezes, também responsabiliza-se por seu sustento, e ações domiciliares, tornando-se assim

necessário levar em consideração seu contexto, ao selecionar uma metodologia efetiva, que considere tais questões (Lima; Soares, 2019).

Com isso, no processo de ensino-aprendizagem de adultos, é imprescindível que haja políticas e projetos que garantam permanência, e uma formação efetiva, humanizada, ao considerar quem são estes aprendentes, de onde vem, e quais são os seus objetivos ao buscar aprender (Araújo; Jardimino, 2014 *apud* Lima; Soares, 2019).

## 3. A DUPLA-JORNADA DE MÃES ESTUDANTES

Após a revolução industrial, com a necessidade do aumento de mão de obra, muitas mulheres deixaram seus lares para ingressar em subempregos, como domésticas, e até mesmo como operárias em fábricas. Feclesc (2010) traz que apesar desse movimento de saída dos lares, não havia garantia de mudanças efetivas em sua condição social, pois os salários eram menores, comparados aos dos homens.

Então, na tentativa de buscar melhores condições salariais e reconhecimento profissional, as mulheres começam a investir na profissionalização, através da formação continuada, para tornarem-se capazes de desempenharem seus papéis, e alçar empregos com melhores salários. Isto fez com que o âmbito acadêmico buscasse mostrar-se como um ambiente plural e democrático, visando a inserção de todos, inclusive das mulheres (Machado,2019).

Com isso, em 1887, na Bahia, no curso de medicina, houve o ingresso da primeira mulher na universidade, evidenciando que foram as elites que primordialmente obtiveram este direito, pois, foi apenas em 1970 que o acesso ao ensino superior democratizou-se, apresentando número expressivo de mulheres de diversas classes sociais dentro das universidades (Feclesc, 2010).

Apesar de ser dado à mulher o direito de ingressar no nível superior, ser estudante mostrou-se uma árdua tarefa, tendo em vista que muitas vezes tinham dupla-jornada, isto é, no lar (como administradora das atividades domésticas, educação dos filhos e esposa) e nos ambientes de trabalho e estudo.

No Brasil, cerca de 65,5% dos estudantes que têm filhos dependem do suporte familiar, onde apenas 5,2% destes contam com apoio institucional de suas respectivas universidades. Além disso, os arranjos monoparentais femininos (mãe solo), representam cerca de 15,3% das formações domiciliares, requerendo uma rede de apoio mais efetiva (*Parent in Science*, 2021).

Para além disso, socialmente responsabiliza-se de forma mais expressiva as mães, onde todas as atividades concernentes à criança devem ser executadas apenas por elas, sendo o

cuidado posto como algo atrelado apenas às mulheres. Constrói-se então um arquétipo de mãe perfeita, afinal, a mulher já nasce apta para tal função, negligenciando assim a saúde mental, ocasionando solidão e adoecimento (Galvão; Santos; Sousa, 2024).

Então, em virtude desta centralização do cuidado sobre a mãe, além de estar sujeita ao adoecimento emocional, e até físico, para que seja possível buscar emprego, ou dar continuidade na formação acadêmica pós-maternidade, a mulher é levada a considerar diversos fatores, como por exemplo onde deixar o filho, se será possível prosseguir a amamentação, elencando que há maior custo socioeconômico e cultural para elas do que para os pais ou genitores (Badinter,2024).

Levando em consideração estes aspectos, a agenda da ONU para 2030, entre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS'S) incluiu-se que será assegurado a igualdade de acesso à educação técnica, profissional e superior, tanto para homens quanto para mulheres, isto por meio de políticas governamentais, privadas e ações sociais (Nunes; Silva, 2020).

Embora exista a implementação de algumas políticas para promover acesso e permanência das mulheres no ensino superior, observa-se que fica à critério da instituição implementar ou não, o que muitas vezes ocasiona ausência de certos aspectos, como por exemplo, o fraldário. Para aquelas que são garantidas, são postas através de editais, disponibilizando poucas vagas, o que faz com que muitos não usufruam, é o exemplo das brinquedotecas, creches ou escolas universitárias (Guedes; Silva,2020).

Além disso, uma pesquisa feita na cidade de Joinville/SC, em faculdades públicas e privadas, elencou que cerca de 68,6% das mães-estudantes eram brancas, enquanto 20,0% eram pardas, e apenas 11,4% era Preta, pontuando que questões de raça podem ser atenuantes das dificuldades desde o ingresso, elencando que além das questões de gênero, infraestrutura, há ainda a questão de desigualdade racial (Agapito; Silva, 2021).

Deste modo, surgem organizações não governamentais com objetivo de fomentar ações afirmativas, tal como o projeto *Parent in Science* (2021) coordenado pela Prof. Drª Fernanda Staniscuaski da UFRGS, que partiu da necessidade de falar e produzir artigos, cartilhas, sobre ser pai/ mãe na academia, além de evidenciar as questões que permeiam esse processo.

Paralelamente a isso, muitas estudantes brasileiras têm criado grupos nas redes sociais para o fortalecimento e apoio mútuo de mães-estudantes, como por exemplo os grupos no *facebook* “Mamãe na pós-graduação” e “Coletivo Nacional de Mães na Universidade.”, sendo abertos à comunidade, com objetivo de compartilhar informações de como acessar direitos, partilhar oportunidades de emprego, entre outras ações (*Parent in Science*, 2023).

Com isso, muitas estudantes ao se tornarem mães durante a jornada acadêmica, ou por já serem mães, chegam a trancar o curso, ou cumprir a carga horária mínima, participando de menos disciplinas, de poucas ou nenhuma atividade extracurricular, o que torna sua formação mais extensa e com menos vivências extraclasse (Gonçalves; Prates, 2019).

4. AUTOEFICÁCIA E AVALIAÇÃO DA VIDA ACADÊMICA

Como elencado anteriormente, a aprendizagem do adulto é permeada por aspectos diferentes da infância, e existem diversos obstáculos que surgem nesse processo, ainda mais se este adulto possui outras demandas além da vida acadêmica, como é o exemplo das mães-estudantes.

Através do desejo de descrever as barreiras e estratégias que esse público encontra no âmbito acadêmico, Garigan (2023) desenvolveu uma pesquisa qualitativa, e nos resultados destacou que as que apresentavam uma boa autoestima e autoeficácia, conseguiam perpassar os desafios de forma plena.

Isto se dá porque a autoeficácia é a percepção do quanto o indivíduo sente-se capaz de cumprir determinada ação, ou seja, se ele acredita se consegue ou não fazer algo. Além disso, a autoeficácia pode vir a influenciar não apenas ações, mas também sentimentos e pensamentos (Dodobara,2005).

É importante destacar que a autoeficácia não é uma só, mas sim que existem diferentes tipos, podendo o indivíduo ter uma boa autoeficácia em relação às suas ações acadêmicas, mas ao mesmo tempo pode perceber-se incapaz de socializar, evidenciando que em cada habilidade ou domínio, a autoeficácia pode mostrar-se com intensidades distintas (Bandura, 1997, *apud* Guerreiro-Casanova; Polydoro, 2011).

Deve-se então considerar que a autoeficácia é algo que vai sendo constituído ao longo da vida, e que esta desenvolve-se através da relação entre aspectos pessoais, comportamentais, e sociais, sendo denominado como interação triádica. Através desta interação, a autoeficácia é concebida por meio de conceitos trazidos por (1) experiências diretas, são as de maior influência, pois foram aquelas vividas pelo próprio indivíduo ; (2) vicárias, ou seja, experiências de outras pessoas; (3) persuasão social, que diz respeito ao entendimento de que se está inserido em um meio social; e (4) estado físico e emocional, sendo proveniente das operações mentais, levando a motivação decorrente da ansiedade, e pela excitação, como aspectos distintos (Guerreiro-Casanova; Polydoro,2011).

Logo, pode-se considerar que a autoeficácia é plenamente fundamentada nas concepções que o indivíduo constrói sobre si, através das vivências próprias, ou de terceiros, evidenciando a necessidade da autoavaliação, pois, muitas vezes é imprescindível que seja comparado o que o indivíduo considera sobre si, e o que realmente ocorre em determinadas situações, principalmente no que concerne em habilidades acadêmicas (Nunes, 2008).

Além da percepção do aprendente sobre sua autocapacidade, é imprescindível que haja integração do mesmo quanto às atividades acadêmicas, e o espaço que permeia este processo. Por isso, ao analisar o processo de formação universitária, é possível concluir que existem fatores que do ingresso à conclusão, acarretam satisfação e sucesso, enquanto outros ocasionam frustração e sentimento de insatisfação, elencando que existem diferentes trajetórias, de acordo com a especificidade do sujeito, e que sua percepção é relevante para o desenvolvimento da aprendizagem de forma plena e efetiva (Vendramini et al., 2004).

Com isso, destaca-se a necessidade de conhecer como o estudante considera a sua jornada acadêmica, para assim perceber as experiências universitárias, e como os obstáculos e aspectos positivos podem marcar sua jornada. Pois, por meio disso, torna-se possível compreender como o âmbito acadêmico é compreendido, e onde este pode vir a mudar, para que haja integração de todos que compõem o corpo discente e docente (Vendramini et al., 2004).

Por isso, ao analisar estes aspectos, vê-se a necessidade de conhecer como se encontra a autoeficácia de mães-estudantes, tendo em vista que se estas sentem-se capazes de atuar dentro do âmbito acadêmico, irão perpassar os desafios de sua formação de forma mais efetiva. E, através da avaliação da vida acadêmica, torna-se possível conhecer como estas vivenciam a academia, e qual influência esta vivência pode ter sobre sua concepção de eficácia.

## 5. MÉTODO

### 5.1 DELINEAMENTO

A pesquisa foi de caráter transversal, exploratória-explicativa, do tipo levantamento dos dados (*survey*), contando com o método misto, por conveniência (não-probabilística).

### 5.2 PARTICIPANTES

Contou-se com 151 participantes, com idade maior ou igual a 18 anos ( $M=27,4$ ;  $DP=8,4$ ) e membros da população geral, sendo estudantes do ensino superior, distribuídos entre as categorias: mães e não mães. Não houve restrição quanto ao formato de ensino (presencial ou à distância) ou caráter institucional (privado ou público). Predominantemente teve-se a participação de estudantes Não-Mães (58,9%), sendo solteiras (55,6%), com renda de 1 a 2

10

salários-mínimos (25,8%), heteroidentificando-se como brancas (44,4%), sendo graduandas (74,8%), majoritariamente do curso de Psicopedagogia (31,1%), na modalidade de ensino presencial (95,4%), em instituição pública (78,1%). No que concerne às mães-estudantes (41,1%), a idade dos filhos foi preponderantemente adolescente (11,9%), prevalentemente sem a presença de Transtorno e ou Deficiência (68,3%).

### 5.3 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados no presente estudo foram:

1. A Escala de Autoeficácia na Formação Superior (Polydoro e Guerreiro-Casanova, 2010). Composta por 34 itens, objetivando verificar como o estudante vê-se capaz diante de certos aspectos da vida acadêmica. Apresentando formato de escala *Likert* de 10 pontos, sendo 1 *pouco capaz* e 10 *muito capaz*. Avaliando cinco fatores: (1) Ambiente Universitário ( $\alpha=0,72$ ); (2) Compromisso com o Curso ( $\alpha=0,78$ ); (3) Habilidade do Estudante ( $\alpha=0,80$ ); (4) Envolvimento em Atividades Não-obrigatórias ( $\alpha=0,71$ ) e; (5) Condições para o Estudo e Desempenho Acadêmico ( $\alpha=0,63$ ; ANEXO B).

2. A Escala sobre Avaliação da Vida Acadêmica (Vendramini et al., 2004): investigando a percepção do discente quanto às condições contextuais, interacionais e individuais da vida acadêmica. Composta por 34 itens, distribuídos aleatoriamente, em escala *Likert* de 5 pontos, sendo 1 *discordo totalmente* e 5 *concordo totalmente*. Avaliando cinco fatores: (1) Autoeficácia acadêmica ( $\alpha=0,88$ ); (2) Autoeficácia na Regulação da Formação ( $\alpha=0,87$ ); (3) Autoeficácia na Interação Social ( $\alpha=0,80$ ); (4) Autoeficácia em ações proativas ( $\alpha=0,85$ ) e; (5) Autoeficácia na Gestão Acadêmica ( $\alpha=0,80$ ; ANEXO C).

3. Entrevista Sociodemográfica: para traçar o perfil das participantes (e.g., estado civil, renda, se possuem filhos e outros), além de questões construídas a partir da literatura e modelos de entrevistas concernentes à esta temática, sendo estas “Qual seu CRA (Coeficiente de rendimento acadêmico)?”, “Você é Mãe?”, “Seu filho(a) apresenta algum transtorno ou deficiência? Se sim, qual?”, “Qual a idade do seu filho?” “Quais desafios você encontra acerca da sua formação acadêmica?” e, “Qual sua perspectiva após a conclusão da sua formação acadêmica?” (ANEXO A)

### 5.4 PROCEDIMENTOS

Os instrumentos foram aplicados de forma online, através de um formulário, via *google forms*, sendo compartilhado por meio das redes sociais *WhatsApp*, *Instagram*, *LinkedIn* e *TikTok*, além da exposição do *QR Code* em espaços universitários, direcionando ao formulário.

11

Os participantes foram previamente informados que não existiam respostas certas ou erradas, do caráter voluntário e anônimo da pesquisa, bem como da possibilidade de desistência a qualquer momento, sem que isso lhes causasse nenhum prejuízo.

Também foi elucidado que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFPB), sob o número do CAEE 83018524.2.0000.5188, respeitando assim a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Sendo assim, os participantes autorizaram sua participação mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE/ANEXO II). Destaca-se ainda que parte significativa da amostra foi coletada no Centro de Educação (CE/UFPB), mediante também a autorização da unidade de ensino (Carta de anuência/ ANEXO D).

5.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados quantitativos utilizou-se o *software* IBM SPSS (versão 30.0) com o qual realizou-se a análise de distribuição de normalidade (Shapiro-Wilk), bem como das estatísticas descritivas (i.e, média e desvio padrão). Procedeu-se ainda com o Teste U de Mann-Whitney, para comparar as médias de Autoeficácia de Avaliação Acadêmica em mães-estudantes e não-mães.

Para os dados qualitativos, utilizou-se o IRAMUTEQ (versão 0.7), foi feita a análise das respostas textuais contidas nas questões “Quais desafios você encontra acerca da sua formação acadêmica?” e, “Qual sua perspectiva após a conclusão da sua formação acadêmica?”. As respostas das participantes foram importadas para o programa Notepad, para organização do *corpus* textual (conjunto de textos que se pretende analisar), por meio da criação das linhas de comando. Após isto, realizou-se a seguinte análise:

*Classificação pelo método de Reinert.* Conhecida também como Classificação Hierárquica Descendente (CHD), ocorre por meio da análise de agrupamentos dos segmentos de texto presentes no corpus, categorizando as coocorrências, ou seja, palavras que se repetem de forma mais expressiva e que referem-se a um mesmo contexto temático (Batista *et.al.*, 2020).

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com intento de tornar a compreensão dos dados, a seguir serão apresentados os resultados obtidos divididos em quantitativos e qualitativos, sendo primordialmente postas as análises de Classificação Hierárquica Descendente (CHD). E, após esta, as análises quantitativas, sendo as estatísticas descritivas, a distribuição da normalidade (Shapiro-Wilk) e homogeneidade de variância (Levene) e, por fim, o teste U de Mann-Whitney.

6.1 DADOS QUALITATIVOS

Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

A partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), primordialmente concernente à questão “Quais desafios você encontra em sua formação acadêmica?”. Identificaram-se quatro classes, ou contextos temáticos, com a descrição da frequência (*f*) e do  $\chi^2$ , conforme mostra a Figura 1.

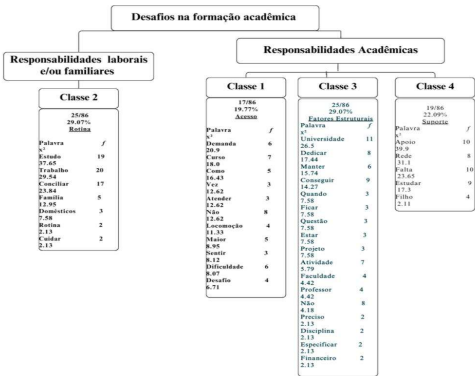


Figura 1. Classificação Hierárquica Descendente (CHD) das Dificuldades na formação acadêmica.

A média foi de 16.99 formas por segmento, indicando a quantidade de palavras que foram obtidas nos segmentos de texto (ST), totalizando 2566 ocorrências, ou seja, a quantidade de palavras contidas no corpus. Classificando-se 86 segmentos de 151, compondo 56,95% do total do corpus.

Através da CHD foi construído um dendograma (Fig.1) que apresenta a classificação dos segmentos dos textos. Com isso, dividiu-se em quatro classes, logo o *corpus* “Dificuldade na

formação acadêmica” foi dividido em quatro classes sendo a 1 denominada Acesso; classe 2, Rotina; classe 3, Fatores Estruturais; e por fim, a classe 4, Suporte. É válido ressaltar, que através da CHD, foi obtido na Classe 4 qual tipo de participante mais utilizou os vocábulos selecionados, sendo mães, tendo estado civil de casada.

A classe 1 (ST=17, com 19,77% do total), denominada como Acesso, identificou a percepção das participantes acerca das dificuldades na formação no Ensino Superior. Elencaram-se então questões concernentes ao acesso à academia é a dificuldade mais expressiva das discentes. Isto se deu através das palavras que mostraram-se mais expressivas, como por exemplo: demanda, curso, atender, locomoção. Pode-se visualizar estas expressões em trechos como “Locomoção e muitas demandas” (Participante 022). “O tempo, a dificuldade de concentração e a difícil locomoção, são minhas maiores dificuldades” (Participante 009).

A classe 2 (ST= 25, com 29,07% do total), denominada como Rotina, identificou que a dificuldade mais expressiva foi lidar com a rotina, compreende-se isso através das palavras: cuidar, rotina, domésticos, família, conciliar. Mostrando-se presentes em trechos como “Conciliar trabalho, estudo, cansaço físico e mental da rotina, além de que tenho problemas advindos do TAG” (Participante 008). “Conciliar os estudos, trabalho e afazeres domésticos, incluindo a responsabilidade da maternidade” (Participante 128).

A classe 3 (ST= 25, com 29,07% do total), denominada como Fatores Estruturais, trouxe vocábulos que identificaram a vivência na academia como uma das maiores dificuldades, percebe-se isto em palavras como: universidade, financeiro, projeto, professor. Estando contidos em trechos como “Universidade desorganizada, professores com metodologias antigas e pouco práticas, com teorias e conteúdos ultrapassados” (Participante 039). “A minha maior dificuldade é a questão de conseguir manter minha permanência na universidade por desafios financeiros e outros secundários a esse” (Participante 016).

A classe 4 (ST= 19, com 22,0,9% do total), denominada como Suporte, identificou que para parte das participantes, a maior dificuldade é a ausência de suporte familiar, e/ou institucional, sendo as principais palavras: apoio, rede, falta, estudar. Vê-se isto em trechos como “Meu maior desafio é cumprir os prazos sem ter rede de apoio” (Participante 138). “Minha maior dificuldade é a falta de rede de apoio para estudar, mãe de 3, e, infelizmente sinto dificuldade para sair e ir para faculdade” (Participante 124). “Ter que estudar enquanto meus filhos precisam de minha atenção, no mesmo tempo saber que só posso melhorar a realidade deles através do diploma, vivo num paradoxo” (Participante 126).

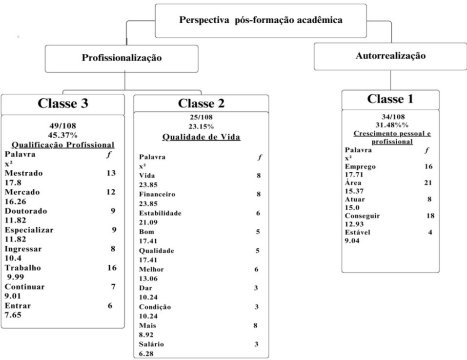


Figura 2. Classificação Hierárquica Descendente (CHD) das Perspectivas pós-graduação acadêmica.

Concerne à questão “Qual sua perspectiva após a conclusão de sua formação acadêmica?” Foi identificada a presença de três classes ou contextos temáticos, com a descrição da frequência (*f*) e do  $x^1$ , conforme mostra a Figura 2.

Procedeu-se de igual modo quanto à análise anterior, sendo construído um corpus através de 150 respostas obtidas (elencando que nesta questão, um dos participantes não respondeu) por meio do *forms*, contudo agora sendo concernente à qual a perspectiva as participantes possuíam após a conclusão de sua formação acadêmica. A média foi de 10,23 por segmento, contabilizando 1535 ocorrências, sendo então classificados 108 segmentos de 150, representando 72% do corpus.

Através da CHD foi construído um dendograma (Fig.2) que apresenta a classificação dos segmentos dos textos, e que surgiram de forma mais expressiva, criando assim classes com similaridade interna e baixa similaridade para com as demais classes expressas.

Com isso, o dendograma dividiu-se em três classes, logo o corpus “Perspectivas após a formação acadêmica” foi dividido em classe 1, denominada Crescimento pessoal e profissional; classe 2, Qualidade de Vida; e por fim, a classe 3, Qualificação profissional.



A classe 1 (ST=34, com 31,48% do total), denominada como Crescimento pessoal e profissional, identificou que para as participantes, a maior perspectiva é obter melhores oportunidades. Isto se deu através das palavras que mostraram-se mais expressivas, como por exemplo: emprego, área, conseguir, entre outras, estando presentes em trechos como “Conseguir um emprego na área e talvez obter uma segunda graduação” (Participante 147). “Trabalhar na minha área e ganhar melhor” (Participante 145).

A classe 2 (ST= 25, com 23,15% do total), denominada como Qualidade de Vida, as palavras mais expressivas foram: vida, financeiro, estabilidade, qualidade, condição. Mostrando-se presentes em trechos como “Ter mais tempo de qualidade com minha família e poder oferecer uma estabilidade e segurança melhor” (Participante 132). “Elevar meu salário e proporcionar uma qualidade profissional mais eficaz” (Participante 078)

A classe 3 (ST= 49, com 45,37% do total), denominada como Qualificação profissional, trouxe vocábulos que identificaram o desejo por evoluir academicamente, visando especializações ou novas áreas, concebendo-se esta percepção através de palavras como: mestrado, mercado, especializar, entre outras. Contidos em trechos como “Trabalhar e futuramente mestrado e doutorado” (Participante 005). “Trabalhar na área e especializar em TEA” (Participante 085). “Ingressar no mercado de trabalho, a fim de conquistar minha independência financeira” (Participante 032).

## 6.2 DADOS QUANTITATIVOS

Ademais, quanto aos dados quantitativos utilizou-se o IBM SPSS Statistics (versão 30.0), onde os dados foram tabulados, e etiquetados, a fim de realizar as análises que serão descritas abaixo.

Ao proceder as análises descritivas, foi realizado o Teste de Shapiro-Wilk, que analisa a forma como os dados estão distribuídos, e se há aproximação, ou total normalidade nesta distribuição, obteve-se que há uma distribuição não normal dos dados, ( $P < .001$ ).

Tendo em vista isto, procedeu-se com o Teste U de Mann-Whitney, para validação e comparação de dados não paramétricos, isto é, distribuição não normal. Os resultados podem ser observados a seguir na Tabela 3.

| SM                     | N                | Média        | Desvio Padrão      | Sig. * |
|------------------------|------------------|--------------|--------------------|--------|
| Autoeficácia acadêmica | 1.0 89<br>2.0 62 | 8,27<br>7,69 | 1,06510<br>1,47422 | ,032   |

16

|                                                |                  |              |                    |      |
|------------------------------------------------|------------------|--------------|--------------------|------|
| Autoeficácia na Regulação da Formação          | 1.0 89<br>2.0 62 | 7,84<br>7,48 | 1,39063<br>1,60362 | ,182 |
| Autoeficácia na Interação Social               | 1.0 89<br>2.0 62 | 8,15<br>8,02 | 1,43763<br>2,26594 | ,652 |
| Autoeficácia em Ações Proativas                | 1.0 89<br>2.0 62 | 7,49<br>6,65 | 1,44404<br>1,93594 | ,053 |
| Autoeficácia na Gestão Acadêmica               | 1.0 89<br>2.0 62 | 8,59<br>7,60 | 1,24687<br>1,95154 | ,002 |
| Ambiente Universitário                         | 1.0 89<br>2.0 62 | 3,00<br>3,13 | ,40602<br>,45024   | ,062 |
| Compromisso com o Curso                        | 1.0 89<br>2.0 62 | 3,14<br>3,21 | ,21961<br>,42088   | ,265 |
| Envolvimento em Atividades Não-Obrigatórias    | 1.0 89<br>2.0 62 | 2,97<br>2,90 | ,49525<br>,54121   | ,159 |
| Habilidades do Estudante                       | 1.0 89<br>2.0 62 | 3,12<br>3,03 | ,39376<br>,48416   | ,239 |
| Condições para o Estudo e Desempenho Acadêmico | 1.0 89<br>2.0 62 | 3,44<br>3,56 | ,77897<br>,83245   | ,412 |

Tabela 3. Tabela das Estatísticas de grupo provenientes do Teste t de Amostras Independentes, contendo o nível de significância descrito na coluna Sig. \*, obtido através do Teste U de Mann-Whitney. Sendo SM- Ser mãe, onde 1 Não-mãe, e 2 Mãe.

Para testagem das hipóteses, tomou-se como hipótese nula (H0) que  $p \geq 0,05$  indicando que não haveria diferença significativa nas médias de Autoeficácia e Avaliação de Vida acadêmica entre estudantes Mães e Não-Mães. Como hipótese alternativa (Ha)  $p < 0,05$ , indicando que haveria diferenciação significativa entre as médias de Autoeficácia e Avaliação de Vida Acadêmica, entre estes grupos. Logo, pôde-se concluir que, no que concerne à Autoeficácia Acadêmica ( $p=0,032$ ) e Autoeficácia na Gestão Acadêmica ( $p=0,02$ ) a H0 foi rejeitada, tendo em vista que houve diferenciação significativa nas médias comparadas entre os grupos, enquanto nas demais dimensões comparadas, não houve diferença significativa entre as médias, restando assim a H0.

17

Dessa forma, ao comparar as dimensões de Autoeficácia e Avaliação de Vida Acadêmica entre estudantes Mães e Não-Mães, constatou-se que a Autoeficácia Acadêmica, houve diferença significativa entre estudantes mães e não-mães. A Autoeficácia na Gestão Acadêmica, também apresentou diferença significativa entre os grupos.

A partir da descrição dos resultados qualitativos, foi possível verificar que a dificuldade mencionada de forma mais frequente, principalmente por mães, é a ausência de suporte seja ele familiar ou institucional, corroborando com pesquisas anteriores que compreenderam a sobrecarga de mães-estudantes como advinda de fatores estruturais da academia, mas também proveniente dos valores socioculturais, que suscita desigualdade de gênero (Agapito; Silva, 2021; Paula, 2022; Prates; Gonçalves, 2019).

Além disso, ao comparar-se os vocábulos provenientes da CHD das dificuldades e os resultados do Teste U de Mann-Whitney, vê-se que a baixa Autoeficácia na Gestão Acadêmica caracteriza-se como um obstáculo na formação. A Autoeficácia na gestão acadêmica refere-se à percepção do indivíduo quanto à capacidade de se envolver, planejar e cumprir prazos em relação às tarefas acadêmicas (Guerreiro-Casanova; Polydoro, 2010). Assim, ao constatar que mães-estudantes demonstram baixa autoeficácia na gestão acadêmica, compreende-se o fato de destacarem a dificuldade em conseguir participar de atividades, organizar projetos ou eventos, pois além de não terem disponibilidade, não se veem capazes para tal.

Esses resultados corroboram com o estudo de Ganrigan (2024), que concluiu que a autopercepção e as ações em relação à formação podem ser significativamente afetadas pela necessidade de conciliar múltiplas demandas, além de ter que gerenciar o tempo e os conflitos da vida materna. Assim, se a autoeficácia é baixa, os desafios adicionais, como por exemplo, a ausência de suporte, tornam-se ainda mais extenuantes. Contudo, ao se trabalhar a plena percepção de si e de suas habilidades pode influenciar diretamente o desempenho acadêmico, permitindo que as mães-estudantes superem os obstáculos presentes em sua jornada.

Em decorrência da pressão social e do adoecimento emocional materno, pode-se dizer que a percepção sobre si mesmas seja destoante da realidade. A mulher ao tornar-se mãe vive em busca de um padrão inalcançável, um arquétipo de mulher perfeita, o que pode vir a espelhar-se em outras áreas de sua vida, fazendo-o ser mais crítica sobre si mesma (Galvão; Santos; Sousa, 2024).

Observou-se ainda quanto à Avaliação da Vida Acadêmica, que tanto para as mães, como as que não são mães, a experiência dentro do âmbito universitário é semelhante, evidenciando a criticidade que as mulheres têm sobre sua capacidade de gerir e vivenciar a academia. De acordo com o estudo realizado por Ferreira e Furtado (2022) a rotina acadêmica não permite que a mulher seja eficaz nem como mãe, nem como estudante.

Além disso, os resultados evidenciaram a percepção da formação continuada como meio de emergir socioeconomicamente, por meio do qual, deseja-se sobretudo, alçar melhores oportunidades (Goi; Rosa, 2024). No que se refere às mães, conclui-se que buscam valorização profissional, salários melhores e a possibilidade de garantir aos filhos, bem como demais familiares, qualidade de vida. De acordo com Ganrigan (2024), o principal objetivo das mães, ao buscar dar continuidade na educação, é provar sua capacidade, como também promover um futuro melhor aos filhos.

Para além disso, quando observa-se que uma das perspectivas mais frequentes quanto à autorrealização, é o desejo de conseguir finalizar a formação, denota-se que muitas mães veem suas rotinas extenuantes ao ponto de almejam apenas a conclusão, o que corrobora com o resultado de baixa autoeficácia acadêmica, que diz respeito sobre a autopercepção da capacidade em aprender e aplicar o que foi aprendido. Verifica-se então que as mães-estudantes não se consideram eficientes quanto às exigências feitas na academia, dificultando assim a conclusão de sua formação e gerando sobrecarga materna em função da produtividade acadêmica (Agapito; Silva, 2021).

Portanto, os resultados apresentados evidenciaram que as mães-estudantes vivenciam desafios significativos em sua formação, seja em virtude de ausência de suporte e infraestrutura institucional, ou em decorrência da falta de rede de apoio familiar, acentuando a sobrecarga materna, proveniente das múltiplas responsabilidades. A pesquisa confirmou então que ser mãe atenua as dificuldades presentes na formação acadêmica, e que mães-estudantes têm autoeficácia baixa em comparação aos estudantes sem filhos. Porém, não foi obtida diferenciação significativa quanto à avaliação acadêmica entre os grupos, evidenciando que as mães endossam crenças negativas quanto a sua autoeficácia, ainda que na prática elas não possuam um desempenho inferior, comparado às mulheres que não possuem filhos.

## 7. CONCLUSÃO

Os resultados e discussão, anteriormente apresentados, indicam que os objetivos do presente estudo foram alcançados, emergindo assim, a necessidade de discussão entre os setores políticos e educacionais quanto a criação, implementação e eficácia de estratégias que possibilitem

melhor qualidade de vida para mulheres com filhos, sob sua responsabilidade, durante sua formação acadêmica.

Para tanto, é oportuno destacar as limitações deste estudo, as quais não comprometem sua qualidade, mas que favoreceram o progresso da qualidade científica, sendo assim, houve uma demora além do esperado para a coleta, visto que era uma amostra específica com mães que tivessem filhos com idades ainda sob sua responsabilidade e estudantes do Ensino Superior. Ademais, as escalas utilizadas possuíam muitos itens e isso pode ter interferido em um maior engajamento na participação no estudo.

Além disso, denota-se a necessidade de aprofundar o estudo no que concerne à divisão de responsabilidades e funções com o cônjuge ou genitor do filho, e quais suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo-se um estudo comparativo entre homens e mulheres, sendo estes estudantes e com filhos. Sugere-se ainda construção e validação de escalas parcimoniosas, assim como, o incentivo de eventos para discussão e implementação de políticas de afirmação e permanência, integrando estudantes, setores políticos, gestores das universidades e empresários.

REFERÊNCIAS

BADINTER, E. **O conflito**: A mulher e a mãe. Brasil: Rosa dos Tempos, 2024.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais: **Revista institucional de Psicologia**, ed. 6, n. 2, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf> Acesso em: 23 jul. 2024.

DODOBARA, L. F. R. Influencia de la Autoeficacia en Ámbito Académico. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, v. 1, n. 1, p. 1–16, 2005. DOI:

10.19083/ridu.1.33. Disponível em: <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/33> Acesso em: 23 set. 2024.

FECLESC, N.B. **Mulher e universidade**: a longa e difícil luta contra a invisibilidade. Bahia, 2010. Disponível em: [https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigosdesdissertacoes/teorias\\_explicativas\\_da\\_violencia\\_contra\\_mulheres/a\\_mulher\\_e\\_a\\_universidade.pdf](https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigosdesdissertacoes/teorias_explicativas_da_violencia_contra_mulheres/a_mulher_e_a_universidade.pdf) Acesso em: 10 jul. 2024.

FERREIRA, K. R. DA; FURTADO, M.A.S. Vivências de Mães Universitárias do ISB/UFAME. *Revista Construção Psicopedagógica*, v. 32, p.59-76, 2022. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v32n33/06.pdf> Acesso em: 19 out 2024.

GARINGAN, E. **Bottles and Books**: Life as a Student-Mother. Disponível em: [https://journalspress.com/LJRHSS\\_Volume23/Bottles-and-Books-Life-as-a-Student-Mother.pdf](https://journalspress.com/LJRHSS_Volume23/Bottles-and-Books-Life-as-a-Student-Mother.pdf) Acesso em: 22 ago. 2024.

GONÇALVES, J.E. **Psicopedagogia para adultos e idosos**: diagnóstico e intervenção. Rio de Janeiro: WAK; 2020.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicologia**: Ciência e Profissão, 2011, v. 31, n. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000100006> Acesso em: 23 set. 2024.

IBGE. **Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066_informativo.pdf) Acesso em: 08 jul. 2024.

IBGE. **PNAD Contínua - Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf) Acesso em: 26 jul. 2024.

LIMA, C.F.; SOARES, A. J. C. Estresse, atenção e efeitos na aprendizagem de adultos: dados da literatura. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 31, set./dez. 2019. Disponível em: [https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/24007/pdf\\_1](https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/24007/pdf_1) Acesso em: 18 set. 2024.

MACHADO, M.S. **Direito das mulheres**: ensino superior, trabalho e autonomia. São Paulo: Almedina, 2019.

PARENT IN SCIENCE. **Mulheres e maternidade no ensino superior no Brasil**, 2021. Disponível em: [https://www.parentinscience.com/\\_files/ugd/0b341b\\_6ac0cc4d05734b56b460c9770cc071fc.pdf](https://www.parentinscience.com/_files/ugd/0b341b_6ac0cc4d05734b56b460c9770cc071fc.pdf) Acesso em: 05 de agos. 2024.

PAULA, A.; DA, R.; AGAPITO, S. Mães-estudantes: a luta pelo direito à educação. **Monumenta-Revista de estudos interdisciplinares**. v. 2, n. 4, 2021. Disponível em: <https://monumenta.emnuvens.com.br/monumenta/article/download/76/39/> Acesso em: 2 set. 2024.

PAULA, J. C. DE. Mulheres e mães: dificuldades e superações durante a realização de um curso superior, um estudo com as graduandas do UNIFAGOC em Ubá - MG. 2022. Disponível em: <https://unifagoc.edu.br/download/a/mulheres-e-me-dificuldades-e-superaes-durante-a-realizacao-de-um-curso-superior-um-estudo-com-graduandas-do-unifagoc-ub-mg> Acesso em: 18 out. 2024.

POLYDORO, SOELY A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 2, p. 267–278, 2010.

PRATES, S. R.; GONÇALVES, J. P. Educação superior e relações de gênero: atividades domiciliares para mães estudantes de pedagogia. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v5i0.8653753. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653753> Acesso em: 18 set. 2024.

PRIORE, M. D. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROSA, A. P. M.; GOI, M. E. J. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 10, 26 de março de 2024. Disponível em: <https://educacao publica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais> Acesso em: 11 set. 2024.

SANTOS, G. C.; GALRÃO, P. DA L.; SOUSA, L. C. B. DE. Quem disse que ser mulher é ser mãe? Feminilidade(s) e maternidade(s). **Saúde e Sociedade**, v. 33, n. 1, p. e220388pt, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/wMFNCevzgTRBPm6XRXk6Kdb/?lang=pt#> Acesso em: 17 jul. 2024.

SCHIRMANN, J. K., et al. **Fases do desenvolvimento humano segundo Jean Piaget**. Editora Realize, 2019. Disponível em: 22

[https://www.editorarealize.com.br/editora/anaais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA9\\_ID4743\\_27092019225225.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anaais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID4743_27092019225225.pdf) Acesso em: 18 set. 2024.

SILVA, A.P. DA.; AGAPITO, J. **Mães-estudantes**: a luta pelo direito à educação. Disponível em: <https://monumenta.emnuvens.com.br/monumenta/article/download/76/39> Acesso em: 22 ago. 2024.

SILVA, M. C. R. DA F.; GUEDES, C. Redes sociais e ativismo materno: desafios entre estudantes de uma universidade pública. **Revista Katálysis**, v. 23, n. 3, p. 470–479, set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/rk/a/KmmbBSdWxFtjXsMR5zVzZGp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 out. 2024.

SOUSA, Y. S. O.; GONDIM, S. M. G.; CARIAS, I. A.; BATISTA, J. S.; MACHADO, K. C. M. O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 15, n. 2, p. 1–19, 2020. Disponível em: [http://www.seer.ufsj.edu.br/revista\\_ppp/article/view/e3283](http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/e3283) Acesso em: 3 out. 2024.

TAYLOR, J. S. et al. **Medical Student-Mothers**. Disponível em: <http://rimed.org/rimedicaljournal/2013/03/2013-03-42-cont-medmothers.pdf> Acesso em: 22 ago. 2024.

VARGAS, P. G.; GOMES, M. DE F. C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 449–463, abr. 2013.

AGRADECIMENTOS

Àquele que é tudo, e está em todos, que era, que é, e há de vir. Pois, todas as coisas foram feitas por meio dele, e sem ele nada do que foi feito se fez.

Aos meus pais, Solangia Félix e José Ricardo, que não mediram esforços para garantir o meu acesso e permanência, da educação básica ao ensino superior, me ensinando a antes de tudo amar o próximo e temer ao Senhor.

À minha irmã Jamábia, que me apoiou em diversos momentos dentro e fora da jornada acadêmica, e que prontamente me cedeu seu notebook para construção deste trabalho.

À meu marido Carlos André, que esteve ao meu lado desde o início da graduação, que divide comigo a jornada que é criar e educar uma criança, e que nunca mediu esforços para me ajudar a alcançar meus planos e metas.

À minha filha Clarice Félix de Brito, que fez-me ver a vida como ela é, me tirando sorrisos e lágrimas, fazendo-me buscar lutar por mim e pelos que estão ao meu redor,

À Profa. Dra. Nájila Bianca Campos Freitas, que prontamente me acolheu e decidi guiar-me na construção deste trabalho, sempre paciente, muito atenciosa,

À minha banca, que aceitou o convite de fazer parte deste momento único e especial.

À minhas amigas da escola e da igreja, Joane, Jhenyfer, Ana Vitória, Helena, Jaiane, Alissa, Vitória, Emily e Janaine, que muitas vezes me fizeram sorrir em meio aos momentos difíceis.

À minhas parceiras de jornada acadêmica Iasmyn, Paloma, Tarsila, e Gabi, que foram amparo, inspiração e carinho quando precisei.

Às pessoas que nem eram da minha turma, mas me acolheram quando estive desbloqueada, Queiroz, Duda, Mayara, e todos os demais.

Às minhas amigas do ônibus, e as da pedagogia que sempre me ouviram e me fizeram sorrir, Anairam, Malu, Mirelle, Ellen D., Ellen A.

À Oscar e Vitória Bezerra, que auxiliaram-me nos momentos em que tive dificuldade na análise dos dados.

À Profa. Dra. Lilian Galvão, que foi uma das primeiras pessoas da academia com quem compartilhei a notícia de estar grávida, e que sempre foi solícita e humanizada para comigo.

#### DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as mães navegantes, que, em meio aos furiosos ventos e tempestades implacáveis, mantiveram firme o leme de suas embarcações. Com coragem indomável e amor inabalável, vocês desafiaram as marés e, mesmo nas noites mais sombrias, encontraram sempre um novo amanhecer, reescrevendo suas histórias, sendo uma ode à força feminina.

#### ANEXO A (Entrevista Sociodemográfica)

1-Quantos anos você tem?

\_\_\_\_\_

2- Estado civil?

☐ Solteira

☐ Casada

☐ Separada

☐ Divorciada

- ☐ Viúva  
☐ Outro

3- Qual sua renda?  
☐ menos de 1 salário mínimo  
☐ de 1-2 salários mínimo  
☐ de 2-3 salários mínimo  
☐ mais de 3 salários mínimo  
☐ Outro

4- Qual grau de instrução?  
☐ Graduação incompleta  
☐ Graduação completa  
☐ Pós Graduação incompleta  
☐ Pós Graduação completa

5- Como você se identifica?  
☐ Branco  
☐ Preto  
☐ Pardo  
☐ Amarelo  
☐ Indígena

6- Qual seu curso?  
\_\_\_\_\_

7- Qual a modalidade de ensino?  
☐ Presencial  
☐ Semipresencial  
☐ EAD

8- A instituição é:  
☐ Pública  
☐ Privada

9- Qual seu CRA (Coeficiente de rendimento acadêmico)?  
\_\_\_\_\_

10- Você é mãe?  
☐ Sim  
☐ Não

11- Seu filho(a) apresenta algum transtorno ou deficiência? Se sim, qual?  
\_\_\_\_\_

12- Qual a idade do seu filho?

- ☐ Primeira infância (0-3)  
☐ Segunda infância (3-6)  
☐ Adolescência (11-18)

13- Quais desafios você encontra acerca da sua formação acadêmica?  
\_\_\_\_\_

14- Qual sua perspectiva após a conclusão da sua formação acadêmica?  
\_\_\_\_\_

## ANEXO B

### Escala de autoeficácia na formação superior

As questões a seguir estão relacionadas com o quanto você percebe-se capaz de realizar as situações propostas em cada um dos itens, considerando a experiência de formação superior que está vivenciando.

| 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10    |
|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|-------|
| Pouco |   |   |   |   |   |   |   |   | Muito |

|       |  |  |  |  |  |  |  |  |       |
|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|-------|
| capaz |  |  |  |  |  |  |  |  | capaz |
|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|-------|

Quanto sou capaz de...

|                                                                                                                                                |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?                                                                               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?                                                             |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| compreender os conteúdos abordados no curso?                                                                                                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?                                                                                          |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| preparar-me para as avaliações?                                                                                                                |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| planejar ações para atingir minhas metas profissionais?                                                                                        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| refletir sobre a realização de minhas metas de formação?                                                                                       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?                                                |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| tomar decisões relacionadas à minha formação?                                                                                                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação? |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| estabelecer minhas metas profissionais?                                                                                                        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Entender as exigências do meu curso?                                                                                                           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

|                                                                                                                                                |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?                                                                                    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?                                                                             |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?                                                                        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Entender as exigências do meu curso?                                                                                                           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?                                                                               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?                                                             |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| compreender os conteúdos abordados no curso?                                                                                                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?                                                                                          |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| preparar-me para as avaliações?                                                                                                                |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| planejar ações para atingir minhas metas profissionais?                                                                                        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| refletir sobre a realização de minhas metas de formação?                                                                                       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?                                                |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| tomar decisões relacionadas à minha formação?                                                                                                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação? |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| estabelecer minhas metas profissionais?                                                                                                        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |





ANEXO C

Escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA)

As questões a seguir estão relacionadas com sua percepção sobre as questões contextuais, interacionais e pessoais envolvidas na vida universitária.

|                     |                               |                                        |                               |                     |
|---------------------|-------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------|---------------------|
| 1                   | 2                             | 3                                      | 4                             | 5                   |
| Discordo totalmente | Discordo na maioria das vezes | Discordo e concordo em igual proporção | Concordo na maioria das vezes | Concordo totalmente |

|                                                                                                                                    |  |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| Estou satisfeita com as atividades culturais propostas pela universidade.                                                          |  |  |  |  |  |
| Estou satisfeita com a atuação dos professores                                                                                     |  |  |  |  |  |
| Considero o serviço de orientação ao estudante desta universidade uma alternativa satisfatória para lidar com minhas necessidades. |  |  |  |  |  |
| Difícilmente encontro informações que preciso sobre o funcionamento do curso e/ou da universidade                                  |  |  |  |  |  |
| Mesmo que pudesse, não mudaria de universidade                                                                                     |  |  |  |  |  |
| Julgo não poder contar com os funcionários da Universidade                                                                         |  |  |  |  |  |
| O sistema de avaliação utilizado no curso não reflete os meus                                                                      |  |  |  |  |  |

|                                                                                                             |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| conhecimentos                                                                                               |  |  |  |  |  |
| Não me sinto à vontade no ambiente da Universidade                                                          |  |  |  |  |  |
| Tenho certeza que escolhi o curso certo                                                                     |  |  |  |  |  |
| Tenho dúvidas se optei pelo curso certo                                                                     |  |  |  |  |  |
| Os meus interesses pessoais têm relação com o meu curso                                                     |  |  |  |  |  |
| A área profissional do meu curso não me interessa                                                           |  |  |  |  |  |
| O meu curso não corresponde às minhas aptidões e habilidades                                                |  |  |  |  |  |
| Tenho interesse pelas atividades da área profissional do curso                                              |  |  |  |  |  |
| As disciplinas do curso contribuem para minha formação profissional                                         |  |  |  |  |  |
| Tenho facilidade para compreender os textos que preciso ler                                                 |  |  |  |  |  |
| Tenho facilidade para redigir textos                                                                        |  |  |  |  |  |
| Os conhecimentos adquiridos nas escolas que estudei são suficientes para minha aprendizagem na Universidade |  |  |  |  |  |
| Tenho os conhecimentos escolares necessários para o sucesso no curso                                        |  |  |  |  |  |
| Consigo estabelecer                                                                                         |  |  |  |  |  |

|                                                                                                            |  |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| relações entre as diferentes disciplinas do meu curso                                                      |  |  |  |  |  |
| Consigo esclarecer as dúvidas quanto ao conteúdo das disciplinas                                           |  |  |  |  |  |
| Consigo concentrar-me nos estudos                                                                          |  |  |  |  |  |
| Consigo ler a maioria do material requerido                                                                |  |  |  |  |  |
| Não consigo esclarecer minhas dúvidas escolares                                                            |  |  |  |  |  |
| Tenho dificuldade de estabelecer relações entre conceitos abstratos                                        |  |  |  |  |  |
| Não frequento os eventos acadêmicos (seminário, palestras, semana de estudos) promovidos pela Universidade |  |  |  |  |  |
| Participo de eventos como seminários, palestras e semanas de estudo promovidos pela universidade           |  |  |  |  |  |
| Não compareço aos eventos sociais, culturais ou esportivos promovidos pela universidade                    |  |  |  |  |  |
| Participo das atividades culturais e artísticas promovidas pela Universidade                               |  |  |  |  |  |
| Os eventos como seminários, palestras, semanas de estudo                                                   |  |  |  |  |  |

|                                                                                     |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| promovidos pela universidade não favorecem minha formação                           |  |  |  |  |  |
| Não tenho tempo para realizar as atividades extraclasse                             |  |  |  |  |  |
| Tenho dificuldade para dar conta das tarefas do trabalho e das atividades de estudo |  |  |  |  |  |
| O transporte para Universidade atrapalha os meus estudos                            |  |  |  |  |  |
| Sinto sonolência                                                                    |  |  |  |  |  |

#### ANEXO D

