Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

doi.org/10.51891/rease.v12i10.31925

O INGRESSO DE MULHERES NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DOS 40 ANOS: SENTIDOS, DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES SOB UMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

THE ENTRY OF WOMEN INTO HIGHER EDUCATION FROM THE AGE OF 40: MEANINGS, CHALLENGES AND TRANSFORMATIONS FROM A PHENOMENOLOGICAL PERSPECTIVE

Juliana Jannotti da Rocha[1]
Matheus Garcia Coelho[2]

RESUMO: O ingresso de mulheres no ensino superior a partir dos 40 anos pode assumir diferentes significados em trajetórias marcadas por experiências, responsabilidades e projetos anteriores. Este artigo objetiva compreender, a partir da literatura, os sentidos, desafios e transformações relacionados a esse ingresso, em diálogo com a perspectiva fenomenológica. Trata-se de pesquisa bibliográfica qualitativa, desenvolvida por revisão narrativa de nove estudos, complementada por literatura de periódicos de alto impacto. Foram analisadas as motivações, as exigências acadêmicas e tecnológicas, os aspectos emocionais, a conciliação entre formação, trabalho e família, a permanência, as relações interpessoais, a autoestima, a identidade e os projetos de vida. Os estudos convergem quanto ao peso das condições sociais e dos papéis de gênero, mas diferem quanto à faixa etária, à trajetória escolar e ao contexto institucional. As dificuldades tecnológicas foram pouco investigadas no corpus e não se mostraram determinadas apenas pela idade. Sentimentos de culpa, vergonha e deslocamento aparecem associados à sobrecarga e à falta de acolhimento, enquanto relatos de aumento da autoestima e de reconstrução de si coexistem com experiências de insegurança. A fenomenologia contribui para interpretar a formação como experiência situada no mundo vivido, e a reflexão de Frankl sobre o sentido amplia a discussão dos projetos pessoais, sem que os referenciais se confundam. Conclui-se que o ingresso universitário na maturidade constitui experiência plural, cuja compreensão exige reconhecer condições concretas e significados singulares. Ressalta-se a necessidade de pesquisas empíricas sobre mulheres que iniciam a primeira ou uma nova graduação após os 40 anos.

Palavras-chave: Mulheres. Ensino Superior. Maturidade. Fenomenologia. Sentido.

[1] Graduanda de Psicologia Afya Itaperuna.
[2] Psicólogo - Professor de Psicologia Afya Itaperuna.

ABSTRACT: Entering higher education from the age of 40 may have different meanings for women whose trajectories include previous experiences, responsibilities and life projects. This article aims to understand, through the literature, the meanings, challenges and transformations related to this entry, in dialogue with the phenomenological perspective. It is a qualitative bibliographic study based on a narrative review of nine studies, supplemented by literature from high-impact journals. Motivations, academic and technological demands, emotional aspects, the reconciliation of education, work and family, persistence, interpersonal relationships, self-esteem, identity and life projects were analysed. The studies converge on the weight of social conditions and gender roles but differ in age group, educational trajectory and institutional context. Technological difficulties were rarely investigated in the corpus and did not appear to be determined by age alone. Feelings of guilt, shame and not belonging were associated with overload and lack of support, while reports of increased self-esteem and self-reconstruction coexisted with experiences of insecurity. Phenomenology helps interpret education as an experience situated in the lived world, and Frankl's reflection on meaning broadens the discussion of personal projects, without conflating the two frameworks. Entering university in maturity is thus a plural experience that calls for attention to concrete circumstances and individual meanings. Further empirical research is needed on women beginning their first or an additional degree after the age of 40.

Keywords: Women. Higher Education. Maturity. Phenomenology. Meaning.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o ingresso de mulheres no ensino superior a partir dos 40 anos, buscando compreender os sentidos, desafios e transformações relacionados a essa experiência. O recorte considera mulheres que iniciam uma graduação nessa etapa da vida, reconhecendo que suas trajetórias nem sempre seguem o percurso de entrada no ensino superior logo após a educação básica. A partir desse olhar, o trabalho reúne diferentes aspectos encontrados na literatura sobre o tema, considerando as particularidades que envolvem esse momento da vida.

Ao longo do trabalho, serão abordados aspectos históricos e sociais relacionados à presença feminina no ensino superior, assim como as motivações que podem estar envolvidas no ingresso universitário a partir dos 40 anos. Também serão discutidos os desafios presentes nessa experiência, especialmente aqueles relacionados às demandas acadêmicas e à conciliação dos estudos com outras responsabilidades. Além disso, o estudo contempla questões relacionadas à permanência, à relação com o aprender, às relações interpessoais, à percepção de si e aos projetos de vida.

A perspectiva fenomenológica será utilizada como aporte teórico para a compreensão das questões apresentadas ao longo do trabalho, possibilitando um olhar atento à singularidade das trajetórias e aos diferentes sentidos que essa experiência pode assumir. A partir dessa perspectiva, busca-se olhar para o ingresso de mulheres no ensino superior na maturidade considerando que cada trajetória se constitui de maneira particular, atravessada por experiências e circunstâncias próprias. O interesse deste estudo está, portanto, em compreender como a literatura aborda esse fenômeno e quais aspectos se mostram presentes nas diferentes experiências encontradas.

O objetivo geral deste estudo é compreender, a partir da literatura, os sentidos, desafios e transformações relacionados ao ingresso de mulheres no ensino superior a partir dos 40 anos, articulando os estudos encontrados com contribuições da perspectiva fenomenológica. Como objetivos específicos, busca-se identificar as motivações relacionadas ao ingresso universitário; investigar os desafios acadêmicos, tecnológicos, familiares, sociais e emocionais presentes nesse processo; compreender os elementos associados à permanência e à relação com a aprendizagem; analisar transformações relacionadas à identidade, às relações, à autoestima e aos projetos de vida; discutir os sentidos atribuídos à educação e à formação universitária na maturidade; e articular os aspectos identificados na literatura com contribuições da perspectiva fenomenológica.

A escolha deste tema se justifica pela importância de dar visibilidade às trajetórias de mulheres que ingressam no ensino superior a partir dos 40 anos, um recorte que ainda aparece de forma dispersa na literatura. Compreender essas trajetórias permite ampliar o olhar sobre diferentes momentos e possibilidades de formação ao longo da vida, reconhecendo que o ingresso na universidade não acontece necessariamente no mesmo período para todas as pessoas. O estudo também se mostra relevante para a Psicologia ao voltar a atenção para os sentidos que podem estar envolvidos nessas escolhas e para a singularidade das experiências vividas por essas mulheres. Dessa forma, busca-se contribuir para uma compreensão que não considere a idade como limite ou atraso, mas que reconheça a diversidade de caminhos pelos quais um projeto de formação pode se tornar possível.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura. O objeto central é o ingresso de mulheres no ensino superior a partir dos 40 anos, incluindo tanto a primeira graduação quanto o início de outra graduação nessa etapa da vida. Estudos com recortes etários ou educacionais mais amplos foram empregados de modo complementar, sem serem tratados como evidência direta do mesmo fenômeno.

O levantamento bibliográfico foi iniciado em 2025, com buscas voltadas à retomada dos estudos por mulheres após os 40 anos, e aprofundado em 2026, quando o tema foi delimitado ao ingresso no ensino superior. Em 23 de outubro de 2026, foram registradas buscas nas bases SciELO, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico. As expressões utilizadas e as quantidades apresentadas pelas plataformas constam do Quadro 1. Foram empregadas combinações de termos referentes às mulheres, ao ensino superior, à maturidade e ao ingresso universitário. Os números representam resultados de buscas específicas, não um total de estudos distintos ou efetivamente analisados.

A seleção considerou inicialmente títulos e resumos e, em seguida, os textos pertinentes ao problema investigado. Foram priorizadas produções que tratassem de mulheres com 40 anos ou mais na universidade, suas motivações, dificuldades, condições de permanência e possíveis transformações pessoais e sociais. Também foram admitidos, como subsídios contextuais, estudos sobre mulheres universitárias de outras idades e investigações internacionais sobre aprendizagem de adultos, desde que essa diferença fosse explicitada na análise. A delimitação temporal do conjunto de estudos discutidos é de 2003 a 2022, conforme as publicações constantes nas referências. Trabalhos anteriores aos mais recentes foram mantidos por contribuírem para a discussão sobre motivação, permanência e divisão das responsabilidades, não por representarem necessariamente o cenário atual.

A identificação dos trabalhos considerou as buscas registradas no Quadro 1, seguida da leitura preliminar de títulos e, quando disponíveis, resumos, e da consulta aos textos pertinentes à questão investigada. Foram desconsideradas produções sem relação com a experiência universitária de mulheres adultas, bem como resultados repetidos identificados durante a consulta. Trabalhos voltados exclusivamente à saúde ou ao mercado de trabalho, sem relação

com o ensino superior, não integraram o corpus. Por se tratar de uma revisão narrativa, a seleção foi orientada pela pertinência e pela contribuição dos textos aos objetivos, sem pretensão de exaustividade. Não foi realizada uma contabilização consolidada de exclusões e duplicações entre todas as bases; por isso, tais números não são apresentados como etapas quantitativas de triagem. Ao final, nove estudos compuseram o corpus principal, caracterizado no Quadro 2.

Quadro 1 – Buscas registradas e resultados apresentados pelas bases em 23 de outubro de 2026

Base	**Expressão de busca registrada**	**Resultados apresentados**
SciELO	("mulheres" OR "mulher") AND ("ensino superior" OR "universidade" OR "graduação") AND ("meia-idade" OR "maturidade" OR "40 anos")	27
BVS – LILACS Plus	mulheres AND ("ensino superior" OR universidade) AND ("meia-idade" OR "retomada dos estudos")	652
Portal de Periódicos CAPES	("mulheres" OR "mulher") AND ("ensino superior" OR "universidade") AND ("maturidade" OR "40 anos")	259
Google Acadêmico	"mulheres" "ensino superior" "40 anos"; "mulheres" "ingresso" "ensino superior" "40 anos"	Aprox. 40.000 e 16.100, respectivamente
Observação	As buscas podem apresentar registros repetidos; os números não foram somados. No Google Acadêmico, 20 resultados da segunda busca foram examinados preliminarmente.	—

Fonte: elaborado pela autora (2026), com base nas buscas registradas. Quantidades do Google Acadêmico são estimativas da plataforma.

A análise priorizou a pertinência dos estudos ao recorte de ingresso universitário na maturidade. Pesquisas com faixas etárias ou populações mais amplas foram utilizadas como apoio contextual, com explicitação de seus limites. As duas buscas do Google Acadêmico apresentaram estimativas, e apenas os vinte primeiros resultados da segunda busca foram examinados preliminarmente por títulos e trechos exibidos. Os resultados de buscas diferentes podem se sobrepor e, portanto, não foram somados. A clareza do recorte e a contribuição aos objetivos orientaram a organização da discussão.

O conjunto discutido compreende nove estudos acadêmicos: Ávila e Portes (2012); Cardoso, Silva e Moreira (2022); Dias e Gonçalves (2020); Leonel e Garcia (2016); Morales (2020); Cox e Ebbers (2010); Marcaletti, Iñiguez Berrozpe e Koutra (2018); Murphy e Roopchand (2003); e Vieira, Santos e Oliveira (2022). As obras de Beauvoir (2019), Frankl (2019) e Merleau-Ponty (2018) foram utilizadas como aportes teóricos e não integram esse conjunto de nove estudos.

Quadro 2 – Caracterização dos estudos que compõem o corpus

Estudo	Contexto e participantes	Delineamento	Principais contribuições	Objetivos *
Ávila e Portes (2012)	15 universitárias de camadas populares, de cerca de 20 a 51 anos, em cursos noturnos de universidade federal mineira	Qualitativo; entrevistas narrativas	Tríplice jornada; estratégias de permanência; cansaço, ansiedade e culpa; peso do apoio familiar e institucional	OE2, OE3
Cardoso, Silva e Moreira (2022)	5 mulheres de 47 a 68 anos, trabalhadoras, em cursos noturnos de instituições privadas da Baixada Fluminense (RJ)	Qualitativo exploratório; narrativas	Restrições familiares de gênero na escolarização; aumento da autoestima; nova forma de ver o mundo; novos projetos	OE1, OE4, OE5
Dias e Gonçalves (2020)	8 estudantes de Pedagogia, de 39 a 51 anos, em universidade federal (MS)	Questionário com questões abertas e fechadas	Entrada tardia associada a normas de gênero e à desvalorização familiar da escolarização feminina; expectativas de futuro; inclui segunda graduação	OE1, OE5
Leonel e Garcia (2016)	Mulheres de meia-idade matriculadas em cursos de graduação de universidade pública	Qualitativo; entrevistas	Ampliação e reorganização das amizades; convivência entre gerações	OE4

Estudo	Contexto e participantes	Delineamento	Principais contribuições	Objetivos *
Morales (2020)	2 estudantes de Pedagogia, de 45 e 47 anos, em universidade privada de Porto Alegre (RS)	Qualitativo; entrevistas semiestruturadas	Uso prévio de tecnologia facilitou a adaptação; vergonha e deslocamento; sentimento de incapacidade; medo de preconceito etário; demanda por apoio institucional	OE2, OE3, OE4
Cox e Ebbers (2010)	Mulheres adultas em tempo parcial, community college do Meio-Oeste dos Estados Unidos	Qualitativo; teoria feminista do ponto de vista	Experiências educacionais e fatores relacionados à decisão de persistir	OE3
Marcaletti, Iñiguez Berrozpe e Koutra (2018)	846 adultos com mais de 45 anos, de ambos os sexos, em seis países europeus	Levantamento exploratório; análise de agrupamentos	Quatro perfis de motivação; diversidade de motivos; contestação do declínio motivacional com a idade	OE1, OE3
Murphy e Roopchand (2003)	160 estudantes tradicionais e maduros de universidade inglesa	Quantitativo; escalas de motivação intrínseca e de autoestima	Associação entre motivação intrínseca e autoestima; maiores escores entre mulheres maduras	OE1, OE4
Vieira, Santos e Oliveira (2022)	12 mulheres de 40 a 60 anos (média de 45,8), em curso de Pedagogia de universidade estadual baiana	Qualitativo descritivo; formulário on-line; análise de conteúdo	Barreiras de gênero no acesso; motivações; dupla ou tripla jornada; readaptação aos estudos; culpa	OE1, OE2, OE3

Fonte: elaborado pela autora (2026), com base nos estudos analisados.

*OE1: motivações; OE2: desafios acadêmicos, tecnológicos, familiares, sociais e emocionais; OE3: permanência e relação com a aprendizagem; OE4: identidade, relações, autoestima e projetos de vida; OE5: sentidos atribuídos à formação.

Para aprofundar aspectos pouco explorados pelos nove estudos do corpus, especialmente os desafios tecnológicos, as emoções relacionadas à aprendizagem, a autoestima e o pertencimento, foram utilizados estudos complementares de diferentes contextos e populações:

Heise et al. (2019), Hauk, Hüffmeier e Krumm (2018), Pekrun (2006), Richardson, Abraham e Bond (2012), Orth, Erol e Luciano (2018) e Walton e Cohen (2011). Essas publicações contribuíram para ampliar a discussão, sem serem consideradas evidências diretas sobre mulheres que ingressam no ensino superior após os 40 anos. Dessa forma, buscou-se estabelecer aproximações entre os resultados, respeitando as particularidades e os limites de cada investigação.

A análise interpretativa ocorreu por aproximação temática entre os textos selecionados. Em primeiro lugar, foram identificados o objetivo, o público e o contexto educacional de cada estudo, distinguindo pesquisas diretamente relacionadas ao ingresso feminino após os 40 anos daquelas utilizadas como apoio contextual (Quadro 2). Em seguida, as contribuições foram agrupadas nos eixos: gênero e acesso; motivações e sentidos; desafios acadêmicos e permanência; desafios tecnológicos e aspectos emocionais; aprendizagem; relações interpessoais; autoestima e identidade; e projetos de vida. Por fim, foram comparadas convergências, diferenças e limitações entre os trabalhos, relacionando os resultados, quando pertinente, às contribuições de Beauvoir sobre gênero, de Merleau-Ponty sobre experiência situada e de Frankl sobre busca de sentido. Essas perspectivas não foram atribuídas aos estudos que não as adotaram originalmente. A correspondência entre os estudos e cada objetivo específico é apresentada ao final do desenvolvimento (Quadro 3).

DESENVOLVIMENTO

Mulheres e o ingresso no ensino superior na maturidade

A presença das mulheres no ensino superior não pode ser compreendida sem considerar as mudanças históricas que ampliaram suas possibilidades de estudo e trabalho. Durante muito tempo, a educação feminina esteve subordinada a expectativas ligadas ao casamento, à maternidade e ao cuidado da família. Beauvoir (2019) ajuda a compreender que essas expectativas não decorrem simplesmente de escolhas individuais, mas de lugares socialmente construídos. Isso não significa que todas as mulheres tenham vivido as mesmas restrições. Significa reconhecer que as oportunidades de formação se apresentam de maneiras desiguais, dependendo das condições sociais e da história de cada uma.

Essa leitura encontra apoio em formulações recentes sobre gênero. Heise et al. (2019), no artigo que abre uma série da The Lancet sobre igualdade de gênero e saúde, descrevem o gênero não como simples distinção entre homens e mulheres, mas como um sistema social que estrutura a experiência de vida e que se articula a outras formas de desigualdade, como as de classe e raça. Embora o foco dos autores seja a saúde, a formulação ajuda a compreender por que, nos estudos analisados, o adiamento da formação aparece ligado a normas familiares. Dias e Gonçalves (2020) relatam que, para parte das participantes, os pais não reconheciam a importância da escolarização das filhas e que a expectativa de dedicação à casa, ao casamento e à maternidade as afastou da escola e, depois, da universidade. Cardoso, Silva e Moreira (2022) descrevem situação semelhante, em que o investimento familiar nos estudos foi destinado aos irmãos, e Vieira, Santos e Oliveira (2022) registram interrupções associadas ao casamento, à gravidez precoce e à necessidade de trabalhar.

Quando uma mulher ingressa na universidade depois dos 40 anos, sua escolha costuma ser vista como algo fora do tempo esperado. Mas esperado por quem? Dias e Gonçalves (2020) e Vieira, Santos e Oliveira (2022) permitem deslocar essa pergunta. Ao discutirem trajetórias femininas e questões de gênero, mostram a importância de olhar para as responsabilidades e oportunidades que acompanharam essas mulheres antes da chegada à universidade. O adiamento de um projeto educacional, quando acontece, não deve ser explicado apenas pela falta de interesse ou iniciativa. Em muitos percursos, outras demandas ocuparam o espaço que poderia ter sido destinado aos estudos.

Também não seria adequado supor que toda graduação iniciada na maturidade corresponde a um sonho antigo. Dias e Gonçalves (2020) discutem a frustração relacionada à ausência de formação superior, enquanto Cardoso, Silva e Moreira (2022) abordam sonhos e novas perspectivas na retomada dos estudos. Esses trabalhos se aproximam ao mostrar que a educação pode ganhar importância em diferentes momentos da vida, mas seus recortes não são idênticos. Retomar os estudos não é necessariamente ingressar pela primeira vez na graduação; tampouco iniciar uma graduação depois dos 40 anos significa, sempre, tentar recuperar uma oportunidade perdida. Para algumas mulheres, trata-se de um projeto que só se tornou desejável nessa fase da vida.

Essa diferença é importante para uma leitura fenomenológica. A experiência não pode ser definida de antemão por uma categoria como “idade” ou “retorno”. Em Merleau-Ponty

(2018), a pessoa é compreendida em relação ao mundo em que vive, à sua história e às possibilidades que percebe diante de si. Assim, a universidade pode ser vivida como conquista, necessidade, curiosidade ou desafio, e esses sentidos podem se modificar ao longo do curso. A expressão "entrada tardia", presente em parte da literatura, será utilizada aqui apenas quando corresponder à terminologia dos autores, pois pressupor um tempo ideal de ingresso seria desconsiderar a diversidade dos percursos femininos.

Desafios e permanência na trajetória universitária

Começar uma graduação envolve aprender conteúdos, mas também se familiarizar com um ambiente que possui ritmos, exigências e formas próprias de comunicação. Leituras, avaliações, escrita acadêmica e plataformas digitais podem gerar insegurança, sobretudo quando houve um intervalo prolongado desde a última experiência escolar. Morales (2020) aborda dificuldades vividas por mulheres de meia-idade na universidade. Essas dificuldades, entretanto, não devem ser atribuídas automaticamente ao envelhecimento: o acesso anterior à tecnologia, as oportunidades educacionais e as condições de estudo ajudam a compreender por que uma mesma exigência pode ser simples para uma estudante e difícil para outra.

Merleau-Ponty (2018) oferece uma maneira de olhar para essa situação sem reduzir a estudante ao desempenho. A experiência universitária é vivida por alguém que já construiu hábitos, relações e modos de se orientar no mundo. Entrar em uma sala de aula ou utilizar uma plataforma desconhecida não é apenas executar uma tarefa; pode significar encontrar um espaço em que ainda não se sabe como agir com segurança. A noção de corpo vivido ajuda a compreender essa presença concreta: a estudante participa do ambiente com sua história, suas habilidades, suas hesitações e suas possibilidades. Nessa leitura, a dificuldade acadêmica não é uma característica fixa da pessoa, mas algo que emerge de sua relação com determinadas situações.

Há ainda desafios que não se resolvem apenas com adaptação individual. Ávila e Portes (2012), ao discutirem a tríplice jornada de mulheres de camadas populares, evidenciam a sobreposição de trabalho remunerado, tarefas domésticas e estudos. Vieira, Santos e Oliveira (2022) também ajudam a situar a formação feminina em meio às responsabilidades socialmente atribuídas às mulheres. Os estudos se aproximam ao mostrar que a disponibilidade para estudar não depende somente de organização pessoal. A divisão das tarefas familiares, o apoio recebido

e os recursos disponíveis interferem nas condições reais de permanência. Ao mesmo tempo, os grupos investigados não são equivalentes, o que impede generalizar seus resultados para todas as universitárias acima dos 40 anos.

O desejo de continuar estudando é importante, mas não explica sozinho quem consegue permanecer. Cox e Ebbers (2010) investigaram a persistência de mulheres adultas em um community college norte-americano e contribuem para pensar a continuidade da formação a partir das experiências das estudantes. Já Marcaletti, Iñiguez Berrozpe e Koutra (2018), em um contexto europeu e com adultos maduros, discutem diferentes motivações para a aprendizagem. Murphy e Roopchand (2003) identificaram, em sua amostra, maior motivação intrínseca entre estudantes maduras. Embora tratem de públicos e sistemas educacionais distintos, essas pesquisas ajudam a questionar a ideia de que o avanço da idade reduz necessariamente o interesse pelo conhecimento.

Quando esses achados são aproximados dos estudos sobre responsabilidades familiares e dificuldades acadêmicas, surge uma questão decisiva: estar motivada é o mesmo que ter condições de estudar? A resposta não pode ser presumida. Uma mulher pode desejar intensamente a formação e, ainda assim, encontrar obstáculos para frequentar as aulas ou dedicar tempo às atividades. Outra pode contar com apoio familiar e enfrentar insegurança diante das exigências do curso. A fenomenologia permite considerar essas situações como experiências concretas, em vez de classificá-las apenas como exemplos de motivação ou falta dela. O que importa é compreender como cada estudante encontra, ou não, possibilidades de sustentar seu projeto no cotidiano.

Desafios tecnológicos e aspectos emocionais

Entre os desafios previstos nos objetivos deste estudo, o tecnológico é o que recebe menor atenção no corpus analisado. Apenas Morales (2020) aborda diretamente o tema, e seus achados contrariam a expectativa de que a idade seja, por si só, um obstáculo: as duas participantes, de 45 e 47 anos, afirmaram não ter enfrentado grandes dificuldades com recursos digitais, pois já utilizavam computadores no trabalho ou no cotidiano. A autora observa, contudo, que mulheres sem contato anterior com essas ferramentas tendem a encontrar dificuldades iniciais, superadas com o tempo, e registra o constrangimento de uma participante diante de jogos educativos

utilizados em aula. O dado é limitado, pois provém de duas entrevistas em uma única instituição, mas sugere que a familiaridade prévia pesa mais do que a idade cronológica.

A literatura internacional permite situar essa observação. Em metanálise sobre a relação entre idade cronológica e aceitação de tecnologias, Hauk, Hüffmeier e Krumm (2018) verificaram que a idade se associa negativamente à facilidade de uso percebida, à utilidade percebida e à intenção de uso, mas que essa relação varia conforme o tipo de tecnologia e deixa de ser direta, em relação à utilidade percebida e à intenção de uso, quando são considerados os efeitos indiretos. Em outras palavras, a idade não age isoladamente: relaciona-se com a forma como a pessoa avalia a ferramenta e com as experiências que teve com ela. Aproximado do estudo de Morales (2020), esse resultado reforça a necessidade de investigar o acesso e o uso anteriores da tecnologia, em vez de atribuir as dificuldades digitais ao envelhecimento. Como os estudos selecionados não examinaram de modo sistemático as plataformas virtuais de aprendizagem, o ensino remoto ou o letramento digital, essa dimensão permanece uma lacuna para pesquisas sobre mulheres que ingressam na universidade após os 40 anos.

Os aspectos emocionais aparecem de forma mais consistente. Em Morales (2020), uma das participantes relatou sentir-se deslocada e envergonhada entre colegas mais jovens, além de arrependimento e culpa pelo tempo em que esteve afastada dos estudos; outra contou ter se sentido incapaz em uma experiência universitária anterior, na qual não se percebeu acolhida pelos professores. Vieira, Santos e Oliveira (2022) identificaram a culpa como sentimento recorrente, associada à sobrecarga e à expectativa social de que a mulher priorize a família. Ávila e Portes (2012), por sua vez, descrevem ansiedade e cansaço constantes e observam que a culpa em relação aos filhos e ao cônjuge pode desgastar mais do que o esforço físico da tríplice jornada. Os três estudos convergem ao mostrar que essas emoções não surgem isoladas: estão ligadas à distribuição das responsabilidades e à forma como a estudante é recebida pela instituição.

A teoria do controle-valor das emoções de realização, proposta por Pekrun (2006), oferece uma chave de leitura para esses relatos. Segundo o autor, emoções como ansiedade, vergonha, satisfação ou orgulho, vividas em situações de estudo e avaliação, dependem sobretudo de duas avaliações: o quanto a pessoa se percebe capaz de controlar a atividade e seus resultados, e o valor que atribui a eles. Quando uma estudante valoriza muito a formação, mas se percebe com pouco controle sobre um ambiente desconhecido, a insegurança tende a aumentar. A teoria também indica que as emoções podem ser modificadas pela organização do

ensino, o que dá relevância às sugestões das participantes de Morales (2020), como laboratórios com tutoria e apoio à escrita acadêmica. Essa leitura não equivale à fenomenológica, mas dialoga com ela: em ambas, a emoção não é tomada como traço fixo da estudante, e sim como algo que emerge da relação com situações concretas.

Sentidos da experiência universitária e relação com o aprender

O desejo de cursar uma graduação nem sempre surge no momento em que se torna possível realizá-lo. Para algumas mulheres, a universidade representa um projeto que permaneceu presente ao longo dos anos, mesmo diante de responsabilidades e circunstâncias que exigiram outras escolhas. Para outras, o interesse pela formação superior aparece na maturidade, quando novas experiências despertam necessidades, expectativas e possibilidades antes não consideradas. Em ambos os casos, ingressar na universidade envolve mais do que escolher um curso: significa abrir espaço para uma experiência que passa a fazer parte de uma história já construída.

Essa relação entre o desejo de estudar e as condições da própria vida aparece nos estudos de Dias e Gonçalves (2020) e Cardoso, Silva e Moreira (2022). Enquanto o primeiro aborda a frustração de mulheres que não haviam alcançado anteriormente a formação superior, o segundo apresenta reflexões sobre sonhos, autoestima e novas perspectivas relacionadas à retomada dos estudos. As experiências não são idênticas, mas revelam que a educação pode ocupar lugares diferentes na vida de cada mulher. Em alguns percursos, está relacionada a um desejo antigo; em outros, à descoberta de possibilidades que passaram a fazer sentido em determinado momento.

No que se refere às motivações, os achados também não são homogêneos. As participantes de Vieira, Santos e Oliveira (2022) mencionaram a realização de um sonho, o crescimento pessoal e a busca de qualificação para obter melhores condições de trabalho e renda. Em Morales (2020), o desejo de que os filhos sentissem orgulho da mãe aparece como impulso para continuar. No contexto europeu, Marcaletti, Iñiguez Berrozpe e Koutra (2018) identificaram quatro perfis distintos de motivação entre adultos com mais de 45 anos, o que contraria a suposição de que esse público forma um grupo uniforme. Esses resultados indicam que motivos instrumentais, afetivos e pessoais podem coexistir na mesma trajetória e que a decisão de estudar raramente se explica por uma única razão.

Essa diferença merece atenção porque nem toda mulher que ingressa na universidade depois dos 40 anos está tentando realizar algo que ficou para trás. Algumas podem estar iniciando um projeto que só passou a existir nessa etapa da vida. Compreender essa distinção impede que a maturidade seja interpretada apenas como um período de recuperação de oportunidades perdidas. A formação também pode representar uma escolha do presente, construída a partir de interesses e experiências que se transformaram ao longo do tempo.

A fenomenologia de Merleau-Ponty (2018) oferece uma contribuição importante para essa compreensão. Ao considerar a pessoa em sua relação com o mundo, o autor permite pensar que nossas escolhas não acontecem separadamente daquilo que vivemos. O passado não desaparece quando uma nova possibilidade se apresenta, assim como o futuro não está completamente definido pelas experiências anteriores. A mulher que ingressa na universidade traz consigo uma história, mas também encontra situações que podem modificar a maneira como percebe suas possibilidades.

Nesse sentido, aprender não se resume à aquisição de conhecimentos ou à preparação para uma profissão. A convivência com novas pessoas, o contato com diferentes ideias e a participação na vida acadêmica podem provocar questionamentos sobre escolhas, capacidades e projetos. Isso não significa afirmar que a universidade transforma necessariamente a vida de todas as mulheres. Significa reconhecer que a experiência de estudar pode assumir sentidos que ultrapassam o objetivo inicialmente responsável pelo ingresso.

A contribuição de Frankl (2019) permite ampliar essa reflexão por outro caminho. Na Logoterapia, a busca de sentido ocupa um lugar central na existência humana. Embora essa perspectiva seja distinta da fenomenologia de Merleau-Ponty, ambas podem contribuir para a discussão sem serem confundidas. Enquanto Frankl ajuda a refletir sobre a importância que determinados projetos podem assumir na vida de uma pessoa, Merleau-Ponty oferece elementos para compreender como esses projetos são vividos em relação à história, ao corpo e ao mundo.

Assim, o sentido da formação universitária não pode ser estabelecido antecipadamente, como se fosse o mesmo para todas as mulheres. Ele se constitui de maneiras diferentes, podendo envolver realização pessoal, expectativas profissionais, pertencimento, descobertas ou até sentimentos contraditórios. Mais do que identificar por que essas mulheres decidiram estudar, interessa compreender o lugar que essa experiência passa a ocupar em suas vidas.

Transformações pessoais, relacionais e projetos de vida

A universidade também é um lugar de encontros. Para mulheres que chegam a esse espaço na maturidade, conviver com colegas de diferentes gerações pode ampliar as relações sociais, mas também despertar estranhamento ou a sensação de não ocupar o lugar esperado. Leonel e Garcia (2016) investigaram mudanças percebidas nas relações de amizade por mulheres de meia-idade que cursavam a universidade. O estudo chama atenção para uma dimensão da formação que nem sempre aparece quando o foco recai somente sobre notas e desempenho: as relações que se constroem e se modificam ao longo da experiência acadêmica.

Essas relações não podem, entretanto, ser tomadas como prova de pertencimento. Fazer amizades, sentir-se acolhida e conseguir participar da vida universitária são experiências próximas, mas não idênticas. Uma estudante pode construir vínculos e ainda enfrentar dificuldades para conciliar as aulas com o trabalho e a família. Outra pode ter condições materiais para frequentar o curso e, mesmo assim, sentir-se deslocada em determinados espaços. Ao aproximar Leonel e Garcia (2016) das discussões sobre permanência de Cox e Ebbers (2010), percebe-se que os laços sociais são parte importante do percurso, mas não substituem as condições concretas necessárias à continuidade dos estudos.

A perspectiva fenomenológica permite aprofundar o significado de pertencer. Em Merleau-Ponty (2018), a relação com o mundo não acontece de fora, como se a pessoa apenas observasse o ambiente. Ela participa dele, aprende a se orientar em seus espaços e encontra possibilidades ou obstáculos para agir. Sentir-se universitária, nesse sentido, pode envolver mais do que estar matriculada: envolve reconhecer-se capaz de participar das atividades, estabelecer relações e construir uma maneira própria de estar naquele lugar. Essa é uma interpretação teórica dos temas encontrados na literatura, não um resultado diretamente investigado por todos os estudos selecionados.

Estudos experimentais reforçam a importância dessa dimensão. Walton e Cohen (2011), em ensaio randomizado com estudantes universitários norte-americanos, verificaram que uma intervenção breve, que apresentava as dificuldades sociais do início do curso como comuns e passageiras, elevou ao longo de três anos o desempenho acadêmico de estudantes de um grupo estigmatizado e reduziu pela metade a diferença de rendimento em relação aos demais, com efeitos também sobre o bem-estar relatado. A população investigada é bastante distinta da

focalizada nesta revisão, o que impede transpor os resultados. Ainda assim, o estudo sugere que a forma como a estudante interpreta as adversidades, como sinal de que não pertence ao lugar ou como parte comum do percurso, pode influenciar a permanência. A vergonha e o deslocamento relatados em Morales (2020) indicam que essa questão merece ser investigada entre mulheres que ingressam na universidade após os 40 anos.

As mudanças podem alcançar também a maneira como algumas mulheres percebem a si mesmas. Cardoso, Silva e Moreira (2022) discutem aspectos relacionados à autoestima e a novas perspectivas na retomada dos estudos. Essa contribuição dialoga com Leonel e Garcia (2016), mas aponta para uma dimensão diferente: enquanto um estudo se volta às relações de amizade, o outro ajuda a pensar percepções de si e projetos pessoais. A experiência acadêmica pode somar o papel de estudante aos de mãe, trabalhadora, esposa ou cuidadora, sem que uma identidade precise apagar as demais. Ao mesmo tempo, não seria correto afirmar que toda mulher se torna mais confiante ou transforma suas relações por ingressar na universidade.

No que se refere à autoestima, os estudos analisados apontam em direções que precisam ser lidas em conjunto. Cardoso, Silva e Moreira (2022) registram relatos de aumento da autoestima e da sensação de ser valorizada após o ingresso, além de mudanças na maneira de ver e compreender o mundo. Murphy e Roopchand (2003), em estudo quantitativo realizado na Inglaterra, verificaram associação entre motivação intrínseca e autoestima, e as estudantes maduras apresentaram os maiores escores nas duas medidas. Em contraste, Morales (2020) descreve sentimentos de incapacidade, a sensação de sentir-se velha diante dos colegas e a percepção de preferências etárias por parte de alguns professores. Os achados não se anulam: indicam que a autoestima pode ser fortalecida pela experiência universitária, mas também fragilizada por situações de comparação, preconceito etário ou falta de acolhimento.

Essa variação não parece decorrer da idade. Na metanálise de Orth, Erol e Luciano (2018), que reuniu dados longitudinais de 331 amostras e mais de 164 mil participantes, a autoestima média aumentou da adolescência até cerca dos 60 anos e permaneceu estável até aproximadamente os 70, padrão que se manteve entre gêneros, países e coortes. Assim, a maturidade não corresponde, em média, a um período de autoestima reduzida, e a insegurança relatada por algumas estudantes parece mais ligada às situações vividas na universidade do que à faixa etária. Na mesma direção, Richardson, Abraham e Bond (2012), em metanálise sobre os correlatos psicológicos do desempenho de universitários, observaram que fatores demográficos

apresentaram, no máximo, correlações pequenas com o rendimento acadêmico, ao passo que a autoeficácia, entendida como a crença na própria capacidade de realizar as tarefas acadêmicas, foi o correlato mais forte entre as 50 medidas analisadas. Esses resultados ajudam a considerar a importância da percepção de capacidade no percurso acadêmico, sem que seja possível afirmar, a partir deles, como essa relação se apresenta especificamente entre mulheres que ingressam na universidade após os 40 anos.

Quanto à identidade, os estudos indicam acréscimo, e não substituição, de papéis. Cardoso, Silva e Moreira (2022) descrevem a adoção de novos papéis e a redescoberta de si; Leonel e Garcia (2016) mostram que a convivência universitária reorganiza o círculo de amizades; e Vieira, Santos e Oliveira (2022) defendem a importância de que essas mulheres se reconheçam como sujeitos de suas próprias histórias. Do ponto de vista fenomenológico, essas mudanças podem ser compreendidas como reorganizações do modo de estar no mundo, e não como uma identidade nova que apaga a anterior: a estudante continua sendo mãe, trabalhadora ou cuidadora, mas passa a perceber outras possibilidades para si (Merleau-Ponty, 2018). Cabe registrar, entretanto, que nenhum dos estudos selecionados investigou a identidade de modo sistemático, o que limita as conclusões sobre esse eixo.

Beauvoir (2019) contribui para pensar como as expectativas sociais dirigidas às mulheres podem atravessar esses diferentes papéis. Merleau-Ponty (2018), por sua vez, ajuda a compreender que as transformações não acontecem de modo abstrato: são vividas nas relações, nas escolhas e nas possibilidades concretas do cotidiano. O que aparece como conquista para uma mulher pode vir acompanhado de conflitos para outra. Uma leitura atenta ao fenômeno precisa acolher essa diversidade, sem transformar a maturidade em sinônimo de superação e sem reduzir a trajetória feminina às dificuldades enfrentadas.

Os projetos de vida mencionados pelas participantes reforçam essa leitura. Em Cardoso, Silva e Moreira (2022), as entrevistadas falam em atuar na área de formação, prestar concursos e até cursar outra graduação; em Dias e Gonçalves (2020), as expectativas de futuro também ocupam lugar central. À luz da Logoterapia, esses planos podem ser compreendidos como expressões da vontade de sentido, que Frankl (2019) considera a motivação primária do ser humano. O autor descreve diferentes caminhos pelos quais o sentido pode ser encontrado: realizando uma obra ou um ato, vivenciando algo ou encontrando alguém, e assumindo uma atitude diante do sofrimento que não pode ser evitado. A formação universitária pode envolver

mais de um desses caminhos, pois combina a construção de um projeto, o encontro com outras pessoas e, em muitos casos, a ressignificação de oportunidades antes interrompidas. Essa articulação é interpretativa, uma vez que os estudos do corpus não adotaram a Logoterapia como referencial.

Embora os estudos apresentados contribuam para compreender a experiência universitária na maturidade, algumas questões ainda precisam ser aprofundadas. Parte das pesquisas aborda mulheres que retomaram os estudos, enquanto outras investigam estudantes adultas de diferentes idades ou realidades educacionais distintas da brasileira. Essas diferenças mostram que ainda conhecemos pouco sobre os sentidos envolvidos na decisão de iniciar uma graduação após os 40 anos, especialmente quando se trata do primeiro ingresso no ensino superior. Também seria importante compreender como esses sentidos se modificam ao longo da formação e de que maneira essa experiência se diferencia para mulheres que já possuem uma graduação. São questões que merecem ser investigadas a partir das próprias experiências dessas mulheres, considerando suas histórias, escolhas e condições de vida.

Síntese das contribuições dos estudos para os objetivos

O Quadro 3 sintetiza como os estudos do corpus e a literatura complementar contribuem para cada objetivo específico, indicando também os pontos em que a evidência disponível se mostrou insuficiente.

Quadro 3 – Contribuições dos estudos para cada objetivo específico

Objetivo específico	Estudos do corpus	Literatura complementar	Síntese e lacunas
Motivações (OE1)	Cardoso, Silva e Moreira (2022); Dias e Gonçalves (2020); Vieira, Santos e Oliveira (2022); Marcaletti, Iñiguez Berrozpe e Koutra (2018); Murphy e Roopchand (2003)	—	Motivos diversos: sonho, crescimento pessoal, qualificação, orgulho dos filhos. A formação não se reduz à recuperação de uma oportunidade perdida.

Objetivo específico	Estudos do corpus	Literatura complementar	Síntese e lacunas
Desafios acadêmicos, tecnológicos, familiares, sociais e emocionais (OE2)	Ávila e Portes (2012); Morales (2020); Vieira, Santos e Oliveira (2022)	Heise et al. (2019); Hauk, Hüffmeier e Krumm (2018); Pekrun (2006)	Sobrecarga e culpa são recorrentes. A tecnologia foi pouco investigada; as dificuldades parecem relacionar-se mais à familiaridade prévia do que à idade.
Permanência e aprendizagem (OE3)	Ávila e Portes (2012); Cox e Ebbers (2010); Morales (2020); Marcaletti, Iñiguez Berrozpe e Koutra (2018)	Richardson, Abraham e Bond (2012); Walton e Cohen (2011)	A permanência depende de apoio familiar e institucional; autoeficácia e pertencimento aparecem como fatores relevantes.
Identidade, relações, autoestima e projetos de vida (OE4)	Cardoso, Silva e Moreira (2022); Leonel e Garcia (2016); Murphy e Roopchand (2003); Morales (2020)	Orth, Erol e Luciano (2018)	Fortalecimento da autoestima coexiste com insegurança situacional; acréscimo de papéis. A identidade não foi investigada de modo sistemático.
Sentidos atribuídos à formação (OE5)	Dias e Gonçalves (2020); Cardoso, Silva e Moreira (2022)	Frankl (2019)	Formação como projeto do presente, e não apenas como reparação do passado.
Articulação com a fenomenologia (OE6)	Todos, em nível interpretativo	Merleau-Ponty (2018); Beauvoir (2019); Frankl (2019)	Leitura teórica, sem atribuir aos estudos referenciais que não adotaram.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão narrativa buscou compreender como a literatura aborda os sentidos, desafios e transformações relacionados ao ingresso de mulheres no ensino superior a partir dos 40 anos, em diálogo com contribuições da perspectiva fenomenológica. Os estudos discutidos mostram que essa experiência não pode ser explicada apenas pela idade ou pelo desejo de obter um diploma: envolve condições sociais, oportunidades educacionais, responsabilidades e projetos de vida que se constituem de maneiras diferentes.

A comparação das pesquisas evidenciou convergências quanto à importância das questões de gênero, da conciliação entre formação, trabalho e família e das condições concretas de permanência. Ao mesmo tempo, revelou diferenças relevantes entre as populações investigadas, as instituições e os objetivos dos estudos. Desse modo, a dedicação individual é importante, mas insuficiente para explicar a continuidade dos estudos; o apoio recebido, a distribuição das responsabilidades e as condições institucionais também precisam ser considerados. A formação pode envolver novas relações e perspectivas, mas não produz necessariamente mudanças positivas ou idênticas para todas as mulheres.

Quanto aos eixos menos explorados, a revisão mostrou que os desafios tecnológicos foram pouco investigados nos estudos selecionados e que, quando abordados, as dificuldades pareceram relacionar-se mais à familiaridade prévia com as ferramentas do que à idade, interpretação compatível com a literatura internacional sobre aceitação de tecnologias. Os aspectos emocionais, especialmente culpa, vergonha, ansiedade e sensação de deslocamento, apareceram associados à sobrecarga e ao modo como as estudantes são recebidas pela instituição. Em relação à autoestima e à identidade, os relatos de fortalecimento coexistem com experiências de insegurança, o que indica que essas transformações dependem das condições do percurso, e não da idade em si.

A fenomenologia de Merleau-Ponty contribuiu para compreender o ingresso universitário como experiência situada no mundo vivido, inseparável das relações e da história de cada mulher. Frankl, a partir da Logoterapia e da Análise Existencial, ofereceu elementos para refletir sobre a busca de sentido e os projetos pessoais. Esses referenciais não foram equiparados: o diálogo entre eles foi utilizado como possibilidade de interpretação, sem atribuir aos estudos analisados abordagens que não adotaram.

Entre as limitações desta revisão, destacam-se a diversidade de recortes etários e educacionais dos estudos, a utilização complementar de pesquisas internacionais e o caráter não exaustivo da seleção bibliográfica. Parte da literatura aborda a retomada de estudos ou a educação de adultos em geral, e não exclusivamente mulheres que iniciaram uma graduação após os 40 anos. Observou-se, ainda, escassez de investigações sobre o uso de tecnologias digitais e sobre a identidade dessas estudantes, eixos cuja discussão dependeu de literatura complementar produzida com outras populações. Recomenda-se ampliar pesquisas que distingam a primeira graduação de uma nova graduação, investiguem os sentidos atribuídos

pelas próprias mulheres, incluam a experiência com ambientes virtuais de aprendizagem e acompanhem essas estudantes ao longo do percurso acadêmico.

Para a Psicologia, essa discussão reforça a importância de uma escuta atenta às singularidades das trajetórias femininas. Para as instituições de ensino superior, evidencia a necessidade de reconhecer estudantes com diferentes experiências e condições de vida. Compreender o ingresso universitário na maturidade não significa estabelecer a educação como caminho obrigatório de realização, mas reconhecer que aprender e construir projetos são possibilidades que podem assumir sentidos próprios em diferentes momentos da existência.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. **A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 809-832, set./dez. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300011.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019. 2 v.

CARDOSO, Marcélia Amorim; SILVA, Eduardo Rodrigues da; MOREIRA, Cristiane Duarte Penna. **Mulheres que retomaram os estudos após os 40 anos: apontamentos reflexivos.** Cadernos da Pedagogia, São Carlos, v. 16, n. 35, p. 117-134, maio/ago. 2022. Disponível em: https://cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/download/1381/754/6085. Acesso em: 22 out. 2026.

COX, Elizabeth M.; EBBERS, Larry H. Exploring the persistence of adult women at a Midwest community college. **Community College Journal of Research and Practice**, [s. l.], v. 34, n. 4, p. 337-359, 2010. DOI: https://doi.org/10.1080/10668920802545088.

DIAS, Érica Fernanda Moreira; GONÇALVES, Josiane Peres. **"Eu me sentia frustrada por não ter o ensino superior": mulheres de meia idade x entrada tardia na universidade**. Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 25, n. 1, p. 117-133, 2020. DOI: https://doi.org/10.18316/recc.v25i1.5427.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração.** 45. ed. Petrópolis: Vozes; São Leopoldo: Sinodal, 2019.

HAUK, Nathalie; HÜFFMEIER, Joachim; KRUMM, Stefan. **Ready to be a silver surfer? A meta-analysis on the relationship between chronological age and technology acceptance.** Computers in Human Behavior, [s. l.], v. 84, p. 304-319, 2018. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.020.

HEISE, Lori et al. **Gender inequality and restrictive gender norms: framing the challenges to health.** The Lancet, London, v. 393, n. 10189, p. 2440-2454, 2019. DOI: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30652-X.

LEONEL, Sandra Bomfim; GARCIA, Agnaldo. **Mudanças percebidas nas relações de amizade por mulheres de meia-idade cursando a universidade.** Interação em Psicologia, Curitiba, v. 20, n. 1, 2016. DOI: https://doi.org/10.5380/psi.v20i1.32294.

MARCALETTI, Francesco; IÑIGUEZ BERROZPE, Tatiana; KOUTRA, Kleio. **Overcoming age barriers: motivation for mature adults' engagement in education.** International Journal of Lifelong Education, [s. l.], v. 37, n. 4, p. 451-467, 2018. DOI: https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1505782.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

MORALES, Magda Ferraz. **Dificuldades enfrentadas pelas mulheres de meia-idade ao ingressarem na universidade.** Revista Panorâmica, Barra do Garças, v. 30, p. 79-93, maio/ago. 2020. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/download/1142/19192337. Acesso em: 22 out. 2026.

MURPHY, Helen; ROOPCHAND, Naomi. **Intrinsic motivation and self-esteem in traditional and mature students at a post-1992 university in the North-east of England.** Educational Studies, [s. l.], v. 29, n. 2-3, p. 243-259, 2003. DOI: https://doi.org/10.1080/03055690303278.

ORTH, Ulrich; EROL, Ruth Yasemin; LUCIANO, Eva C. **Development of self-esteem from age 4 to 94 years: a meta-analysis of longitudinal studies.** Psychological Bulletin, Washington, v. 144, n. 10, p. 1045-1080, 2018. DOI: https://doi.org/10.1037/bul0000161.

PEKRUN, Reinhard. **The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice**. Educational Psychology Review, [s. l.], v. 18, n. 4, p. 315-341, 2006. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9.

RICHARDSON, Michelle; ABRAHAM, Charles; BOND, Rod. **Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis.** Psychological Bulletin, Washington, v. 138, n. 2, p. 353-387, 2012. DOI: https://doi.org/10.1037/a0026838.

VIEIRA, Zoraide Santos; SANTOS, Cristina Silva dos; OLIVEIRA, Maria Cristina dos Santos. **Tornar-se universitária na meia-idade: questões de gênero, reflexões necessárias.** Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED, Itapetinga, v. 3, n. 9, p. 1-15, jul./set. 2022. DOI: https://doi.org/10.22481/reed.v3i9.11288.

WALTON, Gregory M.; COHEN, Geoffrey L. **A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students**. Science, Washington, v. 331, n. 6023, p. 1447-1451, 2011. DOI: https://doi.org/10.1126/science.1198364.