

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS**

LINHA DE PESQUISA 1: EDUCAÇÃO, CULTURA, POLÍTICA E CIDADANIA

LAÍS RIBEIRO RANGEL

**SAÚDE MENTAL DAS UNIVERSITÁRIAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO: uma análise sobre os enfrentamentos
cotidianos e a sobrecarga feminina no ambiente acadêmico.**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ.
2025**

LAÍS RIBEIRO RANGEL

SAÚDE MENTAL DAS UNIVERSITÁRIAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO: uma análise sobre os enfrentamentos cotidianos e a sobrecarga feminina no ambiente acadêmico.

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, na Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Política e Cidadania, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Orientador: Professor Doutor Leonardo Rogério Miguel.

CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ.
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

R196 Rangel, Laís Ribeiro.

Saúde mental das universitárias na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro : uma análise sobre os enfrentamentos cotidianos e a sobrecarga feminina no ambiente acadêmico / Laís Ribeiro Rangel. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2025.

103 f. : il.

Bibliografia: 93 - 97.

Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2025.

Orientador: Leonardo Rogerio Miguel.

1. Educação Superior Feminina. 2. Pós-graduação. 3. Saúde Mental. 4. Bem-estar. 5. Demandas Acadêmicas. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 361.61

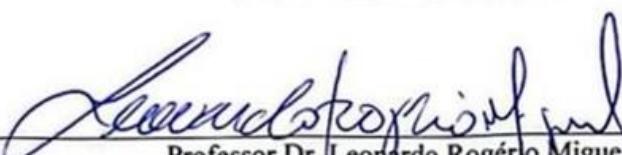
LAÍS RIBEIRO RANGEL

SAÚDE MENTAL DAS UNIVERSITÁRIAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO: uma análise sobre os enfrentamentos cotidianos e a sobrecarga feminina no ambiente acadêmico.

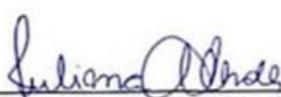
Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, na Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Política e Cidadania, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.
Orientador: Professor Doutor Leonardo Rogério Miguel.

Aprovado em: 20/03/2025

BANCA EXAMINADORA



Professor Dr. Leonardo Rogério Miguel
Doutorado em Filosofia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
(Orientador)



Professora Drª Juliana Thimóteo Nazareno Mendes
Doutorado em Geografia – Universidade Federal Fluminense.



Professora Drª Simonne Teixeira
Doutorado em Filosofia i Lletres (História) – Universitat Autònoma de Barcelona/Espanha.



Professor Dr. Valtair Afonso Miranda
Doutorado em História – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de força, inspiração e sabedoria, por guiar cada passo dessa caminhada. A Ele dedico essa conquista, pois sem sua presença nada disso seria possível.

Aos meus pais, meu mais profundo agradecimento pela vida. Aos meus avós, agradeço por terem me ajudado na minha criação e educação, transmitindo valores que são a base da pessoa que sou hoje.

Expresso também minha gratidão à comunidade acadêmica: ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da UENF, ao fomento de bolsa CAPES e, em especial, às 40 pós-graduandas que participaram desta pesquisa. Suas histórias e contribuições foram essenciais para a construção dessa dissertação. Aos meus colegas de turma, obrigada pela troca de aprendizados e apoio mútuo ao longo desses dois anos. E ao meu orientador, que com sua orientação me guiou nessa jornada acadêmica, deixo meu reconhecimento e respeito.

Agradeço à Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), que me abriu as portas em 2019, mesmo eu sendo discente de graduação de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF Campos), como Bolsista de Universidade Aberta. Foi através dos projetos de extensão “ITEP” e “ASCOM”, ofertados pela UENF, que me incentivaram a crescer profissionalmente e cursar o mestrado, incentivo o qual serei eternamente grata.

Agradeço também a todas as amizades que construí na UENF, seja nos projetos de extensão, nas salas de aula ou nos corredores da universidade. Cada pessoa que cruzou meu caminho deixou uma marca especial na minha trajetória. Toda a comunidade acadêmica da UENF teve um papel importante nesta conquista, e por isso, meu reconhecimento é eterno.

Por fim, encerro esse ciclo com a certeza de que ele é apenas o início. O mestrado é a primeira etapa de muitas vitórias que virão, com a graça de Deus. Que este seja apenas o começo de outros caminhos profissionais que trilharei com determinação e êxito.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Paulo Freire, 1999.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo investigar as demandas da saúde mental e a sobrecarga enfrentada pelas pós-graduandas da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro—UENF, com ênfase na análise das necessidades pessoais e das demandas acadêmicas das discentes. A pesquisa adotou o método qualitativo, com caráter exploratório, e uma amostra por conveniência composta por 10 pós-graduandas de cada centro universitário da UENF (CCTA, CBB, CCH, CCT). A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, permitindo a identificação de categorias relacionadas à saúde mental e à sobrecarga, como o tempo destinado ao lazer, o acompanhamento psicológico e as dificuldades em conciliar a vida pessoal e acadêmica. A análise dos dados buscou compreender a relação entre os fatores acadêmicos e pessoais que influenciam o bem-estar mental dessas alunas, destacando a importância de políticas de apoio psicológico no contexto da educação superior feminina. É posto em pauta que a sobrecarga enfrentada pelas mulheres na universidade é acarretada pelas múltiplas demandas atribuídas a elas, que vão além das responsabilidades acadêmicas, refletindo sob o histórico social que delega o gênero feminino a responsabilidade de cuidar do lar e da família. Assim, a fundamentação teórica, baseada nas obras de Paulo Freire, como Pedagogia dos Oprimidos e Pedagogia da Autonomia, entende a educação como um processo de libertação e ampliação da consciência. Freire defende que a educação não deve ser um instrumento de opressão, mas uma prática que favorece a ascensão intelectual, social e emocional dos indivíduos, gerando um ambiente de bem-estar e desenvolvimento pessoal. Em consonância com essa visão, este estudo aponta a relevância de políticas educacionais que proporcionem não apenas crescimento acadêmico, mas também cuidado com a saúde mental das pós-graduandas, para que a educação superior seja um espaço de inclusão, equidade e promoção do equilíbrio entre as dimensões pessoal e acadêmica. Como resultado, foi observado que a maioria das alunas se sentiu sobrecarregada, com um percentual significativo de não participação em acompanhamento psicológico, o que sugere a necessidade de implementação de estratégias institucionais para melhorar a saúde mental e o equilíbrio entre a vida acadêmica e pessoal. O estudo também enfatiza as diferentes demandas de cada centro universitário, refletindo a singularidade de cada mulher, não só na sociedade, mas também no contexto universitário.

Palavras-chave: Educação Superior Feminina; Pós-graduação; Saúde Mental; Bem-estar; Demandas Acadêmicas.

ABSTRACT

This dissertation investigates the mental health demands and the burden faced by female postgraduate students at the Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), with a particular focus on analyzing their personal needs and academic challenges. The research employs a qualitative, exploratory approach, using a convenience sample of ten postgraduate students from each of UENF's university centers (CCTA, CBB, CCH, CCT). Data collection was conducted through semi-structured interviews, which facilitated the identification of key categories related to mental health and overload, such as time allocated to leisure, access to psychological support, and difficulties in balancing personal and academic life. The data analysis seeks to explore the relationship between academic and personal factors that influence the students' mental well-being, emphasizing the importance of psychological support policies in the context of higher education for women. The study highlights that the overload experienced by female university students stems from the multiple demands placed upon them, which extend beyond academic responsibilities. These demands reflect a broader social history that has traditionally assigned women the role of caregivers, responsible for household and family duties. The theoretical framework is grounded in the works of Paulo Freire, particularly *Pedagogy of the Oppressed* and *Pedagogy of Autonomy*, which conceptualize education as a process of liberation and expansion of consciousness. Freire argues that education should not serve as an instrument of oppression but rather as a means of fostering intellectual, social, and emotional development, thereby creating an environment conducive to well-being and personal growth. Aligned with this perspective, the study underscores the significance of educational policies that not only promote academic advancement but also prioritize the mental health of postgraduate students, ensuring that higher education becomes a space of inclusion, equity, and balance between personal and academic dimensions. The findings indicate that the majority of students feel overwhelmed, with a significant proportion not seeking psychological counseling. This suggests an urgent need for institutional strategies to enhance mental health support and facilitate a better balance between academic and personal life. Additionally, the study highlights the distinct demands faced by students in different university centers, reflecting the unique experiences of women both within academia and in broader society.

Keywords: Women's Higher Education; Postgraduate; Mental health; Well-being; Academic Demands.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Variação entre a faixa etária das participantes.....	42
Gráfico 2 – Autodeclaração racial entre as discentes.....	44
Gráfico 3 – Projeção das respostas referentes as dificuldades enfrentadas no curso de pós-graduação.....	47
Gráfico 4 – Levantamento de dados acerca da “cidade natal” entre as discentes.....	49
Gráfico 5 – Percentual de distribuição semanal sobre o lazer.....	70
Gráfico 6 – Temas emergentes acerca da dificuldade de conciliação entre os estudos e vida pessoal.....	70
Gráfico 7 – Respostas acerca da Contribuição da UENF para as discentes.....	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Composição do estado civil das alunas nos Centros Universitários da UENF.....	56
Tabela 2 – Faixa Etária das pós-graduandas entre os Centros Universitários da UENF.....	57
Tabela 3 – Distribuição das pós-graduandas por origem institucional da graduação.....	58
Tabela 4 – Composição Étnico-Racial entre as pós-graduandas.....	59
Tabela 5 – Condição de maternidade entre as discentes.....	60
Tabela 6 – Exercício de outra atividade trabalhista das discentes.....	61
Tabela 7 – Naturalidade das discentes entre os Centros Universitários da UENF.....	62
Tabela 8 – Motivos para cursar a pós-graduação.....	63
Tabela 9 – Transição da graduação para a pós-graduação entre as discentes da UENF.....	64
Tabela 10 – Grau de satisfação das discentes com a pesquisa desenvolvida na pós-graduação..	65
Tabela 11 – Grau de satisfação das discentes com os docentes na pós-graduação.....	65
Tabela 12 – Maior dificuldade enfrentada pelas discentes na pós-graduação.....	66
Tabela 13 – Sensação de sobrecarga entre as discentes dos centros universitários da UENF.	73
Tabela 14 – Acompanhamento psicológico durante a pós-graduação.....	74
Tabela 15 – Cogitação de desistência durante a pós-graduação.....	74
Tabela 16 – Sugestões das pós-graduandas acerca de novas políticas na UENF.....	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FEMININA: DO PERÍODO COLONIAL AO INGRESSO DAS MULHERES NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	22
 1.1 Educação das mulheres brasileiras no século XIX.....	23
1.1.1 Mulheres pioneiras no Ensino Superior.....	26
 1.2 Ingresso feminino ao ensino superior: avanços e desafios.....	27
2 DEMANDAS (IN)VISÍVEIS NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UENF - CAMPUS LEONEL BRIZOLA: A SOBRECARGA FEMININA NO AMBIENTE ACADÊMICO.....	33
 2.1 Brevíssimo histórico e caracterização do contexto espacial da pesquisa.....	33
 2.2 Metodologia.....	36
2.2.1 Participantes.....	37
2.2.2 Análise dos dados.....	38
 2.3 Resultados.....	38
2.3.1 Perfil socioeconômico.....	39
2.3.2 Faixa Etária.....	41
2.3.3 Raça/ Etnia.....	43
2.3.4 Dificuldades no contexto acadêmico.....	46
2.3.5 Adaptações culturais.....	48
2.3.6 Âmbito familiar.....	51
2.3.7 Religiosidade.....	53
2.3.8 Análise Comparativa entre os Centros Universitários da UENF.....	55
2.3.8.1 Vida Social e Econômica.....	55
2.3.8.2 Demandas acadêmicas.....	63
3 SAÚDE MENTAL E BEM-ESTAR: COMPILAÇÃO DE DADOS REFERENTES AO ESGOTAMENTO MENTAL DAS DISCENTES.....	68
 3.1 Compilação de dados acerca da saúde mental feminina das pós-graduandas.....	69
3.1.1 Saúde mental das discentes: uma comparação entre os Centros Universitários da UENF.	73
 3.2 Bem-estar na universidade: conquistas e adversidades.....	78
3.2.1 Conquistas: visão das pós-graduandas sobre políticas institucionais já existentes.....	80
3.2.2 Adversidades: sugestões discentes de novas políticas institucionais.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
APÊNDICE A- FORMULÁRIO DE ENTREVISTAS APLICADO ÀS PÓS-GRADUANDAS.....	98
APÊNDICE B-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	100
APÊNDICE C- REGISTROS FOTOGRÁFICOS DO AMBIENTE ACADÊMICO E LABORATÓRIOS DE PESQUISA DAS PÓS-GRADUANDAS.....	102

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), com objeto e foco de estudo voltados para o público-alvo de mulheres no contexto universitário, em virtude da crescente demanda de atendimento em saúde mental por parte das alunas no projeto de extensão intitulado como: “Projeto Cuca Legal” da Universidade Federal Fluminense–UFF Campos, observadas pela autora durante sua atuação como discente de Serviço Social, cursada na referida instituição. Em confirmação à percepção dada pela autora, no ano de 2021, 72% dos alunos universitários assistidos pela equipe de Assistentes Sociais da UFF Campos e pelo Departamento de Psicologia da UFF/ESR, apresentando sintomas de desgaste mental, foram do gênero feminino¹. Ainda é averiguado que além das reclamações relativas ao ambiente acadêmico, foram apresentadas outras queixas referentes à sobrecarga feminina, a saber: a falta de apoio nos cuidados com os filhos, a família e as atividades domésticas, ou ainda o preconceito e discriminação de colegas de turma, assédios morais e sexuais.

Por meio da participação em atividades de projetos de extensão da UENF que abordam a saúde mental – “Alternâncias: orientações alternativas na prevenção de transtorno de ansiedade” e “Reflexões e ações sobre saúde mental na universidade” –, observou-se que o público presente era majoritariamente feminino. A maior aderência de mulheres em atividades como essas também foi constatada em palestras de acolhimento e em pesquisas empíricas e bibliográficas sobre o perfil do aluno que apresenta casos de estresse crônico, transtorno de ansiedade e depressão, por exemplo. Assim, partindo do fato de que outras instituições universitárias também vêm enfrentando problemas dessa ordem, a escuta informal e a observação dos comportamentos de algumas estudantes universitárias da UENF evidenciaram a emergência de questões sobre as relações entre gênero e saúde mental no ensino superior.

Como conceito basilar para esta dissertação, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Saúde Mental pode ser definida como um estado de bem-estar no qual a pessoa é capaz de desenvolver suas habilidades, enfrentar os desafios do cotidiano e atuar de forma positiva na sociedade. Além do mais, o Ministério da Saúde (2025) destaca que a saúde mental é influenciada pelo ambiente em que estamos inseridos, sendo resultado da interação entre aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Assim, ainda é exposto que a saúde mental deve ser

¹ Dados obtidos no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da UFF Campos.

compreendida como algo que abrange o corpo, as emoções e as conexões interpessoais permite reconhecer o papel fundamental de cada pessoa na promoção do bem-estar coletivo, incentivando tanto o autocuidado quanto o apoio às outras pessoas (Brasil, 2025, s.p.).

Diante desse cenário, a vida universitária apresenta desafios que podem impactar a saúde mental dos estudantes. Costa e Nebel (2018, p.2) afirmam que existem fatores que podem estar relacionados ao elevado número de universitários que sofrem com doenças mentais. Em se tratando dos estudantes de graduação, é explicitado que eles “precisam enfrentar os desafios emocionais inerentes à transição da adolescência para a vida adulta, ao mesmo tempo em que têm de se adaptar às demandas da universidade, que às vezes ocorre de forma bastante dolorosa para o indivíduo”. (Costa; Nebel, 2018, p.2). Diante desse contexto, é posto em pauta que grande parte dos alunos sofrem com o adoecimento mental devido ao processo de “ambientar-se em uma cidade distinta, conhecer pessoas novas, inserir-se e ampliar o círculo de amigos. Além de adaptar-se à vida acadêmica e conciliar os estudos com a vida pessoal” (Liesenfeld, 2018, s.p.).

Esse cenário se torna ainda mais desafiador na pós-graduação. Costa e Nebel (2018, p.12) afirmam que o ambiente da pós-graduação pode ser denso, sendo um fator de estresse no que diz respeito às exigências acadêmicas. É elucidado que é imposta uma cobrança muito mais intensa em relação à graduação, diante de deveres da academia, tais como: participação e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos, em contexto nacional ou internacional, escrita e publicação de artigos em periódicos científicos qualificados, além da escrita da dissertação e da tese. Posto isso, é factível que tais demandas exigem um alto grau de envolvimento cognitivo e emocional, e a dificuldade em cumprir essas tarefas podem acarretar o desenvolvimento de uma série de distúrbios mentais, primordialmente naqueles indivíduos que se encontram em estado de vulnerabilidade psicológica.

Do mesmo modo, essas demandas acadêmicas para as mulheres são visivelmente mais árduas, até porque a entrada de mulheres na educação superior é recente na história da humanidade. Durante vários séculos, a presença feminina nas universidades foi vedada, e somente após as lutas das mulheres pelo direito à educação, essa realidade foi transformada. Não obstante, o acesso das mulheres ao ensino superior foi o marco de transformação do cenário universitário, sendo um espaço de acolhimento e reconhecimento do gênero feminino como produtoras do conhecimento científico e tecnológico, que apesar dos inegáveis avanços no acesso à educação das mulheres ainda é desafio que as mulheres enfrentam. Ou seja, a igualdade de gênero ainda é distante da realidade nas instituições de ensino superior, pois retrogradamente

estereótipos de gênero e a desvalorização do feminino estão presentes na sociedade e se expressam também nos espaços educacionais (Pedro; Luz, 2021, p.2).

Todos esses fatores se configuram como empecilhos para a boa saúde mental das mulheres na universidade. Vale salientar que a naturalização da dupla jornada de trabalho feminino é existente na sociedade há muitos anos. Ademais, os trabalhos domésticos e externos são vistos como papéis sociais da mulher, colocando o gênero feminino em uma posição de sobrecarga, levando as mulheres a assumirem diversas funções em seu cotidiano. Do ponto de vista patriarcal, que é estrutural, tais funções são vistas “como se apenas as mulheres pudessem realizá-las, e o gênero masculino não fosse capaz de desenvolvê-las” (Aguiar; Kort-Kamp, 2022, p.235).

A partir dessas constatações, o problema de pesquisa referente à saúde mental foi se delimitando, sendo construído e reconstruído, ao passo que diante dos dados empíricos emergentes embasados em fundamentação teórica já preexistentes na literatura, o escopo do estudo foi voltado para as pós-graduandas da UENF e sua sobrecarga, no qual muitas questões identificadas somente obtiveram respostas por meio de investigação mais aprofundada. Logo, a pesquisa foi delineada a partir da seguinte hipótese: as mulheres foram incluídas na universidade ao longo da história. Entretanto, essa inclusão institucional não foi seguida de condições suficientes para a permanência feminina de forma saudável, uma vez que a não-conciliação da sua vida acadêmica com outras demandas causam adoecimento psíquico. Considerando-se tal hipótese, questiona-se: o que falta para a referida inclusão ser efetiva? Como evoluir da inclusão para a permanência sem adoecimento mental, gerado pela sobrecarga de demandas voltadas quase que exclusivamente sobre as mulheres?

Desta forma, este trabalho é baseado no pensamento de Paulo Freire, um dos educadores mais influentes do século XX. Lanço mão dos livros “Pedagogia do Oprimido” (2005) e “Pedagogia da Autonomia” (1996), dois marcos fundamentais da educação crítica. Nessas obras, Freire propõe uma educação dialógica, centrada no respeito à dignidade, autonomia e experiências dos educandos, combatendo estruturas opressoras e promovendo um processo de conscientização e libertação. Em “Pedagogia do Oprimido” (2005), o autor defende que é necessário pautar uma educação que respeite as experiências e o contexto dos oprimidos, valorizando o diálogo, a escuta e o reconhecimento de experiências vividas, o que pode ser aplicado ao respeito pelas demandas específicas das mulheres, já que o ambiente acadêmico pode apresentar cenários de sobrecarga. Por sua vez, em “Pedagogia da Autonomia” (1996) também é abordado o respeito aos educandos e a ênfase na função do educador como facilitador

de aprendizagens, cujo objetivo é encarregar a educação como um meio de transformação social. Por isso, Freire enfatiza a importância de um ambiente educativo que reconheça e valorize a diversidade de classe, gênero e raça, o que se alinha diretamente ao foco desta pesquisa sobre a visibilidade e compreensão das demandas específicas das pós-graduandas.

Assim, as ideias freirianas fornecem subsídios para analisar as condições de saúde mental e o acolhimento institucional no ambiente acadêmico, destacando a necessidade de uma universidade inclusiva e justa, pois a prática educativa é, acima de tudo, um espaço de encontro e acolhimento. O educador deve criar uma atmosfera em que o aluno se sinta à vontade para ser quem é, para dialogar, para aprender e para ensinar. Por isso, considerando que a universidade tende a ser um espaço que promove o encontro entre as diversidades, é necessário o acolhimento das mulheres de todas as orientações sexuais e identidades de gênero, de todos os perfis étnico-raciais, experiências religiosas, nacionalidades, condições físicas, condições socioeconômicas, dentre outras características físicas e sociais.

Além do mais, Paulo Freire afirma que a opressão não é fruto de uma educação que vise à libertação, mas oriunda de um sistema educacional que reforça a ideologia dominante e que se torna, em muitos casos, instrumento de dominação. Por isso, Freire reforça a importância de uma educação que respeite a autonomia dos sujeitos, e desta maneira, tal afirmação pode ser adaptada ao contexto de mulheres e a educação universitária, pois é necessário construir na educação, um processo de reflexão e ação que liberta os oprimidos. Libertar significa também dar condições de autossuficiência e autonomia, especialmente no caso das mulheres, que têm suas vozes e histórias muitas vezes silenciadas.

Dessa forma, há de se considerar que saúde mental emerge como uma questão essencial no ensino superior, pois a sobrecarga vivenciada pelos estudantes pode se tornar um fator limitador de sua autonomia e eficiência, principalmente no caso das mulheres.

Vale destacar que desde os anos de 1950 a discussão sobre saúde mental no ensino superior no Brasil começou a ganhar relevância, com a implantação do primeiro serviço de higiene mental na Universidade de Pernambuco, voltado inicialmente aos estudantes de Medicina. Ademais, Machado, Nunes e Cantilino (2018) afirmam que, em 1958, o professor Galdino Loreto, responsável por essa iniciativa, publicou um relatório sobre o trabalho desenvolvido, o que é considerado o primeiro estudo no Brasil acerca da saúde mental dos estudantes universitários. Neste estudo, foi possível observar que as principais queixas dos estudantes estavam associadas a questões pessoais e familiares, fatores que afetavam diretamente o desempenho acadêmico.

Mais tarde, Barros e Peixoto (2022, p.611) expõem que outras pesquisas foram realizadas abordando o tema, como uma pesquisa realizada em 1976. Composta por estudantes da UNICAMP, as pesquisas mostraram que o sofrimento psíquico estava relacionado à falta de correspondência entre as expectativas do curso e a realidade da vida acadêmica, além das dificuldades de conciliar o estudo com o trabalho. Nesse contexto, a sobrecarga acadêmica no ensino superior passou a ser amplamente discutida na década de 1970, especialmente com o aumento das exigências acadêmicas e a intensificação da competitividade nas universidades. A questão da saúde mental, portanto, tornou-se uma preocupação crescente, refletindo o impacto das demandas do ensino superior sobre o bem-estar emocional dos estudantes (Barros, Peixoto, 2022, p.611).

Hahn, Ferraz e Giglio (1999) destacam que, naquela época, a preocupação com o bem-estar dos estudantes universitários tornou-se uma constante, mas, até a década de 1980, os serviços focados em saúde mental eram limitados e carentes de uma abordagem mais multidisciplinar e estruturada. Nos anos 1980, com o aumento da pressão acadêmica e a expansão das universidades, a saúde mental dos estudantes passou a ser uma pauta mais discutida nas políticas educacionais brasileiras. Assim, Gomes *et al.* (2023) apontam que, ainda naquela década, as universidades começaram a estruturar políticas de apoio mais consistentes, reconhecendo a necessidade de um programa sistematizado para a saúde mental dos estudantes. A sobrecarga, então, tornou-se um tema central em debates sobre as condições de vida acadêmica, principalmente devido ao impacto dessa pressão no desempenho e bem-estar psicológico dos discentes.

No Brasil, um marco importante foi a criação de fóruns como o “Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) em 1987. O FONAPRACE promoveu discussões sobre políticas públicas para subsidiar o apoio à saúde mental dos estudantes universitários, especialmente com o aumento dos índices de adoecimento psíquico entre a comunidade acadêmica (Gomes *et al.*, 2023, p.3).

A relação entre educação e saúde mental no contexto universitário foi gradualmente moldada por uma tradição teórica que busca compreender o impacto das condições educacionais no bem-estar dos estudantes. Mais uma vez, a pedagogia crítica de Paulo Freire, por exemplo, oferece uma perspectiva valiosa. Em suas obras, Freire (1996) enfatiza a importância de considerar o contexto social e emocional dos estudantes, reconhecendo que o processo educacional não pode ser dissociado da saúde mental dos discentes. Para ele, a

educação não deve ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também um ambiente que favoreça a autonomia e o bem-estar dos alunos. Esse ponto de vista é ainda mais pertinente no ensino superior, em que as exigências acadêmicas, muitas vezes exacerbadas, podem prejudicar a saúde mental, especificamente entre os grupos mais vulneráveis, como as mulheres, que enfrentam um conjunto de desafios adicionais no contexto educacional.

Assim, a adoção da inter-relação entre educação, saúde mental e sobrecarga torna-se ainda mais complexa quando analisada sob a perspectiva de gênero. As mulheres, ao ingressarem no ensino superior, enfrentam não apenas a pressão acadêmica, mas também um conjunto de desafios relacionados à maternidade, responsabilidades domésticas e discriminação de gênero. No caso das mulheres, as responsabilidades familiares e a necessidade de equilibrar múltiplos papéis aumentam significativamente a sobrecarga emocional, o que impacta diretamente sua saúde mental e seu desempenho acadêmico. Essa realidade exige que as universidades, incluindo a UENF, adotem políticas mais inclusivas e equitativas que considerem essas especificidades, garantindo que todas as alunas, independentemente de suas condições pessoais, tenham condições de desenvolver seu potencial acadêmico e científico sem comprometer sua saúde mental.

É neste contexto que se localiza a presente pesquisa, que visa como objetivo geral, compreender as demandas e condições de saúde mental e bem-estar do público universitário feminino para a efetivação de sua formação em nível de pós-graduação na Universidade Estadual do Norte Fluminense, de modo a viabilizar a importância de considerar as especificidades das mulheres na educação, permitindo que se tornem protagonistas de suas próprias trajetórias. Outrossim, foi possível identificar o perfil social das pós-graduandas e analisar os seus desafios enfrentados dentro da comunidade acadêmica por meio de seus relatos, ressaltando suas dificuldades sociais e estratégias de permanência no ensino superior, além de levantar e avaliar dados concernentes à saúde mental das discentes de forma a possibilitar que as discentes possam propor políticas institucionais visando amenizar a sua própria sobrecarga feminina na universidade.

Por sua vez, foi possível evidenciar o papel da educação na reprodução e legitimação das desigualdades sociais e de gênero tendo em vista, como hipótese fundamental, que as pós-graduandas se encontram submetidas ao binômio inclusão-exclusão. Por um lado, fora possibilitada a inserção na universidade, com oportunidades de as mulheres seguirem carreira acadêmica por meio dos cursos de pós-graduação. Por outro lado, há a exclusão porque não estão sendo viabilizadas condições de saúde mental das discentes, seja por sobrecarga feminina

dentro do ambiente acadêmico, ou por não conseguir conciliar sua vida universitária com o seu cotidiano pessoal ou profissional.

Nota-se, portanto, que as discussões entre saúde e educação são extremamente necessárias ao que tange às discussões que envolvem a saúde mental no âmbito universitário, em especial, na pós-graduação, se tornando o foco analítico da pesquisa. Assim, num primeiro momento, foi apresentado o estudo teórico com o panorama da participação feminina na sociedade brasileira, com especial atenção para a educação superior. É importante trazer a discussão sobre os motivos que tornam a sobrecarga cotidiana tão essencial na saúde mental desse público-alvo, evidenciando os motivos do adoecimento das discentes, tendo em vista que seus afazeres cotidianos e acadêmicos se entrecruzam.

A metodologia aplicada nesta pesquisa tem caráter qualitativo e exploratório, com o uso da técnica de entrevistas semiestruturadas realizadas com pós-graduandas da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF. Após a submissão e aprovação do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil², a seleção das participantes seguiu o critério de amostra por conveniência, com base na disponibilidade das alunas e no seu interesse em participar da pesquisa, sendo composta pelo total de 40 discentes, sendo 10 pós-graduandas de cada centro universitário da UENF, incluindo o Centro de Biociências e Biotecnologia (CBB), Centro de Ciências e Tecnologias Agropecuárias (CCTA), Centro de Ciências do Homem (CCH) e Centro de Ciência e Tecnologia (CCT). As entrevistas permitiram uma exploração profunda das experiências individuais das participantes, com ênfase nas questões relacionadas à saúde mental, sobrecarga acadêmica e as demandas específicas enfrentadas pelas mulheres na universidade.

Os dados obtidos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Silva e Fossá (2015), é uma técnica de pesquisa usada em analisar dados textuais, como por exemplo, em análise de entrevistas, de forma sistemática e estruturada. O intuito é compreender o verdadeiro sentido do objeto de análise, classificando-o em temas ou categorias que possibilitam a compreensão do que está por trás dos discursos. Assim, foi possível buscar padrões nas respostas e entender como essas questões afetam a saúde mental e bem-estar das discentes.

Desta forma, ao primeiro capítulo, é realizada uma análise histórica da educação feminina no Brasil, com foco na exclusão das mulheres do acesso à educação formal até o seu

² “Sistema nacional que permite registrar pesquisas que envolvem seres humanos”. Fonte: <<https://www.gov.br/pt-br/servicos/submeter-na-plataforma-brasil-de-projetos-de-pesquisa-envolvendo-seres-humanos-para-avaliacao-etica>>

ingresso no ensino superior. Este capítulo contextualizou como ao longo dos séculos, as mulheres foram educadas para funções relacionadas ao lar e à família, com o ensino acadêmico sendo um privilégio masculino. Essa realidade, no entanto, começou a mudar com o crescimento das lutas feministas e os avanços sociais e políticos, especialmente a partir do século XX, quando a presença das mulheres nas universidades passou a ser uma realidade. Como Paulo Freire (1996, p.15) destacou, a busca pela historicidade é essencial para compreender os processos de transformação. Assim, o aprendizado sobre a história da inclusão das mulheres no ensino superior não deve ser apenas uma repetição do passado, mas uma oportunidade para refletir sobre as barreiras que ainda persistem. A educação das mulheres, e sua inserção nas universidades, reflete um processo de transformação contínua, cujos desafios e conquistas serão explorados ao longo deste trabalho, destacando como o cenário atual se construiu e o que ainda precisa ser superado.

Ao segundo capítulo, são contextualizadas as questões relacionadas à saúde mental no contexto universitário, com ênfase nas demandas (in)visíveis enfrentadas pelas pós-graduandas da UENF. A pesquisa revelou a existência de diversos fatores sociais entre as discentes através das entrevistas com as participantes, como: classe socioeconômica, raça, faixa etária, além das questões familiares, culturais e religiosas que influenciam a experiência acadêmica das discentes. A sobrecarga acadêmica das participantes, como foi observado, vai além das exigências formais do curso, estando intimamente ligada a aspectos pessoais e sociais, que incluem a conciliação de múltiplos papéis, como estudante, mãe e profissional. O capítulo examina como essas variáveis se entrelaçam e impactam a saúde mental e bem-estar das alunas, com especial atenção às estratégias de enfrentamento e as consequências para o desempenho acadêmico.

Como Paulo Freire (1996) enfatiza, a educação deve partir do conhecimento da realidade dos educandos, para que o ensino seja verdadeiramente significativo. A ideia é que não há ensino sem conhecimento da realidade do educando, pois o educando precisa ser visto em sua totalidade, com suas condições concretas de vida, sua cultura, seus desafios e suas potencialidades. Essa visão pedagógica nos ensina que, ao olhar para as alunas da pós-graduação, é necessário considerar suas histórias de vida, suas condições socioeconômicas, raciais e culturais. Ao integrar essa visão holística do educando ao processo de ensino, cria-se um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso, no qual o aprendizado se torna uma construção conjunta, e não uma imposição. No caso da saúde mental feminina, compreender

essas condições específicas é fundamental para que as mulheres possam ter um ambiente acadêmico que não só ofereça conteúdo, mas que também acolha suas realidades e desafios.

O terceiro capítulo se dedicou a explorar as condições de saúde mental e bem-estar das pós-graduandas da UENF, focando nas percepções das alunas sobre as políticas institucionais existentes. Assim, foram discutidas tanto as adversidades que as discentes enfrentam quanto às sugestões que elas propõem para a criação de um ambiente mais inclusivo e acolhedor. As entrevistas resplandecem que, embora existam políticas institucionais voltadas para a saúde e o bem-estar, as alunas apontam lacunas importantes que precisam ser preenchidas. A relação entre o que é oferecido e o que realmente é necessário se configura como um ponto central de reflexão. Como sugere Freire (1996), a educação deve ser um processo de diálogo e troca, em que o educando tem voz ativa, não apenas sobre o conteúdo, mas também sobre as condições que envolvem seu processo de aprendizagem e seu ambiente acadêmico. Ouvir as demandas das alunas sobre questões de saúde mental, sobrecarga e as políticas de acolhimento torna-se fundamental para transformar a educação em um espaço de verdadeira inclusão. Enfim, este capítulo refletiu sobre a importância de dar voz às discentes, permitindo que elas compartilhem suas experiências, reconhecendo as vitórias conquistadas, mas também os desafios que ainda precisam ser enfrentados para um ensino superior mais justo e equitativo.

Ao longo dos capítulos, foram exploradas as dimensões históricas e as questões de saúde mental enfrentadas pelas mulheres na educação superior. Todavia, os desafios relacionados à sobrecarga acadêmica e às condições de saúde mental das pós-graduandas da UENF não são problemas isolados, mas sim reflexos de um sistema educacional que ainda precisa ser transformado para promover condições de ensino inclusivo. A partir do conhecimento da realidade social, das percepções e sugestões das discentes, será possível refletir sobre as mudanças necessárias para criar um ambiente universitário mais justo e acolhedor, que permita às mulheres desenvolver seu pleno potencial acadêmico e científico. Esta análise, que se debruça sobre as adversidades, as conquistas e as sugestões das próprias discentes, servirá como base para compreender como as políticas de saúde mental e de apoio acadêmico podem ser reconfiguradas para garantir a permanência das mulheres no ensino superior, especialmente na pós-graduação, de forma saudável e sem sobrecarga excessiva.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FEMININA: DO PERÍODO COLONIAL AO INGRESSO DAS MULHERES NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Ao abordar o cenário atual e o contexto da educação superior feminina em nível de pós-graduação na UENF, torna-se imprescindível analisar a trajetória histórica da educação feminina no Brasil. Ou seja, compreender os principais avanços e desafios enfrentados pelas mulheres ao longo dos anos até seu ingresso no ensino superior é essencial para contextualizar as condições que se relacionam ao cenário específico da UENF, que se apresenta detalhado posteriormente. Posto isso, entende-se que o acesso feminino à educação foi restringido pela estrutura patriarcal da sociedade brasileira desde o período colonial. A história da educação das mulheres no país foi marcada por um longo processo de reivindicações, com lutas em pautas feministas, disputas e contestações, com barreiras graduais que dificultaram sua participação no ambiente acadêmico. De acordo com Rosa (2020, p.68), diante das opressões sofridas pelas mulheres, as dificuldades historicamente impostas pela sociedade capitalista para que elas tenham acesso a diferentes níveis de escolarização é um tema de discussão de grande importância nos estudos e nos debates relacionados às questões do gênero.

A sociedade patriarcal, combinada com preconceitos relacionados ao gênero, contribuiu para esse cenário de exclusão e resistência. Por isso, é necessário entender como esse processo de exclusão foi sendo desconstruído e quais foram os principais desafios enfrentados pelas mulheres para acessar a educação superior. Assim, tal afirmação nos leva à seguinte indagação: Como a educação feminina evoluiu no Brasil e quais foram os principais marcos e desafios enfrentados pelas mulheres para acessar o ensino superior?

Diante dessas perguntas, foi realizada uma análise histórica e crítica para compreender a evolução da educação feminina no Brasil. Assim, a contribuição deste capítulo é fornecer uma visão cronológica dos marcos históricos e das políticas que moldaram o acesso das mulheres à educação, com o intuito de compreender o impacto dessas mudanças na sociedade contemporânea. Ademais, foi possível discorrer acerca das raízes históricas da desigualdade de gênero no campo educacional, elucidando como a educação feminina foi, durante séculos, instrumentalizada para reforçar o papel da mulher no âmbito doméstico. Assim, a abordagem da pesquisa foi fundamentada em teorias sobre a construção social das identidades de gênero e a influência dessas construções nas barreiras educacionais que as mulheres enfrentam.

Ao evidenciar as permanências e rupturas nesse processo, o resgate histórico educacional das mulheres proposto neste capítulo contribui para o debate sobre a igualdade de

gênero e a emancipação feminina, oferecendo subsídios para a construção de políticas educacionais mais justas e inclusivas. A discussão será feita a partir dos temas definidos, com o objetivo de criar uma linha cronológica e compreender os conceitos basilares da evolução feminina ao longo dos anos, sendo eles: 1) Educação das mulheres brasileiras no século XIX e 2) Ingresso feminino ao ensino superior. Essas categorias são apresentadas a seguir:

1.1 Educação das mulheres brasileiras no século XIX

A educação feminina no Brasil foi caracterizada por intensos traços de tradições portuguesas. Desde os tempos do Brasil Colônia, os hábitos e crenças portuguesas exerciam grande influência sobre a cultura brasileira, refletindo-se também no tratamento e no modo de vida das mulheres. Conforme afirma Carranza (2016, p.3), o sexo feminino era considerado o *imbecilus sexus*, ou seja, “sexo imbecil”, uma categoria que incluía mulheres, crianças e pessoas com deficiência mental. Dessa forma,

As mulheres da corte aprendiam em Portugal o abecedário ditado pelas regras masculinas, por exemplo: A - amiga de sua casa, H - humilde a seu marido, M- mansa, Q - quieta, R - regrada, S - situada, entre outros atributos. Era essa, portanto, a mentalidade da época sobre a instrução feminina em Portugal, e, portanto, a que foi ampliada e difundida no Brasil (Carranza, 2016, p.3).

Contudo, havia a preocupação com a educação das mulheres, que se realizava sempre dentro de seus lares, com o ensino de atividades domésticas essenciais para a sua preparação ao casamento. Assim, as mulheres eram educadas para se tornarem donas de casa, mães e esposas dedicadas aos seus maridos. Houve uma longa demora para que as mulheres pudessem ter acesso ao ensino formal nas escolas. (Bezerra, 2013, p.2). Por isso, pode-se afirmar que a educação das mulheres “era restrita ao lar e para o lar, ou seja, aprendia atividades que possibilitasse o bom governo da casa e dos filhos e a isto não incluía leitura e escrita, mas prendas domésticas” (Aragão; Kreutz, 2012, p.64). Assim, Beltrão e Alves (2009) relatam que:

As conquistas foram parciais e progressivas. Pequenas vitórias foram se avolumando no tempo e as dificuldades não impediram a evolução gradual, mesmo que não linear. Durante o período colonial, as mulheres brasileiras, viveram em condições adversas, vítimas dos estereótipos da Igreja Católica. As mulheres negras (com exceção das alforriadas) eram escravas e, portanto, não gozavam dos direitos de cidadania. E as demais, mesmo gozando de liberdade e de direitos abstratos, viviam em isolamento relativo e eram cidadãs de segunda classe, pois não podiam votar e tinham severas restrições quanto ao acesso à escola e ao trabalho extradoméstico (Beltrão; Alves, 2009, p. 132).

De acordo com Westin (2020, s.p.), a grande lei educacional no Brasil foi sancionada em 1827, estabelecendo que nas “escolas de primeiras letras” do Império, meninos e meninas estudassem separadamente, com currículos distintos. Essa lei também determinava que as

escolas femininas oferecessem aulas de habilidades domésticas, como corte, costura e bordado. De maneira similar, houve modificações no Senado na proposta inicial da Câmara que tornaram o currículo de matemática dos meninos mais longo e complexo que o das meninas. (Westin, 2020, s.p.).

Segundo Beltrão e Alves (2009, p. 128), somente na metade do século XIX, começaram a surgir as primeiras instituições destinadas à educação das mulheres, com claras especializações de gênero. Essas escolas ofereciam a educação primária, com forte conteúdo moral e social, voltado ao fortalecimento do papel da mulher como mãe e esposa. Consequentemente, “o sexo feminino tinha dificuldades de acesso ao ensino elementar, a situação era mais dramática na educação superior, que era eminentemente masculina” (Beltrão; Alves, 2009, p.128). Com a criação dessas escolas, o Estado reconheceu a importância de uma educação destinada às meninas, já que no Primeiro Reinado essa educação tenha sido restrita às escolas primárias, quase sempre subordinadas à Igreja. (Lopes; Xavier ,2014, p.15).

Outro evento relevante ocorrido na segunda metade do século XIX foi o surgimento da imprensa feminina, com diversos jornais dirigidos por mulheres: “Jornal das Senhoras” (1852), “O Bello Sexo” (1852), “O Sexo Feminino” (1873), “O Domingo” e “Jornal das Damas” (1874), “Myosotis” (1875), “Echo das Damas” (1879), entre outros. Embora sua ativação tenha sido breve e os jornais se mantivessem relativamente isolados, todos questionavam a importância da educação feminina, mesmo com o discurso ainda centrado nos valores familiares, exaltando as funções de esposa e mãe. Ademais, “Aos poucos a imprensa feminina foi firmando a ideia de que a educação era fundamental para o progresso do país e para a emancipação das mulheres” (Beltrão; Alves, 2009, p.132).

Em 1875, de acordo com Carranza (2016, p.9), foi fundada em São Paulo a Escola Normal, que ofereceu a oportunidade de ambos os sexos estudarem o magistério. Carranza (2016) ainda destaca que a “profissão no magistério passou a ser cada vez mais dominada pelas mulheres devido à insatisfação dos homens pela baixa remuneração salarial, para que pudessem sustentar a sua família, cabia-lhes procurar profissões mais rentáveis”. (Carranza, 2016, p.9).

Um grande marco na história da educação feminina no Brasil ocorreu com a Constituição da República de 1891, que consolidou um esquema dualista nas formas do ensino: a União sendo responsável pela criação e controle das instituições de ensino superior e secundário, enquanto aos Estados a responsabilidade de criar escolas e ter o controle do ensino

primário, assim como do ensino profissional de nível médio que sugeria as escolas normais para as jovens mulheres e as escolas técnicas para os homens (Beltrão; Alves, 2009, p.128).

Diante disso, Santos (2014) expõe que esses primeiros passos da inserção feminina no campo educacional foram restritos a serem “professoras de primeiras letras”. Essas trabalhadoras docentes se formaram dentro de um contexto de racionalidade dicotômica ocidental, ou seja, lecionar e fazer parte do magistério primário transmitia a ideia que as crianças precisavam do “amor maternal” também na escola. Assim, num ensino primário, para a qual as contraposições sujeito/objeto, cultura/natureza, razão/emoção são análogas à contraposição masculino/feminino, as mulheres eram vistas como mais intuitivas (mais próximas da natureza e distantes da cultura) e menos racionais que os homens (Santos, 2014, p.605).

Além disso, Bezerra (2013, p.3) reconhece que a entrada da mulher ao ensino regular foi uma grande conquista, porém o ingresso da mulher no ensino superior representou uma luta imposta na época, pois as mulheres no início foram excluídas das universidades, logo após a sua criação. Ou seja, o ensino superior era destinado aos homens, sendo vedado o ingresso das mulheres às universidades. Ainda é afirmado que “as mulheres no Brasil só foram autorizadas a frequentarem um curso superior no ano de 1879 quando a elas foi concedido o direito de frequentarem o ensino universitário por Dom Pedro II, então Imperador do Brasil” (Bezerra, 2013, p.4). Mesmo com a permissão concedida em frequentar cursos superiores, as mulheres ainda eram estigmatizadas pelos cuidados do lar e dos seus afazeres domésticos, que estabeleciam uma certa distância dos livros. Assim, pode-se afirmar que a realidade universitária no Brasil no século XIX era bem restrita aos homens. Fernandes (2009) afirma que o ano de 1879 foi um grande marco no Brasil Colonial, pois foi registrado pela a entrada feminina nas faculdades. Todavia, ainda eram impostas algumas restrições, como por exemplo, as candidatas solteiras deveriam apresentar a permissão de seus pais e as casadas, o consentimento por escrito de seus respectivos maridos.

Foi somente ao longo do século XX que as meninas e mulheres começaram a ter acesso ao ensino secundário público. No entanto, a educação secundária masculina visava encaminhá-los para cursos superiores, incentivando a continuidade dos estudos. Já a educação secundária feminina visava prepará-las para o casamento, com a visão de que o acesso à educação as tornaria moças educadas e requintadas. Ou seja, a igualdade entre os processos educativos masculino e feminino dessa época ainda estava longe de ser alcançada (Rosa, 2020, p. 73).

Diante do exposto, Beltrão e Alves (2009, p. 4) afirmam que, embora já houvesse dificuldades de acesso das mulheres ao ensino elementar, a situação era ainda mais grave no ensino superior, que era essencialmente masculino. Além disso, os estudos secundários eram caros, e os cursos normais não habilitavam as mulheres para as faculdades. Assim, é claro que:

Durante o século XIX e a primeira metade do século XX, a exclusão feminina dos cursos secundários inviabilizou a entrada das mulheres nos cursos superiores. Assim, a dualidade e a segmentação de gênero estiveram, desde sempre, presentes na gênese do sistema educacional brasileiro, sendo que as mulheres tinham menores taxas de alfabetização e tinham o acesso restringido aos graus mais elevados de instrução (Beltrão; Alves, 2009, p.128).

Essas explanações sustentam o fato de que, desde os primeiros anos de sua trajetória escolar, as meninas eram educadas para casar e ter filhos, sendo o casamento e a maternidade as únicas formas possíveis de realização feminina. Seguindo a mesma linha de raciocínio, também se destacava a capacidade das mulheres para ensinar. Assim, no início do século XX, quando a inserção feminina no mercado de trabalho ainda era limitada, lecionar poderia ser a única opção para as mulheres que desejavam se dedicar a outras atividades sem se afastar totalmente do lar e dos filhos, já que era possível trabalhar meio período, recebendo um salário razoável e não se ausentando de sua vida pessoal (Aragão; Kreutz, 2012, p. 65).

Posto isso, Beltrão e Alves (2009, p. 129) explicitam que as mulheres brasileiras aumentaram suas taxas de matrículas no ensino secundário e superior no início do século XX, mas em proporção muito menor que os homens. Os autores acreditam que, a criação dessas mulheres foi embasada em origens no modelo econômico primário-exportador, que advém de uma estrutura escravocrata, e por conta disso, se tornou um dos principais motivos do baixo grau de investimento educacional brasileiro. Ainda é afirmado que a população permaneceu nas áreas rurais, com a utilização de mecanismos arcaicos de produção e subsistência, e assim, a escola dessa época não desempenhou um papel considerado primordial ao que se refere à qualificação dos recursos humanos, “sendo apenas agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais, no caso dos homens, ou para professoras primárias e donas-de-casa, no caso das mulheres” (Beltrão; Alves, 2009, p. 129).

1.1.1 Mulheres pioneiras no Ensino Superior

Apesar das dificuldades impostas na trajetória feminina ao ingresso à educação, segundo Bezerra (2013, p.4), a primeira mulher a ingressar na universidade no Brasil, foi no estado da Bahia no ano de 1887, formando-se pela faculdade de medicina. Santana (2023) aponta que sua vontade de exercer a profissão começou desde a adolescência, quando perdeu sua mãe em um

parto, e desde então em meio ao luto decidiu que seria médica para evitar esse tipo de acontecimento com as mulheres, concluindo seu curso na Faculdade de Medicina de Salvador, formando-se como a primeira médica do Brasil.

Outros destaques também marcaram a história de mulheres que abriram caminho na busca pela equidade de gênero na ciência e nas universidades, como Maria Augusta Saraiva, que, em 1902, foi a primeira mulher a se formar na Faculdade de Direito do Largo São Francisco (atual Faculdade de Direito da USP). A própria Maria Augusta decidiu “redigir um requerimento escrito à mão ao diretor da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, pedindo-lhe que sua matrícula fosse autorizada”. (Santana, 2023, s.p)

Em 1920, foi criada a Universidade do Brasil e, em 1934, a Universidade de São Paulo. Assim, Melo e Rodrigues (2018, p.3) afirmam que as mulheres foram paulatinamente abrindo as portas das faculdades e, já nos anos 1920, graduaram-se as primeiras engenheiras nacionais. Na década posterior, as faculdades de filosofia, ciências e letras nas universidades de São Paulo e do Brasil trouxeram muitas mulheres para seus cursos, o que deu ensejo à formação das primeiras cientistas nacionais. Santana (2023, s.p) destaca que a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP) formou a Anna Frida Hoffman, que concluiu a graduação em Engenharia Química em 1928, sendo a primeira mulher formada na categoria. Logo, Maria Laura Mouzinho Leite Lopes, formada em Matemática, concluiu sua graduação em 1942, e em 1949 terminou seu doutorado, formando-se como a primeira mulher doutora em Matemática do Brasil. Além disso, também foi a primeira mulher a se tornar membro titular da Academia Brasileira de Ciências.

Além do mais, é importante frisar o marco da formação de Enedina Marques, que também precisou superar o racismo para ser a primeira mulher negra a se formar em Engenharia Civil no Brasil, no ano de 1945, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Segundo Santana (2023, s.p) a engenheira “precisou trabalhar como babá e como empregada doméstica para custear seus estudos até a graduação, que naquela época não eram gratuitos”.

1.2 Ingresso feminino ao ensino superior: avanços e desafios

Nos últimos anos, a presença das mulheres nas universidades tem sido uma das conquistas mais marcantes no Brasil, refletindo modificações significativas nas relações de gênero na sociedade. A história das mulheres no ensino superior brasileiro remonta a um contexto em que elas foram inicialmente excluídas desse espaço. As primeiras universidades,

criadas no século XVIII, eram exclusivamente masculinas, e o acesso das mulheres ao ensino superior foi uma luta constante (Guedes, 2008, p. 809). Segundo Borges e Fiúza (2020, p. 22), a exclusão feminina do ensino superior é resultado das relações de poder que envolvem questões de gênero na sociedade brasileira.

Os avanços educacionais atuais são visíveis, porém nem sempre foi assim. No sistema de ensino brasileiro, principalmente aplicado às mulheres, “a inserção delas no sistema de ensino foi lenta e gradual, pois havia um controle social sobre a socialização de seu gênero” (Borges; Fiúza, 2020, p.22). Durante o século XX, o gênero e a classe social continuaram a ser critérios empregados para a diferenciação dos sistemas de ensino no Brasil. A grade curricular das escolas para as meninas mantinha o conteúdo escolar sendo parte substancial do tempo dedicada às disciplinas direcionadas à preparação para o casamento, a maternidade e as prendas domésticas (Perosa, 2010, p.400). Além do mais, até as práticas mais sofisticadas voltadas para as meninas daquela época incluíam no programa de ensino o estudo das línguas (francês, latim, em geral, e, às vezes, italiano e alemão), como os programas de ensino voltados para os meninos, mas reservavam parte importante do tempo às disciplinas como o bordado, a pintura, o piano. A amputação de parte das disciplinas escolares produzia uma espécie de subcultura escolar, caracterizada pela restrição às aprendizagens intelectuais e pela dedicação suplementar de tempo e energia às disciplinas erigidas como femininas (Perosa, 2010, p. 400).

Outrossim, Melo e Rodrigues (2018, p. 2) descrevem que, no início do século XX, apesar da conquista feminina, como a superação do analfabetismo e o ingresso nas universidades, o cenário acadêmico permaneceu predominantemente masculino, tanto em âmbito nacional quanto global. Ressalta-se que, nesse período, havia a “invisibilidade” das mulheres nos campos dos saberes formais e da natureza, como o da matemática, considerada a principal ferramenta para a explicação do mundo, e também aos demais campos científicos, nos quais observa-se que a presença feminina aparece esparsa ao longo dos séculos. Por isso, no início do século XX:

Apesar dos avanços ocorridos com a instituição do trabalho livre e a República, as mulheres brasileiras não conseguiram mudanças fundamentais capazes de reverter o quadro de subordinação existente desde o descobrimento do país. Portanto, o ambiente social e político não era favorável a uma melhoria significativa no quadro educacional do país (Beltrão; Alves, 2009, p.132).

Assim sendo, mesmo com alguns progressos na educação feminina, na maior parte da história brasileira existiu uma divisão sexual do trabalho. Diante disso, elucida-se que as lutas das mulheres durante o século XX foi um processo árduo. Segundo Beltrão e Alves (2009,

p.131), os movimentos feministas tiveram sua extrema importância no que tange o impulso à educação feminina. Tais movimentos implicaram em “conquistas que oportunizaram o crescimento da escolarização das mulheres, como por exemplo, o voto feminino, pois interessava aos partidos políticos conquistar mais eleitores” (Beltrão; Alves, 2009, p.133). Além disso, os autores esclarecem que as mulheres passavam por várias gestações durante o período reprodutivo, o que as mantinha “presas” às tarefas de criação dos filhos e aos afazeres domésticos. Após a introdução de métodos contraceptivos eficazes nos anos 1960, ocorreu a liberdade sexual e, consequentemente, a possibilidade de planejar a continuidade nos estudos e o ingresso no mercado de trabalho.

A Reforma Universitária de 1968 foi um marco relevante para o progresso da educação no Brasil, especialmente no ensino superior. Embora seus efeitos tenham sido complexos, ela modernizou diversas universidades, especialmente as federais, algumas estaduais e confessionais, que gradualmente adotaram as mudanças acadêmicas propostas. Um dos principais avanços foi a integração entre ensino e pesquisa, áreas que antes funcionavam de maneira separada. Entre as transformações, destacam-se o fim das cátedras vitalícias, a criação do regime departamental, a institucionalização da carreira acadêmica e a vinculação da progressão docente à titulação acadêmica. Para apoiar essa adaptação, foi implementada uma política nacional de pós-graduação, resultando em uma grande renovação do ensino superior nas últimas décadas (Martins, 2009, p. 16).

Esse período também foi marcado pelo crescimento das universidades privadas, que superaram as públicas em número, como indicam Beltrão e Alves (2009, p. 131). A expansão das vagas no ensino superior beneficiou principalmente as mulheres, que, a partir das transformações sociais da segunda metade do século XX, conseguiram não apenas diminuir a disparidade de gênero na educação, mas também aproveitar melhor as oportunidades geradas. “Portanto, foi a partir dos anos 1960 que as mulheres brasileiras tiveram mais chances de ingressar na universidade, e foi nos anos 1970 que começou a superação dessa disparidade no ensino superior” (Beltrão; Alves, 2009, p. 130). Esses avanços foram fundamentais para a ampliação da educação feminina no Brasil.

Posto isso, Aguiar (2019, p. 43) afirma que o período de 1950 a 1980 é caracterizado como uma transição da universidade elitista para a universidade de massas, devido à expansão das matrículas, ao crescimento das instituições e ao aumento do número de docentes. Consequentemente, geram-se reformas neoliberais que influenciam o financiamento, a estrutura

jurídica e a função do Estado, especialmente no que diz respeito à sua responsabilidade, competência e compromisso com a educação, tudo sob uma visão neoliberal, que busca reduzir o papel do Estado e as políticas sociais, com foco no mercado.

Em 1985, uma nova política educacional é implementada com o retorno ao Estado Democrático e de Direito, com o objetivo de garantir aos brasileiros os direitos básicos previstos na Constituição. Como destaca Aguiar (2019, p. 43), um marco histórico significativo foi a revisão da Lei de Diretrizes e Bases e a promulgação da Constituição de 1988, que garantiu o investimento mínimo de 18% da receita de impostos em educação, reforçando o papel do Estado no financiamento da educação pública, incluindo o ensino superior gratuito. A Constituição prevista na época também garantiu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no contexto da educação superior. Essa integração possibilitou que as mulheres não só ingressassem, mas também contribuíssem para o avanço da produção acadêmica e científica, superando gradualmente as barreiras de gênero.

Nos anos 1990, o movimento feminista conquistou novas vitórias que impactaram diretamente a trajetória das mulheres brasileiras, incluindo a participação em eventos globais de destaque, como a “Conferência Internacional de População e Desenvolvimento” (Cairo, 1994) e a “IV Conferência Mundial das Mulheres” (Pequim, 1995).

Politicamente, a implementação da Lei 9.100/95 nas eleições de 1996 representou a primeira ação afirmativa no país, com o objetivo de aumentar a representação feminina no parlamento. Como resultado, em 2002, o Brasil contava com 42 mulheres deputadas federais. Esse período, repleto de conquistas importantes, teve reflexos diretos na participação feminina na educação e na política (Beltrão; Alves, 2009, p. 135). Contudo, Beltrão e Alves (2009, p. 126) ressaltam que, embora tenha havido progresso na diminuição da desigualdade de gênero na educação, as disparidades persistem em outras áreas, como o mercado de trabalho, o acesso à renda e a representação política. As mulheres ainda enfrentam desafios em relação à equidade de gênero em diversos setores. Assim, o avanço na educação, embora significativo, não foi acompanhado de maneira igual em outras áreas sociais. Corroborando tais observações, Melo e Rodrigues (2018) enfatizam que:

A participação feminina nas carreiras universitárias e científicas acentuou-se no país a partir dos anos 1970, depois que as mulheres venceram a luta para entrar no ensino superior. Cada porta do processo educacional nacional foi aberta por nossas trisavós depois de muita luta: da educação primária, secundária até os portões universitários. E o sucesso foi inegável, pois em 1991 assegurou-se definitivamente a vitória das mulheres na batalha educacional. Naquele ano, o censo demográfico mostrou que as mulheres brasileiras tinham mais anos de escolaridade que o sexo masculino. Todavia,

a discriminação não foi vencida: persistiram desigualdades salariais e de acesso a carreiras profissionais e nas atividades científicas (Melo; Rodrigues, 2018, p.4).

Portanto, pode-se considerar que a reflexão sobre o percurso das mulheres com nível universitário fortalece a análise de um grupo social que nos leva a ponderar sobre as contradições do próprio processo de mudança nas relações de gênero na sociedade brasileira contemporânea. De acordo com Guedes (2008, p. 130), “ao mesmo tempo em que indica sinais expressivos de novos modelos do feminino (menos articulados exclusivamente ao espaço doméstico), também apresenta traços marcantes de uma cultura patriarcal (ainda) presente em diversas esferas da vida social”. Esse cenário reflete as tensões entre as conquistas femininas e as barreiras ainda existentes para a plena igualdade de gênero.

Além disso, muitas mulheres buscam a qualificação educacional superior não apenas como realização pessoal, mas também como estratégia para superar as barreiras impostas pelo mercado de trabalho, que tende a favorecer os homens, mesmo quando estes possuem menos escolaridade. Assim, é possível constatar que “as vitórias femininas na educação se acumularam ao longo da segunda metade do século XX, a ponto de os dados de 1991 e 2000 apontarem apenas três ou quatro grupos etários com maior proporção de homens com o curso fundamental completo” (Beltrão; Alves, 2009, p. 147).

Apesar de as mulheres terem superado a diferença de gênero no campo educacional, as disparidades ocupacionais e salariais persistem. Para que se alcance uma verdadeira equidade de gênero no Brasil, é necessário que os homens avancem em todos os níveis educacionais e que as mulheres superem as desigualdades no mercado de trabalho. As conquistas educacionais, portanto, precisam ser analisadas dentro do contexto mais amplo das relações sociais de gênero (Beltrão; Alves, 2009, p. 154).

Melo e Rodrigues (2018, p. 6) reconhecem o esforço das cientistas em demonstrar seu valor, sejam brasileiras ou estrangeiras, em diversas áreas como: físicas, matemáticas, químicas, engenheiras, biólogas e cientistas sociais. Assim, os autores acreditam que todas as pesquisadoras, juntas, “lutam contra a sub-representação das mulheres no sistema científico e tecnológico e contra o patriarcalismo, o racismo e o sexismo ainda presentes na sociedade e no mundo científico”. Entretanto, ainda é ressaltado que esse caminho está em construção, e espera-se que seja fortalecido pelas novas gerações. É ainda citado que as cientistas e estudantes se multiplicaram pelo Brasil nas últimas duas décadas, e esse fato serve de inspiração para a trajetória das mulheres pioneiros, sendo buscados novos nomes, brancos e negros, para que uma

nova história seja recontada, com outros personagens da ciência nacional (Melo; Rodrigues, 2018, p. 6).

Apesar dos desafios, o protagonismo feminino na ciência e no ensino no Brasil tem crescido de maneira notável. De acordo com a CAPES, das 407 mil matrículas em programas de mestrado e doutorado no país, 224 mil são ocupadas por mulheres, representando 55% do total. Embora esse avanço seja notável, as mulheres continuam enfrentando desafios no desenvolvimento de suas carreiras científicas, como a dificuldade de conciliar as responsabilidades domésticas, acadêmicas e profissionais, além de lidarem com estereótipos e preconceitos. No entanto, a presença feminina na autoria de artigos científicos também tem aumentado. Segundo a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 72% dos textos publicados no Brasil são de autoria feminina, o que demonstra um crescimento expressivo da participação das mulheres na produção científica (CAPES, 2024).

Diante do contexto educacional feminino exposto, é notório que, ao longo da história, foi possível estabelecer grandes avanços nas políticas educacionais e no ingresso feminino ao ensino superior. Contudo, há evidências das desigualdades de gênero, especialmente no mercado de trabalho e na política. Embora a presença feminina nas universidades tenha aumentado consideravelmente, as mulheres ainda enfrentam dificuldades devido a estereótipos, preconceitos e a necessidade de equilibrar responsabilidades profissionais e atividades socialmente designadas a elas. Além disso, mesmo com o avanço educacional, as disparidades de gênero em áreas como salários e representatividade política continuam a ser um desafio. Assim, compreender essa trajetória histórica nos permite contextualizar as condições no ambiente acadêmico atuais, no que se refere à sobrecarga acadêmica e demandas impostas ao gênero feminino.

Essas questões são aprofundadas nos próximos capítulos, que examinam de forma detalhada o cenário da pós-graduação sob a perspectiva das discentes da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

2 DEMANDAS (IN)VISÍVEIS NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UENF - CAMPUS LEONEL BRIZOLA: A SOBRECARGA FEMININA NO AMBIENTE ACADÊMICO

A sobrecarga feminina na pós-graduação é uma realidade que impacta a trajetória das pesquisadoras, influenciando seu desempenho e bem-estar. Para compreender essa dinâmica na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), é fundamental considerar seu contexto histórico e espacial. A trajetória da instituição reflete não apenas o avanço da pesquisa e do ensino superior na região, mas também as relações estruturais que moldam as experiências acadêmicas, incluindo desigualdades de gênero.

A inclusão de um breve histórico da UENF na exposição dos resultados empíricos justifica-se pela necessidade de contextualizar os desafios enfrentados pelas pós-graduandas. O desenvolvimento da universidade, suas políticas institucionais e sua estrutura organizacional influenciam diretamente a vivência acadêmica das mulheres. Assim, apresentar o percurso da UENF permite estabelecer um vínculo entre o espaço acadêmico e as desigualdades de gênero, aprofundando a análise sobre a sobrecarga feminina no ambiente da pós-graduação.

2.1. Brevíssimo histórico e caracterização do contexto espacial da pesquisa

A Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), localizada na cidade de Campos dos Goytacazes, no interior do estado do Rio de Janeiro, é uma instituição de ensino superior com um papel significativo no desenvolvimento acadêmico e científico. Desde sua fundação, a UENF tem contribuído para a expansão do conhecimento e para a oferta de oportunidades educacionais na região do Norte Fluminense. Assim, compreender sua trajetória histórica é fundamental para avaliar sua importância no contexto educacional, bem como no desenvolvimento social e econômico da região.

Em 1989, foi incluída na Constituição do Estado do Rio de Janeiro uma emenda popular que propunha a criação de uma universidade pública no Norte Fluminense. A mobilização a favor da proposta foi liderada pela sociedade organizada Campos dos Goytacazes, obtendo 4.141 assinaturas, superando a meta de 3 mil subscrições. O movimento popular contou com o apoio de associações, entidades e lideranças políticas da região.

No artigo 49 das Disposições Transitórias da Constituição Fluminense, era disposto que a UENF deveria estar presente em Campos, bem como nos municípios de Itaocara, Itaperuna e Santo Antônio de Pádua. O prazo para a criação da universidade era 1990; prazo que mobilizou ainda mais a população local. Finalmente, em 08 de novembro de 1990, a Assembleia

Legislativa aprovou a lei que autorizava a criação da UENF, sancionada pelo então governador Moreira Franco. Em fevereiro de 1991, o decreto que criava oficialmente a UENF e aprovou que seu estatuto fosse publicado³.

O então senador Darcy Ribeiro, renomado antropólogo e educador brasileiro, foi o responsável pela concepção do plano orientador e pela coordenação da implantação da UENF. Leonel Brizola, governador do Estado à época da fundação da universidade, foi um dos principais incentivadores do projeto. O projeto arquitetônico da “Universidade do Terceiro Milênio” foi concebido por Oscar Niemeyer⁴.

Com a eleição de Leonel Brizola em 1991, o projeto da UENF ganhou novo impulso. Darcy Ribeiro concebeu um modelo inovador para a instituição, substituindo os tradicionais departamentos por laboratórios temáticos e multidisciplinares, o que tornaria a UENF uma instituição de ensino superior de referência na formação de cientistas. A primeira aula da universidade foi ministrada em 16 de agosto de 1993 e a Casa de Cultura Villa Maria, doada por Maria Tinoco Queiroz, foi oficialmente entregue à UENF em 1995. A UENF foi a primeira universidade brasileira em que todos os professores possuíam doutorado³.

Em 2001, a UENF conquistou sua autonomia administrativa através de uma luta intensa de professores, estudantes e técnicos, com o apoio da comunidade campista. A partir desse marco, a instituição incorporou oficialmente o nome de seu fundador, tornando-se a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. A UENF destacou-se na formação científica e na pós-graduação, tendo sido premiada pelo CNPq com o Prêmio Destaque do Ano na Iniciação Científica em 2003, 2009 e 2016³.

Nos anos seguintes, a UENF consolidou sua posição de destaque no cenário acadêmico nacional. Em 2007, foi incluída pelo Ministério da Educação (MEC) entre as 15 melhores universidades do Brasil. Em 2008, recebeu o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos na categoria Extensão Universitária. A universidade também foi uma das pioneiras na oferta de cursos de graduação a distância, através do Consórcio CEDERJ².

A UENF possui dois campi: o já mencionado campus Leonel Brizola, na cidade de Campos dos Goytacazes, e o campus Carlos Alberto Dias, na cidade de Macaé, também

³ Informações contidas em Portfólio informativo da instituição.

Fonte:<<https://uenf.br/reitoria/assaii/files/2022/07/PORTFOLIO-EM-PORTUGUES-comprimido-para-o-site-1.pdf>>.

⁴ Dados obtidos no Portal da UENF. Fonte: <<https://uenf.br/portal/institucional/sobre-a-uenf/>>.

localizada no norte do Estado do Rio de Janeiro. A UENF está dividida em 04 centros universitários: Centro de Biociências e Biotecnologia (CBB), Centro de Ciências do Homem (CCH), Centro de Ciência e Tecnologia (CCT) e o Centro de Ciências e Tecnologias Agropecuárias (CCTA). A instituição possui cerca de 1.800 alunos na graduação presencial, 1.300 alunos na pós-graduação e 4.500 alunos nos cursos semi-presenciais⁵.

A UENF conta com 14 Programas de Pós-Graduação, oferecendo vagas para alunos regulares em 14 cursos de mestrado e 12 cursos de doutorado. Os cursos são os seguintes: Biociências e Biotecnologia, Biotecnologia Vegetal, Ciência Animal, Cognição e Linguagem, Ciências Naturais, Ecologia e Recursos Naturais, Engenharia Civil, Engenharia de Reservatório e de Exploração, Engenharia e Ciência dos Materiais, Genética e Melhoramento de Plantas, Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) (UENF) (SBM), Políticas Sociais, Produção Vegetal, e Sociologia Política⁶. Com esses dados, é possível constatar a grande relevância educacional que a instituição tem para a região.

A história da UENF, embora ressalte seu papel na formação de profissionais qualificados e no desenvolvimento da região Norte Fluminense, também expõe desafios persistentes. Apesar de seu reconhecimento como um centro de produção de conhecimento e inovação, a universidade enfrenta questões estruturais que comprometem a profundidade de seu impacto. O compromisso com práticas educacionais alinhadas ao legado de Darcy Ribeiro é evidente, mas o verdadeiro potencial transformador da UENF ainda depende da superação de barreiras internas e da ampliação do alcance de suas ações. A universidade precisa, portanto, repensar seu modelo de atuação para se tornar, de fato, um agente de mudança mais efetivo no fortalecimento da base acadêmica e no desenvolvimento regional, o que envolve não apenas a criação de conhecimento, mas a democratização do acesso a ele de maneira mais equitativa.

Além de sua função na formação de profissionais para o mercado de trabalho, a UENF também é um espaço de crescimento pessoal para muitas mulheres da região e de outras partes do Brasil. Contudo, a oportunidade de desenvolvimento acadêmico e profissional oferecida pela universidade ainda esbarra em desafios profundos relacionados à igualdade de gênero. Embora a presença feminina em áreas historicamente dominadas por homens tenha se fortalecido, isso não é suficiente para garantir a emancipação real das alunas. A UENF, assim como outras

⁵ Dados obtidos no portal da Pró-Reitoria de Graduação da UENF. Fonte: <<https://uenf.br/graduacao/>>

⁶ Dados obtidos no portal da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UENF. Fonte: <<https://uenf.br/posgraduacao/ingressar/mestrado-e-doutorado/>>

instituições públicas, ainda precisa aprimorar suas políticas de permanência, que muitas vezes não atendem adequadamente às demandas específicas do público feminino.

Levando em consideração a importância do ingresso ao ensino superior para o desenvolvimento intelectual, científico, técnico, pessoal e profissional, além de ser o *locus* de transmissão, produção e desenvolvimento de conhecimento, é preciso “conhecer e intervir sobre essa realidade, para que os estudantes universitários possam vivenciar o período de formação superior sem adoecer em decorrência de fatores acadêmicos associados.”(Arino; Bardagi, 2018, p.50). No âmbito da pós-graduação, a atenção aos adoecimentos se torna ainda mais complexa, pois, segundo Costa e Nebel (2018, p.2), concluir um curso de mestrado ou doutorado é uma tarefa difícil, na medida em que se apresenta uma série de desafios ao pesquisador em formação, entre eles:

o desenvolvimento da dissertação/tese, exame de qualificação, participação em eventos nacionais e internacionais, cumprimento dos créditos das disciplinas, publicação de artigos em periódicos qualificados, defesa etc. Somam-se a isso as dificuldades financeiras, os aspectos familiares, pessoais, emocionais, profissionais, conjugais, dentre outros. (Costa; Nebel, 2018, p.2)

Além do mais, ao que se refere às mulheres, essas demandas acadêmicas se tornam ainda mais acentuadas, pois:

As mulheres sofrem com a desigualdade de gênero, desde a falta de equidade entre homens e mulheres no mercado de trabalho, passando pela divisão das tarefas domésticas e da criação dos filhos, até os preconceitos e a cobrança quanto à capacidade de elas mesmas decidirem o destino das suas próprias vidas. O impacto na saúde mental é, de fato, muito grande. (Bottura,2022, s.p.)

Posto isso, a pesquisa pretendeu contribuir para a cultura organizacional da UENF, pois apresenta um caráter investigativo, buscando examinar se os debates temáticos e de livre associação já existentes, têm possibilitado aproximação entre as esferas de educação/formação de saúde e de cuidado. Consequentemente, a proposta de intervenção visa aprimorar os serviços já prestados, intensificando o movimento dialético, com a adesão e inclusão de escutas e relatos durante a pesquisa, que possibilitem “dar voz” às pós-graduandas.

2.2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, com o intuito de conhecer o fenômeno no contexto em que está inserido. Estudar a sobrecarga feminina no ambiente universitário, mais precisamente na pós-graduação, requer envolvimento e interação ativa com as participantes. As demandas das discentes selecionadas foram surgindo ao longo do estudo, sendo dados emergentes e não pré-configurados. Assim, de acordo com Lösch,

Rambo e Ferreira (2023), o enfoque qualitativo possibilita que o pesquisador compile os dados de forma sistêmica, permitindo melhor compreensão ou interpretação detalhada do comportamento humano e do contexto social do objeto sob investigação. Os autores mencionados também defendem que, ao focar nas perspectivas e experiências dos sujeitos de pesquisa, é possível alcançar um entendimento mais profundo dos fenômenos sociais e educacionais. Assim, o objetivo é envolver o sujeito na reflexão, na análise da realidade e na produção de conhecimento (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023, p. 3). Outrossim, os autores supracitados abarcam a ideia de que ao se enfocar nas perspectivas, experiências e interpretações dos sujeitos de pesquisa, é possível se estabelecer um entendimento mais profundo dos fenômenos sociais e educacionais. Desta forma, “o propósito é envolver o sujeito que participará desse processo de investigação em um momento de reflexão, análise da realidade e produção de conhecimento” (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023, p.3).

2.2.1 Participantes

Levando em consideração que a universidade conta com 4 Centros Universitários (CCTA, CBB, CCT e CCH), foi designada uma amostra por conveniência⁷ de 40 mulheres pós-graduandas da UENF, sendo 10 mulheres de cada Centro. As discentes foram convidadas a participar das entrevistas presenciais, de modo a abordá-las por meio de visitas a seus ambientes de trabalho. Esse procedimento proporcionou a oportunidade para que elas apresentem não apenas as características, como também a relevância de suas pesquisas. As discentes que aceitaram participar do estudo responderam a entrevistas semiestruturadas⁸.

De acordo com Lösch, Rambo e Ferreira (2023), a entrevista é um instrumento fundamental para coletar dados em pesquisas qualitativas, pois possibilitam aos pesquisadores a obtenção de informações detalhadas e profundas sobre as percepções, atitudes e experiências dos participantes⁹. Os autores ainda elucidam que, mediante a análise da palavra, ou do discurso, é factível exercer uma aproximação com os participantes e compreender melhor suas visões de mundo.

⁷ “Técnica de amostragem não probabilística que leva em conta a disponibilidade de pessoas para fazer parte da amostra em um determinado intervalo de tempo”. Fonte: <<https://www.questionpro.com/blog/pt-br/amostragem-por-conveniencia/>>

⁸ “o entrevistador vai para a entrevista com um roteiro de perguntas/ assuntos a serem abordados, mas possui liberdade para se aprofundar nos temas desejados” (Bueno, 2018, p.142).

⁹ Vale destacar que as respostas das entrevistas podem ter sido impactadas pela condição de pesquisadora da própria instituição pesquisada.

2.2.2 Análise dos dados

A coleta de informações foi realizada a partir da análise de entrevistas aplicadas às pós-graduandas, em visitas aos centros universitários. No decorrer da pesquisa, foi possível constatar que as discentes compartilham de realidades de vida distintas, por isso, o enfoque aqui não será o adensamento teórico sobre as desigualdades engendradas por essas diferenças, mas sim na demonstração sintética da singularidade e multiplicidade de cada participante. Sendo assim, foi possível a compreensão de que, por mais que seja delineado um campo de pesquisa (os Centros da UENF, especificamente os programas de pós-graduação), há complexidades no que diz respeito a cada história de vida e cada contexto social em que se estão inseridas. A escuta em entrevistas também pode ser sinônimo de proteção, consideração e refúgio. Em outras palavras, um “modo de receber ou de ser recebido”. É com respeito e receptividade que esta proposta investigativa procurou acolher seu público-alvo.

O perfil das participantes será detalhado em sessão posterior. Nesta ocasião, evidencia-se que, no grupo de 40 mulheres entrevistadas, a idade variou entre 24 e 43 anos; 67,5% delas se declararam brancas e 32,5% identificaram-se como pardas ou pretas, e 65% (a maioria) não cursou sua graduação na UENF, 62,5% são solteiras, 7,5% são divorciadas e 30% são casadas.

2.3 Resultados

Para a obtenção de resultados, foi seguido os procedimentos da análise de conteúdo, que de acordo com Franco (2007, p.12) é a análise que prioriza “considerar que a emissão de mensagens, sejam elas verbais, silenciosas ou simbólicas, está necessariamente vinculada às condições de seus produtores”. Citando o/a autor/a, a análise de conteúdo:

Assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (Franco, 2013, p.13).

A partir da leitura e da análise das explanações apresentadas, foram enfatizados os assuntos que mais emergiram e que eram comuns nas vivências relatadas pelas discentes. Esses assuntos foram elencados por também responderem aos objetivos específicos deste estudo, sendo temas de suma importância na discussão teórica dos resultados dessa pesquisa. Posto isso, são considerados fatores determinantes dentro da comunidade acadêmica, pois interferem diretamente ou indiretamente na saúde mental e bem-estar das pós-graduandas. Os referidos temas foram aglutinados nas subdivisões elencadas a seguir.

2.3.1 Perfil socioeconômico

Primeiramente, é preciso ter a compreensão de que a pesquisa qualitativa enfatiza a realidade dos atores participantes no objeto de estudo, dando prioridade a sua singularidade e perspectiva (Lösch, Rambo e Ferreira 2023). Dessa forma, surge a necessidade de investigar nos fatos sociais¹⁰, os perfis apresentados pelas pós-graduandas, com base no contexto familiar no qual se inserem, seu poder aquisitivo, histórias de vida, planos para sua carreira profissional, entre outros fatores, com o intuito de aproximar-se da realidade feminina na pós-graduação¹¹.

Como já mencionado anteriormente, é factível que cursar uma pós-graduação requer dedicação, desenvolvimento intelectual e empenho acadêmico. Todavia, mesmo perante esse fato, as discentes optam a iniciar e cursar a pós-graduação. A partir dessa constatação, buscou-se explicitar as motivações das discentes para seguir tal empreitada universitária. De acordo com as respostas obtidas, para 67,5% das entrevistadas, o principal motivo para a escolha de ingressar na carreira acadêmica foi a obtenção da “titulação acadêmica”, a qual gera reflexos no engajamento e valorização profissional. Em segundo lugar, 20% das entrevistadas responderam motivos relacionados ao sonho e à idealização de ser “docente de instituição de ensino superior”. E em terceiro lugar, representando 17,5% das respostas, o fator motivacional foi a “bolsa acadêmica”¹² como fator motivacional, refletindo a falta de oportunidades no mercado de trabalho para egressas (bacharéis e licenciadas) do ensino superior.

Os dados obtidos pressupõem uma preocupação das alunas entrevistadas com a estabilidade de suas vidas financeira e profissional. De acordo com Borges (s.a., p.10), o futuro das relações de trabalho se restringe à complexidade das empresas, gerando aumento no padrão de exigência do ramo empresarial em relação às pessoas na execução de suas tarefas. Além disso, Reinert (2001) afirma que “o trabalho é uma atividade social, necessária ao progresso material e moral da humanidade”. Esse fato impacta diretamente a forma de pensar das pessoas

¹⁰ É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou, ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais (Durkheim, 2007, p. 13).

¹¹ “(...) Somente poderemos ter uma intervenção crítica na realidade se sabemos quem são os sujeitos com os quais trabalhamos, quais são os seus modos de vida, quais as formas de reprodução, seus valores e suas experiências. Partindo de uma análise totalizante poderemos construir estratégias de intervenção coletivas que possibilitem a concretude de uma outra sociabilidade humana, que não seja a do capital, uma nova cultura embasada numa sociedade sem exploração” (MOLJO et al., 2017, p.178).

¹² Tem por objetivo promover a formação de recursos humanos de alto nível, por meio de concessão de bolsas a cursos de pós-graduação *Strictu Sensu* (mestrado e doutorado). Fonte: <[https://www.propg.ufscar.br/pt-br/pos-na-ufscar/apoio-financeiro/bolsa-de-demanda-socialcapes#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20a%20Bolsa,Sensu%20\(mestrado%20e%20doutorado\).>](https://www.propg.ufscar.br/pt-br/pos-na-ufscar/apoio-financeiro/bolsa-de-demanda-socialcapes#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20a%20Bolsa,Sensu%20(mestrado%20e%20doutorado).>)

que desejam e necessitam se inserir no mercado de trabalho e, por isso, buscam a qualificação profissional. Há de se considerar que as consequências da não inserção em atividades trabalhistas, ou seja, o desemprego, pode causar consequências devastadoras, “tanto do ponto de vista da pessoa do desempregado e de sua família quanto do ponto de vista social e político”. (Reinert, 2001, p.2). Logo, o desemprego não afeta somente a situação financeira dos sujeitos, mas também geram consequências no bem-estar psicológico.

A análise das entrevistas exibe que a busca pela evolução acadêmica tem o objetivo de capacitá-las a alcançar os requisitos para a docência em uma instituição de ensino superior. Tal objetivo apresenta duas motivações: a realização pessoal e a perspectiva salarial. Vide os relatos a seguir:

Tenho o sonho de ser professora universitária, e, para isso, tenho que trilhar a caminhada acadêmica. Para mim, ser professora numa universidade me traria uma realização como pessoa, e me tornaria ainda mais realizada. O dom de ensinar e transmitir conhecimento é totalmente essencial no campo da docência. (Relatório de entrevista à P.S.)

Ser professora universitária seria uma porta de entrada na minha ascensão social, me possibilitaria subir de vida, visto a estabilidade do concurso e ainda o salário [sic], que para a minha realidade social é muito alto e atenderia a todas as minhas necessidades. (Relatório de entrevista à Y.M.)

A estabilidade financeira é uma das principais preocupações entre as discentes, de modo que o terceiro fator motivacional determinante para a realização de uma pós-graduação é o recebimento mensal de uma bolsa acadêmica. O propósito desse auxílio é custear as atividades de pesquisa, ensino e participação em eventos científicos. A indisponibilidade ou a não concessão de bolsa acadêmica geram sentimentos de insegurança e ansiedade entre algumas discentes, pois não têm vínculo empregatício, dependendo financeiramente daquele auxílio. Por outro lado, há estudantes que não passam por tal apreensão porque, embora não recebam suporte financeiro para seus estudos, possuem vínculos empregatícios externos à UENF. Os relatos a seguir ilustram esse contraste:

(...) Não me sinto tão ansiosa também por considerar o fato de que não sou bolsista, por ser funcionária em outra instituição de repartição pública. Então, não tenho a preocupação de que “minha bolsa irá acabar”. (Relatório de entrevista à D.R.)

Eu já pensei em desistir da pós-graduação, porém a questão da devolução da bolsa me fez permanecer, pois não tenho como devolver o dinheiro que já recebi. Além de depender momentaneamente dela, pois não tenho outra fonte de renda. (Relatório de entrevista à M.S.)

Observa-se que é cada vez mais demarcada a diversidade dos perfis socioeconômicos das participantes. Dentre as 40 entrevistadas, 77,5% não exercem atividades remuneradas externas à UENF; enquanto 22,5% relatam ter vínculo empregatício ou ser autônomas. Não

exercer atividade remunerada implica na sobrecarga pré-existente proporcionada pelas condições financeiras e pelos padrões sociais das alunas. De certo, isso interfere na qualidade da experiência acadêmica de nível de pós-graduação.

Para muitas pós-graduandas, a carreira acadêmica é um caminho de dificuldades e incertezas, principalmente devido à limitada ou inexistente experiência no mercado de trabalho. Para outras, considerando o histórico e o contexto de suas vidas – inclusive o vínculo empregatício –, a trajetória acadêmica tende a ser percebida e conduzida com mais tranquilidade e naturalidade. A partir dos relatos a seguir, é possível constatar que a distinção entre as duas realidades descritas resulta em impactos diferentes na saúde mental das discentes, tanto em termos de intensidade quanto de repercussão:

Eu me sinto chafurdada de coisas, de textos para serem lidos [sic], que no primeiro semestre eu não pensei na minha saúde, e eu tive que parar e me reconectar comigo mesma. Foi uma rotina nova para mim, demorei a me adaptar. (Relatório de entrevista à J.C.)

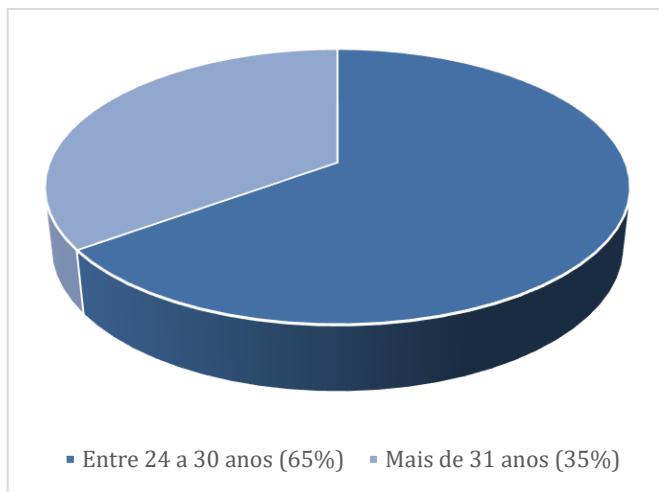
A pós-graduação, para mim, não me estressa tanto [sic], pois eu venho de uma demanda de estudos muito maior que o mestrado. Eu era “concurseira”, estava estudando para a aprovação em promotoria, que é uma ansiedade prolongada, pois existem etapas de aprovação. (Relatório de entrevista à D.R.)

É importante reconhecer os desafios individuais e as distintas formas de expressar seus sentimentos em relação ao contexto da pós-graduação. Contudo, independentemente das circunstâncias, é necessário compreender que somente com a dedicação e o esforço das pós-graduandas será possível cumprir suas demandas acadêmicas com êxito e ter formação de qualidade.

2.3.2 Faixa etária

A decisão de ingressar em uma pós-graduação pode suscitar muitas dúvidas, principalmente em relação à idade mais adequada para dar continuidade a carreira acadêmica. O gráfico abaixo apresenta a variação entre a faixa etária das quarenta discentes entrevistadas:

Gráfico 1: Variação entre a faixa etária das participantes.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos na pesquisa.

Observa-se que a prevalência da amostra se situa em torno das idades entre 24 a 30 anos, o que não é muito distante da realidade dos programas de pós-graduação no Brasil, pois os dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) indicam que a faixa etária média dos alunos de mestrado é de 28 anos, aproximadamente. Já em nível de doutorado, a idade média dos alunos é de cerca de 30 anos. Entretanto, ressalta-se que não há faixa etária definida para ingressar na pós-graduação. Para se iniciar o curso, basta cumprir os requisitos acadêmicos que o programa de pós-graduação escolhido exige, seja na apresentação do diploma de graduação, até a seleção como candidato.

A pesquisa de Casaes (2018) indica que as opiniões sobre o momento ideal para iniciar uma pós-graduação variam. Alguns acreditam que a continuidade dos estudos deve ocorrer logo após a graduação, enquanto outros preferem acumular experiência no mercado de trabalho antes de se especializar. Contudo, Casaes (2018) explica que a hora certa estará sempre associada à certeza e à vontade de se especializar em cursos stricto sensu – mestrado e doutorado acadêmico –, de modo que a idade e/ou a experiência no mercado de trabalho não têm grande influência na ocasião da escolha. “O mais importante é a convicção do que se pretende iniciar ou aprofundar nos estudos”, enfatiza o autor (Casaes, 2018). Essa decisão deve considerar fatores individuais, como objetivos, experiências anteriores e condições financeiras. O mais importante é que a escolha contribua para o crescimento pessoal e profissional, independentemente da idade.

O ingresso em uma pós-graduação logo após o término da graduação, entre as idades dos 24 e 30 anos, pode trazer várias vantagens. Por exemplo, jovens adultos estão frequentemente mais familiarizados com o ambiente acadêmico e têm uma memória recente

das habilidades de estudo e pesquisa. Por seguinte, esse ingresso consecutivo pode acelerar a inserção no mercado de trabalho especializado. Para aqueles na faixa etária de mais de 30 anos, a pós-graduação pode ser um ponto estratégico para avanço na carreira, mudança de área ou atualização de conhecimentos. Em contrapartida, o que pode interferir na adaptação e no grau de dificuldade em cursar a pós-graduação são fatores externos como, por exemplo, o período em que a pessoa se manteve afastada da comunidade universitária. Vide os relatos abaixo:

Sinto que foi mais complicado para mim do que para os demais da minha turma, porque demorei 16 anos para ingressar na pós [sic], já trabalhando, casada e com filho. (Relatório de entrevista à E.M.)

Foi difícil por eu estar formada há mais de 10 anos e sem contato com a vida acadêmica. Eu senti uma diferença da graduação para a pós [sic], pois eu me considero uma pessoa perfeccionista, e, às vezes, a cobrança dos professores em ser perfeita agravava essa minha característica e sentia que não ia dar conta de todos os textos a serem lidos, e desempenhar minhas tarefas. Mas estou me dedicando ao máximo e trabalhando psicologicamente a minha autocobrança. (Relatório de entrevista à P.G.)

O fator da idade em si não influencia diretamente no desempenho acadêmico e, sim, o fato do afastamento do meio acadêmico. Ou seja, as pós-graduandas que se mantiveram afastadas por determinado período podem enfrentar desafios significativos, como a necessidade de equilibrar estudos e de se atualizar, visto que ainda devem conciliar sua rotina estudantil com as responsabilidades familiares e profissionais. Logo, não existe uma idade padrão para ingressar em um programa de pós-graduação; a diversidade etária nas salas de aula enriquece o ambiente acadêmico, refletindo diferentes trajetórias de vida.

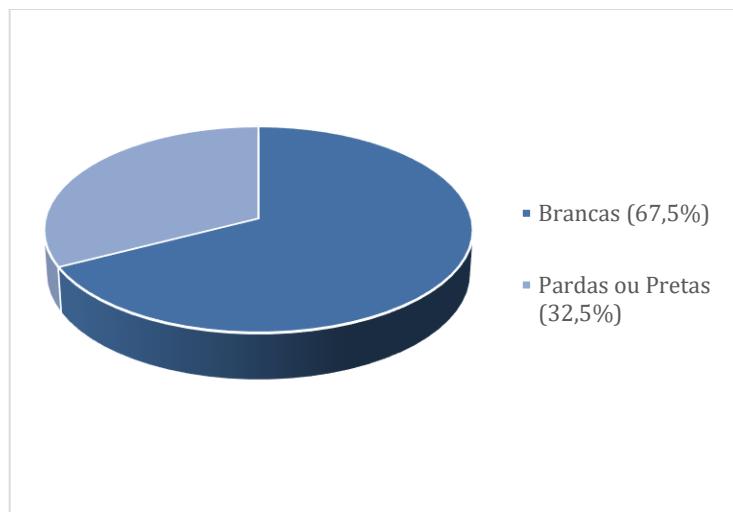
Portanto, a definição de quando iniciar uma pós-graduação deve ser ponderada cuidadosamente, levando em conta os objetivos e as circunstâncias pessoais de cada indivíduo. O mais importante é que a escolha contribua para o crescimento pessoal e profissional, independentemente da idade.

2.3.3 Raça/Etnia

A questão racial no Brasil é um aspecto central das desigualdades sociais, refletindo diretamente nas oportunidades educacionais e no acesso das mulheres pretas e pardas ao ensino superior. No contexto das trajetórias acadêmicas das pós-graduandas da UENF, as interseções entre gênero e raça desempenham um papel fundamental, influenciando tanto os desafios quanto às conquistas vivenciadas por essas mulheres. Este tópico busca analisar como as diferenças raciais e de etnia impactam as experiências acadêmicas dessas discentes, considerando os relatos coletados e as políticas institucionais existentes.

Na UENF, entre as 40 participantes da pesquisa, parte minoritária das discentes se autodeclarou parda ou preta, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 2: Autodeclaração racial entre as discentes.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos na pesquisa.

O gráfico exibe que 32,5% identificaram-se como pardas ou pretas. É uma porcentagem considerável, mas que ainda representa uma minoria no contexto da universidade. A inserção das mulheres negras no meio acadêmico é, como destacado por Roesler *et. al.* (2019, p. 1), um reflexo da luta contra a discriminação racial e de gênero. Ao acessar o ensino superior, a mulher negra não só luta por seus direitos, mas também enfrenta o cruzamento de barreiras relacionadas ao predomínio do racismo e do machismo. Nesse contexto, embora a inclusão tenha avançado com programas de cotas raciais, ainda são notórias a discriminação persistente e a escassez de representatividade nas salas de aula e nas esferas de poder acadêmico. Posto isso, “a inclusão de mulheres negras em universidades representa a luta contra a discriminação racial, todavia os programas de cotas raciais e ações de caráter geral estão mudando lentamente esta realidade” (Roesler *et. al.*, 2019, p. 1).

As entrevistas permitiram captar percepções variadas sobre representatividade e experiências sociais no ambiente acadêmico. Os relatos de uma mulher negra e de uma mulher branca destacam como a UENF pode ser um espaço para o autoconhecimento e a construção de identidades. A pergunta “Para além da vida acadêmica, como a UENF contribuiu na sua trajetória? Em outros termos, a UENF contribuiu para o seu crescimento pessoal?” gerou respostas reveladoras sobre as diferentes perspectivas a respeito do impacto da instituição na vida das respondentes. Vide exemplos significativos:

A UENF me proporcionou muito conhecimento em relação ao descobrimento de quem eu sou. Hoje me reconheço como uma mulher negra, abri minha mente para muitas coisas e desconstruí certos pensamentos e me aceitar. (Relatório de Entrevista à L.G.)

Eu, como mulher branca, até então, não convivia com pessoas negras, não sabia das lutas cotidianas delas. Passei a ter amigas pessoais negras, coisa que eu nunca tive. Minha visão de sociedade mudou, pois passei a conhecer outras realidades diferentes da minha. (Relatório de Entrevista à D.R.)

Os relatos revelam processos distintos de transformação pessoal e de construção identitária. Para a mulher negra, o ambiente universitário se mostrou um espaço de reconhecimento e valorização de sua negritude. Por sua vez, a mulher branca destacou como a convivência com pessoas negras e com outras realidades sociais foi essencial para ampliar sua visão de mundo, desconstruindo preconceitos e promovendo maior empatia. Assim, a UENF é percebida como um espaço que transcende o aprendizado acadêmico, possibilitando reflexões sobre diversidade, inclusão e desigualdades raciais.

As mulheres negras que acessam o ensino superior enfrentam não apenas o desafio de conquistar uma vaga, mas também o de se manter em um espaço frequentemente marcado por preconceitos e desigualdades estruturais. A universidade pública, embora represente um marco de conquista, exige esforço contínuo dessas mulheres para superarem barreiras impostas pelo racismo e pela discriminação de gênero. Desta forma, é possível afirmar que:

Escalar uma vaga na universidade pública é, de fato, uma grande conquista, mas também traz consigo um grande desafio para se manter neste espaço. Mesmo por se tratar do Brasil, um país de grandes misturas raciais, isso não impede que na sociedade brasileira haja preconceito. Diante dessa disparidade de tratamento, a mulher negra vem buscando se inserir nessa sociedade (Santos, Pinheiro, Cavalcanti, 2020, p. 1).

Em resposta à mesma pergunta, destaca-se um relato sobre a questão racial enquanto elemento-chave para o crescimento pessoal e social:

Sim. A UENF é um desafio constante, que me faz crescer como pessoa. Estar aqui significa muito para mim, pois eu sou a primeira a ter ensino superior na minha família, estou ocupando um lugar que antes, as mulheres negras da minha família não tiveram a chance de ocupar. (Relatório de Entrevista à I.D.)

A partir desse excerto, pode-se reiterar que a UENF não só oportuniza o acesso ao ensino superior, mas também promove um espaço para transformação e superação de barreiras históricas. Assim, “a presença das mulheres negras no ensino superior não está relacionada apenas à cor, mas também ao nível econômico, à pobreza e à origem familiar” (Santos; Pinheiro; Cavalcanti, 2020, p. 6).

Em síntese, os dados analisados demonstram que as mulheres negras enfrentam desafios específicos e intensificados pela interseção entre gênero e raça. Compreender essas barreiras é

essencial para promover políticas educacionais que considerem as especificidades das discentes e contribuam para a criação de um ambiente acadêmico que favoreça a inclusão, o bem-estar e o sucesso de todas as mulheres, especialmente daquelas em maior situação de vulnerabilidade. Como destacado por Roesler *et. al.* (2019, p. 1), “a trajetória entre o direito das mulheres e a luta pela igualdade das minorias sempre estiveram interligados”, o que reforça a importância de continuar avançando para que as políticas educacionais possam efetivamente transformar a realidade das mulheres negras na universidade.

2.3.4 Dificuldades no contexto acadêmico

Se o cenário da graduação é desafiador, o contexto acadêmico na pós-graduação se torna ainda mais denso. Nesse contexto, segundo Costa e Nebel (2018, p.2), a passagem da graduação para a pós-graduação é composta por desafios e enfrentamentos variados. Ainda é posto em pauta que as demandas e as cobranças na pós-graduação são mais intensas em comparação às que são impostas na graduação, sendo uma tarefa custosa realizar um curso de mestrado ou doutorado. (Costa e Nebel, 2018, p.2).

Os dados desta pesquisa corroboram com essas afirmações: 75% das entrevistadas responderam que a transição da graduação para a pós-graduação não foi uma fase adaptativa. Para Oliveira, Carlotto, Vasconcelos e Dias (2014), a adaptação acadêmica é o processo em que o indivíduo se submete frente às mudanças inerentes à experiência universitária, seja a de corresponder às demandas do curso, seja o ajustamento às regras da instituição de ensino superior, e aos novos colegas, professores e funcionários. À luz dos dados coletados nas entrevistas, os motivos mais comuns são: a falta de acolhimento por parte da universidade e o nível de cobrança/responsabilidade. Seguem alguns trechos das entrevistas em resposta à pergunta: “Como foi a sua adaptação na transição da graduação para a pós-graduação?”

Senti muita diferença entre os dois, pois os textos aqui na pós-graduação são muito mais complexos e temáticos, com temas [sic] que eu ainda não tinha visto. Tive que sair da minha zona de conforto, pois a minha graduação nunca nem [sic] sequer mencionou alguns autores que estudamos aqui. (Relatório de entrevista à L.G.)

Senti falta de um acolhimento maior da UENF. Me senti muito perdida quando entrei na pós [sic], em relação à didática, aos professores, ao nível de cobrança, enfim... ainda estou me adaptando. (Relatório de entrevista à I.G.)

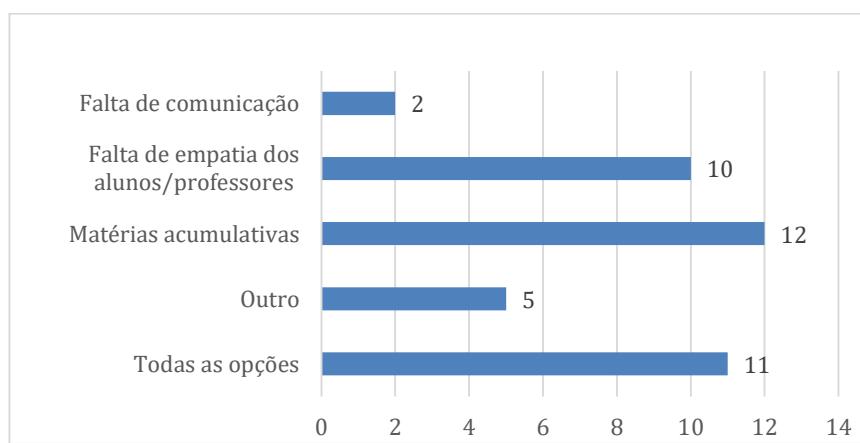
Para mim, eu senti [sic] bastante diferença na intensificação nos experimentos, antes a produção teórica também era menor. E também a cobrança dos professores aumentou, com cumprimento de prazos e entrega dos relatórios. (Relatório de entrevista à A.L.)

E os embates e desafios não param por aí. Costa e Nebel (2018, p.16) apontam que é impossível alcançar os títulos de mestre ou de doutor sem ter de lidar com as exigências e as dificuldades intrínsecas à vida acadêmica. O contexto e desafios da pós-graduação consistem na exigência de cumprimento de prazos, em cursar disciplinas, na realização de coleta de dados empíricos para a pesquisa, na apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos nacionais e internacionais, na publicação de artigos em periódicos científicos relevantes para a área, na escrita da tese/dissertação, na apresentação do trabalho final à banca avaliadora, entre outros afazeres acadêmicos (Costa e Nebel, 2018, p.16). Ou seja, para cumprir todas as demandas supracitadas, é preciso ter foco e disciplina, uma rotina diária de atividades bem organizadas, e principalmente, ter controle emocional. Esse cenário também se reflete na realidade da UENF

As participantes da pesquisa responderam acerca do grau de satisfação com a sua pesquisa. Para 5%, o grau de satisfação é nulo, marcando a opção “ruim”; 60% das discentes marcaram a opção “regular”, apontando que alguns requisitos em sua referida pesquisa ainda precisam ser ajustados; e 35% marcaram o grau de satisfação “ótimo”, demonstrando total satisfação com o percurso de desenvolvimento de sua pesquisa.

Em relação aos docentes, os graus de satisfação e as relações com os professores, incluindo orientadores, foram avaliados da seguinte maneira: 30% das participantes indicaram ter boas relações, escolhendo a opção “Ótimo”; 65% classificaram como “Regular”, justificando que possuem boas relações com alguns professores, mas não com outros; e 5% marcaram a opção “Ruim”, expressando insatisfação em suas interações com os docentes. As avaliações sobre a demanda acadêmica também se refletem nas respostas à pergunta: “Qual é a maior dificuldade do seu curso?”. As opções sugeridas foram analisadas e apresentadas a seguir:

Gráfico 3: Projeção das respostas referentes às dificuldades enfrentadas no curso de pós-graduação.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos na pesquisa.

De acordo com o Gráfico 3, a maior dificuldade identificada foi "matérias acumulativas", o que sugere a sobrecarga de leituras e prazos a serem cumpridos. Estas respostas expressam a proeminência da referida dificuldade:

Em vários momentos, quando estou fora da UENF, me pego pensando que eu poderia estar adiantando algum artigo ou pesquisando alguma coisa. Toda vez que eu olho para o montante de coisas que tenho para fazer, me bate um desespero. São muitos textos, muitas pesquisas, que às vezes acho que não darei conta. (Relatório de entrevista à K.A.)

É um alto volume de conteúdo e leituras para dar conta e conciliar com as atividades do dia-a-dia, inclusive do meu trabalho. É um grande desafio. Não basta apenas ler o texto, é preciso tempo e dedicação para fichar, anotar as dúvidas, e ainda interligar a temática do texto muitas vezes ao seu tema de pesquisa, que também é custoso. (Relatório de entrevista à J.O.)

Consequentemente, após a análise dos discursos supracitados, pode-se averiguar que a sobrecarga de textos na pós-graduação pode contribuir significativamente para o adoecimento mental dos discentes. A pressão para ler e assimilar grandes volumes de material acadêmico pode levar ao estresse, à ansiedade e até mesmo à depressão.

2.3.5 Adaptações culturais

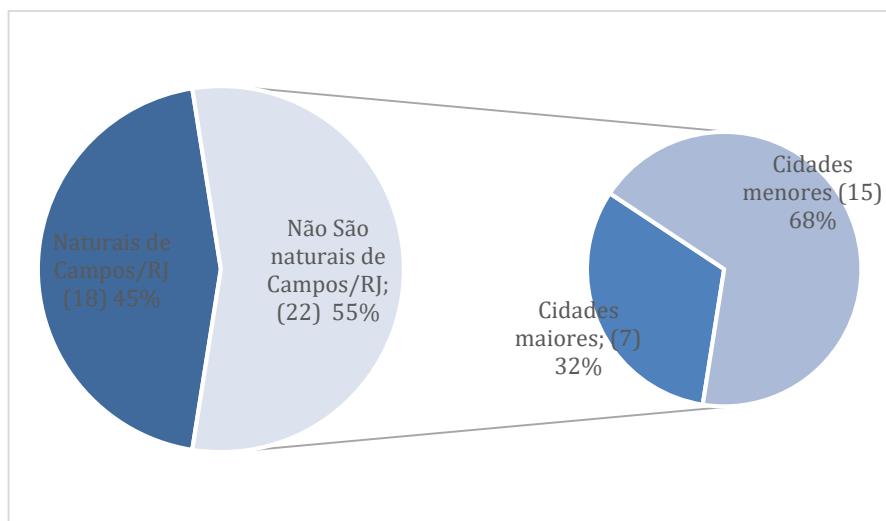
A mudança de cidade para cursar a pós-graduação muitas vezes implica não apenas em alterações geográficas, mas também culturais. Conforme Gomes e Santos (2021):

A cultura influencia diretamente o indivíduo por ser a junção de costumes, música, arte, modo de pensar, experiências e hábitos adquiridos ao longo da vida. Ou seja, o indivíduo sempre terá em si aspectos culturais que nortearão seu comportamento diante das diversas situações as quais seja submetido, pelo fato de a cultura estar presente em todos os ambientes e acompanhando toda trajetória de vida do mesmo. Esses aspectos podem ser religiosos, familiares, sociais, organizacionais, geográficos (...) (Gomes e Santos, 2021, p. 6).

Dessa forma, a falta de familiaridade com as normas culturais locais pode ocasionar situações desconfortáveis e contribuir para o estresse e ansiedade dos discentes. Em relação a pesquisa, cerca de 45% das estudantes são naturais de Campos dos Goytacazes/RJ (cidade em que está localizada a UENF); logo, 55% não nasceram nesse município. Vale destacar que predominantemente as mulheres entrevistadas responderam que se mudaram de cidade por motivos profissionais/estudantis, evidenciando que a maioria advém de cidades com menor “densidade urbana”¹³, como aponta o gráfico a seguir:

¹³ “Representa a relação entre o número total de população contida numa área urbana específica, expressa em habitantes por uma unidade de terra ou solo urbano, ou o total de habitações contidas numa determinada área urbana” (Acioly; Davidson, 1998).

Gráfico 4: Levantamento de dados acerca da “cidade natal” entre as discentes.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos na pesquisa.

O Gráfico 4 apresenta que dos 55% das discentes responderam não ser nascidas na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ, e dessa porcentagem, 68% são advindas de cidades com menor densidade urbana que o município em questão, apresentando majoritariamente na pesquisa. Assim, segue algumas explanações a respeito dos “choques culturais” enfrentados pelas discentes, apresentando inúmeros fatores culturais significativamente distintos aos que estavam acostumadas:

Em relação à cidade, sinto que as pessoas daqui não são receptivas, tanto nas lojas, como a educação no trânsito também. Parecem que estão com pressa o tempo todo, não dialogam.(Relatório de entrevista à M.J.)

Minha adaptação em Campos não foi positiva. Eu sou do interior de Minas, e sinto que mineiro é mais receptivo. E em relação às questões climáticas também, não me adaptei ao clima daqui, aqui é muito calor. (Relatório de entrevista à I.G.)

O ponto positivo de estar morando aqui é que Campos é uma cidade que tem muita facilidade a todas as coisas, como acesso aos médicos, comércio bem amplo. E o ponto negativo é que é uma cidade grande, e por isso demanda de transporte para se deslocar de um local para o outro e o custo de vida é alto. (Relatório de entrevista à A.C.)

Há de se considerar que as adaptações culturais para as discentes advindas de cidades com maior densidade urbana que o município de Campos dos Goytacazes/RJ, ou seja, 32% das entrevistadas, também apresentam “choques de realidade”. Assim, é posto em pauta uma experiência nova ao que tange as interações interculturais, especialmente para aqueles que estão acostumados com a diversidade e a efervescência cultural das metrópoles, como mostra a seguir:

No início, eu sentia muita diferença. Eu achava sobrenatural “ver cavalos na rua” e me sentia como se eu estivesse numa zona rural. Hoje já me adaptei e consigo

enxergar vantagens em estar aqui, como, por exemplo, a praticidade de locomoção, aqui tudo é mais perto do que a minha cidade natal. (Relatório de entrevista à D.R.)

No começo, eu sentia que todo mundo se conhecia, por ser uma cidade pequena, e só eu que não conhecia as pessoas e os lugares. Os costumes daqui também são diferentes, é difícil achar algo do comércio aberto até mais tarde. A cidade fica deserta antes da meia-noite. (Relatório de entrevista à G.B.)

Senti diferença na área urbana de Campos. Não tem muitas opções de lazer diurnos, sendo uma cidade totalmente noturna. (Relatório de entrevista à S.F.)

As diversidades culturais também se manifestam entre algumas alunas que residem em Campos dos Goytacazes, pois vivem em bairros e distritos distantes (zona rural do município) do campus universitário (localizado na zona urbana). Isso impacta a qualidade da adaptação não apenas por causa do longo e cansativo tempo de deslocamento, mas também na adaptação a um novo ambiente cultural. O próximo relato expressa tal situação:

Resido em Campos, mas moro em um distrito no interior da cidade. Sinto uma diferença gigantesca nas relações e das pessoas daqui. No meu bairro todo mundo se ajuda, mas é difícil pedir alguma informação aqui no centro. E também manifesto meu cansaço em ficar horas no ônibus para chegar até aqui, pegando chuva, esperando no ponto de ônibus, já teve vezes que o coletivo atrasou, ou então teve algum defeito mecânico no meio do caminho. São os dilemas que nós alunas enfrentamos... (Relatório de entrevista à M.M.)

Por fim, também há a diferença cultural experienciada pelas pós-graduandas que não residem em Campos dos Goytacazes e não se mudaram para a cidade exclusivamente para cursar a pós-graduação. Elas se deslocam até o campus para frequentar as aulas, cumprir o tempo de frequência exigido, para se reunirem como seus orientadores e para dar bom andamento às suas pesquisas. Logo, os desafios culturais também se somam ao cansaço das viagens e a outros enfrentamentos cotidianos, como será detalhado a seguir.:

Conciliar a viagem para outro Estado, sendo 4 horas de ida e 4 horas de volta para 1 hora de aula me cansa muito. Mas antes era pior, pois eu ficava na casa de uma parente aqui em Campos, mas não me sentia totalmente à vontade. E em relação a Campos, minha adaptação é positiva, pois não fico muitas horas aqui, não sei se eu residindo definitivamente aqui eu me acostumaria. (Relatório de Entrevista à A.G.)

Dessa forma, ao abordar e compreender esses desafios específicos relativos às diversidades culturais, é possível entender de que as demandas são as mais diversas, e é necessário que essas discentes possam enfrentar a transição de forma mais suave, com auxílio psicológico fornecido pelas instituições de ensino superior, estabelecendo o bem-estar psicológico das discentes e assim, com o seu emocional estável, consequentemente, seu rendimento acadêmico será melhor.

2.3.6 Âmbito familiar

O papel social feminino tradicionalmente inclui responsabilidades significativas com os cuidados inerentes ao lar e com as pessoas. Para Guedes e Daros (2019), cuidar dos familiares, dos companheiros, em concomitância com as atividades sócio-ocupacionais, são realizadas para cumprir normas historicamente criadas e interpretadas como inerentes à natureza feminina. Em outros termos, a concepção de que esse papel designado às mulheres possui raízes profundas advindas tanto da cultura, das religiões e de práticas sociais que atribuem o papel de cuidar da família, dos filhos, dos idosos e das tarefas domésticas. Tradicionalmente, a noção de “atributos femininos” foi (e ainda é) usada para justificar o exclusivo papel das mulheres em relação àquelas tarefas. Tal ponto de vista é decorrente da construção social e econômica das desigualdades entre os sexos em uma sociedade patriarcal (Montenegro, 2018, p.2). Não obstante, embora ainda haja obstáculos e resistências culturais em todas as áreas de ocupação não atribuídas a elas, desde pelo menos o início do século XX, vem ocorrendo, gradualmente, transformações nos papéis sociais da mulher como “mãe, esposa, estudante ou trabalhadora” (Alves e Resende, 2021).

A dedicação da mulher ao cuidado de crianças e idosos, e ao tempo gasto em serviços domésticos, pode de ir de encontro à conciliação com sua vida profissional e estudantil. Montenegro (2018) afirma que a inserção da mulher no mercado de trabalho segue uma via de mão dupla: é um fato que é comemorado como uma conquista, mas que não reduz a prevalência da mulher em outras atividades domésticas. Isso configura a sobrecarga de funções proporcionada pelo que se categoriza como “a dupla ou tripla jornada de trabalho feminino” (Montenegro, 2018, p.8).

À luz dessas caracterizações das funções designadas socialmente ao gênero feminino, foram compilados os relatos sobre os esforços das discentes para conciliar as demandas da academia com o trabalho doméstico e o cuidado com os familiares. Alguns excertos das entrevistas corroboram com as descrições anteriores, intercruzando a teoria com a prática. À pergunta “Você tem dificuldades para conciliar a vida acadêmica com a vida pessoal? Em que se resume tal dificuldade?”, foram dadas as seguintes respostas:

O meu maior desafio é conciliar minha vida aqui na UENF, com a vida pessoal de casada, pois tenho que dar atenção para o meu marido; de filha, pois meus pais que dependem dos meus cuidados; de mãe então... Nem se fala. É um desafio diário. (Relatório de entrevista à M.L.)

Eu sinto que eu estou mais distante da minha família. É difícil ser esposa, filha, dona de casa e pós-graduanda. E ainda sou estereotipada por “só estudar”. (Relatório de entrevista à I.G.)

A minha preocupação maior é com a minha avó. Quando estou aqui na UENF, muitas vezes fico pensando nela. Ela tem 90 anos, e eu quem cuido dela. Meu irmão trabalha fora de Campos e ajuda financeiramente, mas a obrigação de cuidar e zelar por ela é minha. (Relatório de entrevista à T.C.)

Durante as entrevistas, foi possível verificar que as falas referentes aos cuidados com o lar são movidas por sentimentos de desgaste e cansaço, devido à realização dos afazeres domésticos e com familiares, somados aos enfrentamentos acadêmicos. Tal fato social é explicado por Montenegro (2018), a tarefa de cuidar é impactada:

Pela desigualdade de gênero, sobrecarregando especialmente a mulher - esposa, mãe, filha e neta. Isso ocorre sem qualquer atenção aos seus projetos de vida, suas condições de saúde e outros aspectos afetados pela ausência de discussão das necessidades e dificuldades na esfera da família e na esfera social. (Montenegro, 2018, p.16)

Seguindo a análise, o tema da “maternidade na pós-graduação” também ganhou destaque na pesquisa em campo. Entre as participantes, 15% são mães. Elas declararam que é preciso desenvolver esforços extras para alcançarem os seus objetivos acadêmicos, o que influencia em sua vida familiar e o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento de seus filhos, como elucida os relatos a seguir:

A dinâmica de horários não é nova para mim, pois eu sempre trabalhei. Mas a pós-graduação me privou de estar com o meu filho em momentos de lazer, pois, na maioria das vezes, eu sempre estava muito cansada ou com algum texto para ler e não conseguia dar a atenção devida a ele em suas brincadeiras. E por ter um marido que não fica em casa, e viaja a trabalho, a minha rotina ficou cansativa. (Relatório de entrevista à N.M.)

O meu maior problema atualmente é conciliar a vida acadêmica com a atenção ao meu filho. Ele tem 5 anos, é TEA e sente muito a minha falta quando estou na UENF. Quando estou em casa, quer atenção e isso tem atrapalhado meus estudos, além da atenção ao marido e as coisas da casa. (Relatório de entrevista à E.R.)

Se cursar a pós-graduação sendo mulher e mãe já é desafiador, para mulheres grávidas os embates são ainda maiores. Ao decorrer das entrevistas, uma das participantes é gestante, e, ao abordá-la sobre a maternidade, foi indagado a seguinte pergunta não prevista: “Como foi engravidar durante a pós-graduação?”. Eis a resposta dada:

No primeiro momento, foi um grande susto. Foi desafiador, pois não sabia como contar isso para a minha família. E aí até então eu só queria contar no 3º mês de gravidez, só que eu precisava de um apoio daqui de Campos, e contei para as mulheres da minha turma e fui muito bem recebida. Isso foi crucial para mim, além do apoio da minha orientadora. Ficamos acordadas que poderíamos adaptar meu projeto. Meu bebê vai nascer em junho, e todos sabem que eu teria que dar “uma pausa – não definida ainda, pois, pela CAPES, eu tenho direito de 3 a 4 meses, e mesmo assim recebendo a bolsa” e diante disso, acho que não sofri nenhum

preconceito. Pretendo terminar o mestrado junto com a minha turma. (Relatório de entrevista à J.D.)

Portanto, diante das explanações acima, Silva e Rodrigues (2022) explica que as novas demandas das mulheres nos dias atuais trazem benefícios e direitos, mas também trazem algumas implicações negativas para suas vidas. Ao gênero feminino é imposto ter que administrar o tempo para cumprir os prazos estabelecidos. Desse modo, para se sentirem aceitas e atenderem as demandas, as mulheres precisam se submeter a certas condições de trabalho, causando estresse e sentimento de culpa por não conseguirem se dedicar as famílias e as demandas do curso.

2.3.7 Religiosidade

O período intensivo de estudos de nível de pós-graduação pode também afetar outros aspectos considerados importantes (senão vitais) pelos estudantes. Entre eles destaca-se a religião, que, de acordo com Serretti (2010, p.27), tem um papel fundamental para definir os caminhos que os indivíduos escolhem ao longo da vida. Em suas palavras:

A diversidade de religiões atesta a diversidade de sentimentos e pensamentos dos seres humanos, pois ela ocupa um lugar de direção na mente humana. Introjetada, ela é o juiz de nossos valores e de nossos atos, e tem a seu favor o mecanismo da consciência, a culpa que sentem seus seguidores ao desrespeitar seus preceitos (Serretti, 2010, p.27).

A República Federativa do Brasil é um estado laico, o que, de acordo com Mello (2022), é o estado que permite, respeita, protege e trata de forma igual todas as religiões, féis e compreensões filosóficas da vida, inclusive a não religião e as posições que negam a existência de quaisquer divindades ou seres sobrenaturais, como o ateísmo. Sendo assim, a religião dos indivíduos deve ser respeitada, bem como seus sentimentos e pontos de vista, em qualquer ambiente, principalmente numa instituição pública estadual, que abrange um vasto público, como a UENF. Por esse motivo, é primordial que as instituições de ensino superior promovam um ambiente inclusivo e respeitoso para todas as crenças religiosas. Dessa forma, é importante encontrar um equilíbrio entre os compromissos acadêmicos e religiosos.

A partir da análise de dados, foi possível identificar que há uma variedade de religiões no ambiente acadêmico, que inclusive interfere diretamente na rotina de estudos. A exigência de tempo e energia na pós-graduação muitas vezes entra em conflito com os compromissos religiosos das discentes. Os horários restritos, prazos rigorosos e a necessidade de equilibrar trabalho, estudo e vida pessoal dificultam a participação em práticas religiosas regulares.

Às perguntas “Tens dificuldade de conciliar a vida acadêmica com a vida pessoal? Em que se resume tal dificuldade?”, 10% das participantes formularam suas respostas com menções às suas vidas religiosas/doutrinas filosóficas e a como a vida acadêmica interfere nas rotinas de fé. A seguir, enfatiza-se alguns relatos de mulheres de diferentes crenças, como o Catolicismo, Evangelicalismo, Religiões de Matriz Africana e Budismo, respectivamente:

A vida acadêmica demanda total dedicação, mesmo estando fora daqui. Nos feriados por exemplo, como vamos ficar mais tempo afastados da UENF, a tendência é que a maioria dos professores passem mais textos para serem lidos. Porém, a maior parte dos feriados brasileiros são católicos. Como eu sou uma mulher de fé, tenho meus compromissos na igreja, o que causa um embate. Na concepção dos professores, os feriados representam que vamos ter mais tempo para estudar e vamos ficar em casa por conta do não entendimento religioso. É angustiante ouvir coisas que você não concorda, porém estar aqui “trazendo luz” é o que me conforta. (Relatório de entrevista à L.G.)

Antes de entrar na pós-graduação, eu era líder dos jovens na minha Igreja, pois eu sou Cristã Evangélica Batista. Depois que entrei, com os inúmeros experimentos que temos que realizar, inclusive que duram vários dias consecutivos, tive que abdicar da liderança. No começo eu me sentia culpada, mas entendo que é um processo, e a minha fé continua inabalada. (Relatório de entrevista à Y.M.)

Na minha questão com a religião, foi difícil em relação a prazos no mestrado e atividades que eu precisava desenvolver dentro do terreiro. Ter uma religião também requer tempo e disponibilidade, e ser uma mulher de santo, não é diferente. Eu, dentro do mestrado, muitas vezes ficava ausente das giras e dos meus afazeres. Eu pedi compreensão ao meu pai de santo e aos guias da casa pelo momento a qual eu estava passando nos estudos e eles foram super compreensivos comigo, me incentivaram falando que eu só vou parar quando o “Dr” estiver na frente do meu nome. Os meus orixás entendem que eu tenho uma vida terrena. Estou um pouco afastada, mas não tanto. Porém, quando eu vou ao terreiro, fico triste por estar indo só para pedir aos meus orixás, e não estou servindo. (Relatório de entrevista à J.D.)

Eu realizo o “nitiren daishonim” diariamente, que é uma oração no Budismo. Acho que é o que me conforta em meio aos embates da vida acadêmica, sendo primordial na minha rotina. Assim, eu busco força e equilíbrio. (Relatório de entrevista à J.C.)

Teixeira (2023, p. 242) destaca a importância de investigar o impacto da filiação religiosa nas trajetórias educacionais de estudantes universitários de diversas áreas e pertencentes a diferentes tradições religiosas. A autora argumenta que, ao analisar como a religião influencia o ingresso, a continuidade e o desempenho acadêmico desses jovens, é possível compreender melhor os fatores que podem criar uma conexão entre crenças religiosas e o êxito ou insucesso no ensino superior, segundo a perspectiva dos próprios alunos.

Ao analisar os discursos apresentados, é factível que cada discente pontua um empecilho distinto referente a dificuldade de conciliação de sua vida acadêmica com os compromissos e práticas religiosas. Porém, as entrevistadas fornecem justificativas pautadas na fé para continuar e concluir seu referido curso. Assim, Teixeira (2023, p. 257) conclui em seus estudos que estudantes universitárias católicas e evangélicas reforçam seus compromissos religiosos,

guiados pelo princípio compartilhado de “ajudar o próximo”. Em seus relatos, elas estabelecem uma relação em que os desafios acadêmicos se entrelaçam com suas convicções religiosas, que também fornecem suporte para perseverar e buscar sucesso nos estudos, o qual, por sua vez, se alinha com sua missão religiosa. Ainda é afirmado que, tanto os jovens católicos, evangélicos quanto os praticantes do candomblé reivindicam respeito pela diversidade religiosa no contexto universitário.

Portanto, cursar uma pós-graduação pode exercer um impacto significativo na vida religiosa das discentes, apresentando desafios únicos e oportunidades de crescimento pessoal. Assim, aos que desejam manter sua prática religiosa durante a pós-graduação, seria viável a construção de políticas e práticas institucionais que fomentem a tolerância religiosa e a liberdade de expressão, com o reconhecimento que é necessário a inclusão dessas práticas, sendo essenciais na garantia de que os discentes possam se sentir acolhidos e respeitados em sua diversidade religiosa.

2.3.8 Análise Comparativa entre os Centros Universitários da UENF

Nas seções anteriores, foram abordados aspectos relativos à vida cotidiana e acadêmica das discentes, e, com base nas porcentagens totais obtidas, a análise a seguir sintetiza os pontos mais relevantes de cada centro. Nesta seção, apresenta-se uma análise comparativa dos principais fatores que influenciam a vida social e econômica de pós-graduandas de cada Centro da UENF, destacando tanto desafios compartilhados quanto diferenças marcantes no perfil das discentes. Os resultados evidenciam como tais fatores se inter-relacionam e contribuem para as características específicas do CBB, CCH, CCT e CCTA, de acordo com a amostragem da pesquisa. A realização desse objetivo traz maior compreensão sobre as diferenças entre os Centros, bem como proporciona uma abordagem mais precisa das necessidades específicas das entrevistadas, considerando suas características institucionais e demandas profissionais.

2.3.8.1 Vida Social e Econômica

A composição do estado civil das pós-graduandas se configura como uma variável de grande significância na dinâmica da vida acadêmica, principalmente em relação à disponibilidade de tempo hábil para os estudos. Além disso, responsabilidades familiares e o estresse decorrente da conciliação entre a vida acadêmica e pessoal podem afetar o desempenho e a dedicação das alunas na pós-graduação. O contexto familiar, portanto, tende a impactar diretamente na qualidade da experiência acadêmica das participantes, sendo um fator relevante

para a análise do perfil social e econômico das alunas. Considerando isso, é possível observar como o estado civil de cada uma pode interagir com outros aspectos da vida acadêmica, como a gestão do tempo e as prioridades. A seguir, a tabela ilustra a distribuição do estado civil das alunas dos quatro centros universitários da UENF.

Tabela 1 – Composição do estado civil das alunas nos Centros Universitários da UENF.

CENTRO	Solteiras (%)	Casadas (%)	Divorciadas (%)
CCTA	60%	40%	0%
CBB	80%	0%	20%
CCH	50%	50%	0%
CCT	60%	30%	10%
Total:	62,5%	30%	7,5%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

A tabela acima revela variações significativas entre os centros universitários. No que se refere às alunas solteiras, o CBB se destaca, com 80% de suas participantes nessa categoria. Isso sugere que essas alunas tendem a ter maior disponibilidade de tempo para se dedicar aos estudos, uma vez que, em geral, enfrentam menos responsabilidades familiares.

Em contrapartida, o CCT apresenta uma composição equilibrada, com 60% de alunas solteiras, mas com uma variação considerável em relação aos outros estados civis. Vale destacar que o CCT é o único centro a apresentar os três estados civis: 60% de alunas solteiras, 30% casadas e 10% divorciadas. Essa diversidade confere um espectro mais amplo de experiências de vida, implicando em desafios distintos na gestão do tempo e no equilíbrio entre as responsabilidades acadêmicas e pessoais. O CCT, portanto, se caracteriza como o centro mais heterogêneo em relação ao estado civil de suas alunas.

O CCTA, por sua vez, apresenta uma distribuição de 60% de alunas solteiras e 40% casadas, indicando um equilíbrio entre esses dois grupos. É possível observar que a maioria das discentes é formada por solteiras. Todavia, as casadas constituem uma parte significativa da amostra, o que sugere que, no CCTA, a dinâmica de vida acadêmica pode envolver desafios distintos entre esses dois grupos.

O CCH sobressai entre os Centros em virtude da maior proporção de alunas casadas, apresentando o representativo de 50%. Tal fator pode resultar em uma sobrecarga de tarefas para essas discentes, exigindo uma organização de tempo mais apurada e adaptações na rotina acadêmica.

Quanto às alunas divorciadas, o CBB novamente se destaca, com 20% de suas participantes nessa categoria. As alunas relatam ainda que estão atravessando diferentes fases da vida, enfrentando desafios emocionais e de adaptação à rotina acadêmica, o que demanda maior flexibilidade e suporte institucional. Por outro lado, tanto o CCTA quanto o CCH não apresentaram alunas divorciadas na amostra.

Outro fator de suma importância para análise social é a faixa etária das discentes entre os Centros. Isso porque, a faixa etária das alunas também pode influenciar a experiência acadêmica, principalmente na transição de graduação para pós-graduação, além de pontuar o estágio da trajetória pessoal e profissional em que as alunas se encontram. A distribuição da faixa etária em cada Centro é apresentada abaixo:

Tabela 2– Faixa Etária das pós-graduandas entre os Centros Universitários da UENF.

CE NTRO	20 a 30 anos	Mais de 31 anos (%)
CCTA	80%	20%
CBB	40%	60%
CCH	60%	40%
CCT	80%	20%
Total:	65%	35%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

Conforme demonstra a tabela, a maior parte das alunas está na faixa etária de 20 a 30 anos (65%), o que pode indicar que muitas ingressam na pós-graduação logo após o término de suas graduações. O CCTA e o CCT possuem 80% de alunas nesta faixa, o que sugere uma transição mais imediata para a pós-graduação.

No CBB, observa-se a maior presença de discentes com mais de 31 anos, o que pode indicar uma trajetória acadêmica mais consolidada, associada a uma experiência profissional e pessoal ampliada. Entretanto, essa faixa etária também pode implicar desafios adicionais, especialmente no que se refere à conciliação dos estudos com responsabilidades familiares e profissionais.

Uma variável relevante é a experiência acadêmica prévia das discentes na UENF. Aquelas que concluíram a graduação na própria instituição tendem a se adaptar com mais facilidade à pós-graduação, pois já estão familiarizadas com seus processos e a cultura acadêmica. Em contrapartida, as egressas de outras universidades podem enfrentar desafios adicionais na transição, em razão das diferenças nos procedimentos acadêmicos e metodológicos, o que pode exigir um período maior de adaptação.

Outra condição relevante diz respeito à experiência prévia das alunas na UENF. A conclusão da graduação na própria universidade pode facilitar a adaptação ao ambiente acadêmico da pós-graduação, visto que essas alunas já estão familiarizadas com o sistema e a cultura institucional. Por outro lado, aquelas que concluíram seus estudos em outras instituições podem enfrentar desafios adicionais na transição, devido às diferenças do sistema, na cultura institucional, bem como nos processos acadêmicos e nas metodologias adotadas, o que pode demandar um período maior de adaptação. Assim, eis a tabela com o quantitativo da amostra de pós-graduandas egressas da graduação na UENF:

Tabela 3– Distribuição das pós-graduandas por origem institucional da graduação.

CE NTRO	Graduação concluída na UENF	Graduação concluída em outra Instituição
CCTA	30%	70%
CBB	40%	60%
CCH	10%	90%
CCT	50%	50%
Total:	35%	65%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

A análise da Tabela 3 revela diferenças na origem institucional das alunas de pós-graduação nos centros da UENF. O CCH apresenta variação expressiva entre alunas que cursaram a graduação na UENF e aquelas que vieram de outras instituições, com apenas 10% provenientes da própria universidade e 90% advindas de outras instituições.

Por outro lado, de acordo com a amostra, o CCT apresentou um equilíbrio notável, com 50% de alunas que cursaram a graduação na UENF e 50% provenientes de outras instituições. Essa paridade pode indicar um incentivo institucional sólido para a continuidade acadêmica, favorecendo a transição da graduação para a pós-graduação.

O CBB, por sua vez, apresenta uma composição ligeiramente inclinada para alunas externas, com 40% de graduadas na UENF e 60% oriundas de outras instituições. Apesar disso, observa-se uma tendência de incentivo à continuidade acadêmica similar ao CCT.

O CCTA ocupa o segundo lugar em termos de alunas oriundas de outras instituições, com 70%, enquanto apenas 30% realizaram a graduação na UENF. Essa distribuição sugere que, embora o CCTA também atraia alunas externas, apresenta um índice mais modesto de retenção em comparação ao CCT e ao CBB.

Em suma, a análise destaca a variação significativa do CCH em relação à retenção de egressas, enquanto o CCT e o CBB se mostram mais equilibrados, com incentivos evidentes à continuidade acadêmica, relatados pelas alunas, como a participação e interação em projetos de extensão, e incentivo a cursar a pós-graduação. O CCTA, embora atrativo para alunas externas, apresenta índices menores de retenção interna, sugerindo oportunidades de aprimoramento no estímulo à permanência das discentes.

No que tange às questões ético-raciais, examina-se como a composição racial das discentes se distribui entre os diferentes centros universitários da UENF. Essa análise revela os reflexos das desigualdades estruturais ainda presentes no ensino superior, evidenciadas nas porcentagens apresentadas. A Tabela 4 mostra a porcentagem de alunas entrevistadas que se autodeclararam brancas e as que se autodeclararam pretas ou pardas.

Tabela 4– Composição Étnico-Racial entre as pós-graduandas.

CE NTRO	Brancas (%)	Pretas/Pardas (%)
CCTA	60%	40%
CBB	60%	40%
CCH	60%	40%
CCT	90%	10%
Total:	67,5%	32,5%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

A análise da Tabela 4 revela a predominância de alunas autodeclaradas brancas. De modo geral, CCTA, CBB e CCH apresentam uma distribuição proporcional de 60% de alunas brancas e 40% de alunas pretas e pardas. Embora esse equilíbrio aparente entre esses três centros indique certo avanço na diversidade, a diferença ainda é notável em relação à maior representatividade de alunas brancas. Essa assimetria elucida a permanência de barreiras no acesso de mulheres pretas e pardas à pós-graduação, reforçando a necessidade de políticas mais inclusivas e equitativas.

No CCT, entretanto, destaca-se por uma discrepância ainda mais acentuada, com 90% de alunas brancas e apenas 10% de alunas pretas ou pardas na amostragem, sugerindo a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre os fatores que contribuem para essa desigualdade.

A diferença quantitativa entre alunas brancas, pretas e pardas evidencia um processo de inclusão gradual no CCTA, no CBB e no CCH. Mulheres negras enfrentam desafios para acessar e se manter no ensino superior, especialmente na pós-graduação, em razão de questões

socioeconômicas e culturais que restringem suas oportunidades. Assim, embora haja um equilíbrio relativo em alguns Centros referentes à amostra, a análise geral destaca que as alunas pretas e pardas continuam sendo minoria, o que reforça a necessidade de fortalecer a diversidade racial e criar um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo.

A maternidade na pós-graduação impõe desafios adicionais à permanência no ensino superior. Conciliar atividades acadêmicas e responsabilidades familiares exige um alto nível de organização e gestão do tempo, impactando a trajetória acadêmica das discentes mães. A Tabela 5 a seguir apresenta a distribuição percentual de mães e de mulheres sem filhos nos centros universitários da UENF.

Tabela 5– Condição de maternidade entre as discentes.

CE NTRO	Mães (%)	Sem filhos (%)
CCTA	0%	100%
CBB	10%	90%
CCH	20%	80%
CCT	30%	70%
Total:	15%	85%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

De acordo com a tabela, é possível observar que nenhuma das entrevistadas se identificou como mãe no CCTA. Essa ausência, no entanto, pode ser atribuída à natureza qualitativa da pesquisa e ao método de seleção da amostra por conveniência, e não à inexistência de mães no Centro. É importante reconhecer que mulheres-mães provavelmente estão inseridas nesse espaço acadêmico, enfrentando os desafios de conciliar a maternidade com a vida universitária.

No CBB e no CCH, a presença de mães é semelhante, com percentuais discretos mas significativos. Já no CCT, destaca-se o maior percentual de mães entre os quatro centros analisados. Esse dado aponta para a necessidade de um olhar atento às mulheres que conciliam a maternidade com uma rotina acadêmica intensa, valorizando suas contribuições e assegurando condições que lhes permitam avançar em suas trajetórias acadêmicas sem prejuízo à vida familiar.

Embora as mães sejam minoria no total da amostra, sua presença na pós-graduação não deve ser ignorada. Discentes que ainda não possuem filhos podem optar pela maternidade durante o percurso acadêmico, independentemente de seu estado civil. Assim, torna-se essencial que as universidades implementem políticas inclusivas que favoreçam a conciliação entre a vida

acadêmica e familiar, promovendo um ambiente que respeite e valorize as diferentes trajetórias e escolhas das alunas.

Outro ponto relevante a ser analisado é a presença de atividades remuneradas exercidas por algumas mulheres durante o curso de pós-graduação, seja por meio de vínculos trabalhistas formais ou como autônomas. Esse fator pode impactar diretamente a disponibilidade de tempo para os estudos e a qualidade da experiência acadêmica. A seguir, a tabela abaixo apresenta a relação entre as discentes com ou sem atividades remuneradas.

Tabela 6– Exercício de outra atividade trabalhista das discentes.

CE NTRO	Exercício de atividades trabalhistas (%)	Não exercício de atividades trabalhistas (%)
CCTA	20%	80%
CBB	30%	70%
CCH	40%	60%
CCT	0%	100%
Total:	22,5%	77,5%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

Observa-se que o CCH concentra a maior proporção de alunas com vínculo trabalhista ou atividades remuneradas, representando 40% das entrevistadas. Esse dado reflete que essas alunas enfrentam uma carga de trabalho externa considerável, o que pode influenciar sua capacidade de se dedicar às demandas acadêmicas. Algumas alunas relataram ainda que já exerciam essas atividades antes de ingressar na pós-graduação e decidiram mantê-las como estratégia para garantir estabilidade financeira, dado que a bolsa de estudos, embora fundamental, possui prazo determinado e não assegura suporte após a conclusão do curso.

No CCTA e no CBB, as porcentagens são similares: 20% e 30% das alunas possuem algum vínculo, respectivamente. Ainda assim, as discentes destacam que a presença de laboratórios limita o tempo disponível para o exercício de outras atividades trabalhistas, exigindo maior esforço das discentes para equilibrar suas atividades profissionais e acadêmicas. No CCT, chama atenção a ausência de alunas com qualquer tipo de vínculo trabalhista ou atividade remunerada. Essa realidade pode ser explicada pela intensa demanda de dedicação exigida, devido à natureza do curso. Além das aulas teóricas, as práticas laboratoriais e experimentais consomem boa parte do tempo das alunas, tornando inviável o acúmulo de atividade remunerada. Embora os laboratórios também sejam presentes em outros Centros, o CCT parece demandar dedicação ainda mais intensa, como alegam suas próprias discentes, devido ao perfil técnico das disciplinas e à carga experimental mais elevada.

O próximo fator a ser analisado entre os centros foi a naturalidade das discentes. A pesquisa revelou que ao todo, 45% das alunas são naturais do município de Campos dos Goytacazes/RJ e, 55% são oriundas de outros municípios, conforme detalhado na tabela abaixo:

Tabela 7– Naturalidade das discentes entre os Centros Universitários da UENF.

CE NTRO	Naturais de Campos dos Goytacazes/RJ (%)	Naturais de outros municípios (%)
CCTA	50%	50%
CBB	40%	60%
CCH	20%	80%
CCT	70%	30%
Total:	45%	55%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

Em análise aos dados obtidos, o CCTA apresentou uma distribuição equilibrada entre alunas naturais de Campos dos Goytacazes/RJ e alunas de outros municípios, com 50% em cada grupo, refletindo uma composição diversa em termos de origem. Já o CBB mostrou dados semelhantes, mantendo uma proporção próxima ao equilíbrio, mas com uma leve predominância de alunas provenientes de outros municípios.

No CCH, a maior concentração de alunas advindas de outros municípios (80%) evidencia que os cursos da área de humanas atraem discentes de diversas localidades. Essa realidade pode ser explicada pela qualidade dos programas oferecidos e pela possível ausência de opções semelhantes nas cidades de origem dessas alunas. Contudo, essa dinâmica acarreta desafios relacionados ao deslocamento e à acomodação, como custos adicionais com transporte, moradia e a necessidade de adaptação a um novo ambiente acadêmico e social.

Por outro lado, o CCT se destaca pela elevada proporção de alunas naturais de Campos dos Goytacazes (70%). Esse perfil mais local pode estar associado à oferta de cursos técnicos e aplicados que atendem diretamente às demandas regionais. Essa proximidade reduz os desafios de deslocamento e acomodação, proporcionando um ambiente acadêmico mais familiar e favorecendo uma integração mais fluida das alunas ao cotidiano universitário.

Portanto, esta análise comparativa revela muitas nuances nas diferenças entre os centros universitários, desde a vida social e econômica das alunas até as questões acadêmicas. A adaptação à pós-graduação, os desafios familiares e financeiros, as condições raciais e de vínculo trabalhista influenciam diretamente na experiência das alunas em cada centro.

2.3.8.2 Demandas acadêmicas

As demandas acadêmicas enfrentadas pelas alunas da pós-graduação envolvem vários aspectos, como os fatores motivadores a ingressar nesse nível de ensino, o processo de transição da graduação para a pós-graduação, o grau de satisfação com as pesquisas realizadas e com os docentes, além das dificuldades mais frequentemente mencionadas em seus respectivos cursos. Esses fatores não apenas refletem as motivações individuais, mas também os desafios estruturais que essas mulheres enfrentam no ambiente acadêmico. Para a análise das demandas acadêmicas nos centros universitários da UENF, foram coletados dados por meio de entrevistas, que abordaram as temáticas descritas a seguir. O primeiro tópico a ser analisado refere-se à principal motivação para cursar a pós-graduação. As respostas, embora diversas, foram agrupadas nas categorias descritas na tabela abaixo:

Tabela 8– Motivos para cursar a pós-graduação.

CE NTRO	Ser professora (%)	Bolsa/Desemprego (%)	Título acadêmico (%)
CCTA	0%	40%	60%
CBB	20%	0%	80%
CCH	30%	20%	50%
CCT	30%	10%	60%
Total:	20%	17,5%	67,5%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

Os dados obtidos revelam que a maioria das discentes apontou o engajamento profissional e a obtenção do título acadêmico como principais motivos para cursar a pós-graduação, evidenciando a busca por qualificação e posicionamento no mercado de trabalho.

No CCTA, por exemplo, 60% das alunas indicaram a profissionalização para o mercado como a principal motivação, enquanto no CBB o percentual no mesmo quesito foi de 80%. No CCH e no CCT, embora as porcentagens sejam menores, a busca por ser professora universitária também surge como propósito relevante, sobretudo no CCH, onde o mesmo objetivo foi mencionado por 30% das alunas.

O incentivo financeiro, em caráter de bolsa acadêmica, foi citado por 40% das alunas do CCTA, e por 20% do CCH, tendo como justificativas pautadas em situações de desemprego ou de baixa renda, o que leva à dependência de apoio financeiro como complemento para sustentar as demandas materiais durante a pós-graduação. No CBB, nenhuma aluna apontou a bolsa como motivo principal, o que pode indicar maior estabilidade financeira desse grupo.

Assim, a análise evidencia diferenças nos perfis de motivação entre os centros universitários, sugerindo que as escolhas e expectativas das discentes refletem características específicas de suas áreas de formação e do mercado de trabalho em que estão inseridas.

A transição da graduação para a pós-graduação também é considerada uma tarefa desafiadora. A maioria das discentes aponta que sofreu impactos significativos durante essa transição, relatando ter percebido diferenças, como no modo de ensino, no ambiente da pós-graduação e no nível de cobrança, conforme ilustrado na tabela a seguir:

Tabela 9 – Transição da graduação para a pós-graduação entre as discentes da UENF.

CE NTRO	Sentiram diferença (%)	Não sentiram diferença (%)
CCTA	80%	20%
CBB	70%	30%
CCH	80%	20%
CCT	70%	30%
Total:	75%	25%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

Os dados demonstram que a maior parte das discentes enfrentou desafios na transição da graduação para a pós-graduação, com 75% relatando que sentiram diferença. No CCTA e no CCH, 80% das alunas relataram dificuldades nesse processo, o que pode ser atribuído a fatores como o aumento das demandas acadêmicas e a necessidade de adaptação a novos métodos de pesquisa e estudo. Já no CBB e no CCT, os percentuais são um pouco menores, com 70% das alunas sentindo essa diferença. Esses resultados podem estar associados a maior proximidade entre os conteúdos ou metodologias utilizadas na graduação e as exigências da pós-graduação nesses centros. No entanto, o percentual ainda elevado em todos os centros evidencia a necessidade de estratégias institucionais para facilitar essa transição, como programas de integração e suporte acadêmico.

Dando continuidade à análise das demandas acadêmicas, é importante observar o grau de satisfação das discentes com a pesquisa desenvolvida na pós-graduação. A transição da graduação para a pós-graduação pode implicar também na adaptação ao processo de pesquisa, que, muitas vezes, é um dos maiores desafios interpostos ao ensino superior. Assim como as diferenças percebidas nas metodologias de ensino e na cobrança acadêmica, a satisfação com a pesquisa pode refletir as dificuldades ou sucessos dessa adaptação, como expresso na tabela abaixo:

Tabela 10– Grau de satisfação das discentes com a pesquisa desenvolvida na pós-graduação.

CE NTRO	Ruim (%)	Regular (%)	Ótimo (%)
CCTA	0%	80%	20%
CBB	20%	50%	30%
CCH	0%	60%	40%
CCT	0%	70%	30%
Total:	5%	60%	35%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

O grau de satisfação das discentes com a pesquisa desenvolvida apresenta uma predominância de avaliações regulares, representando 60% do total. Essa percepção intermediária é mais evidente no CCTA (80%) e no CCT (70%), indicando que as alunas encontram pontos positivos em suas pesquisas, mas ainda enfrentam desafios que limitam uma avaliação mais entusiástica. Não obstante, o CCH destaca-se com 40% das alunas avaliando a pesquisa como ótima, sugerindo um maior alinhamento entre os interesses das discentes e os temas ou metodologias adotadas. No CBB, o percentual de satisfação ótima também é relevante, apresentando 30%, porém 20% das alunas avaliaram a pesquisa como ruim, indicando possíveis dificuldades específicas nesse centro. Essa assimetria nos graus de satisfação reforça a necessidade de ajustes contínuos nos programas de pós-graduação, como maior suporte orientador e investimentos em infraestrutura, para garantir que as alunas possam desenvolver pesquisas alinhadas a seus interesses e com maior qualidade acadêmica.

Quanto a análise do grau de satisfação com os docentes também não foi diferente, na medida em que maioria das discentes apresentou em suas respostas a categoria “regular”, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 11 – Grau de satisfação das discentes com os docentes na pós-graduação.

CE NTRO	Ruim (%)	Regular (%)	Ótimo (%)
CCTA	0%	70%	30%
CBB	0%	50%	50%
CCH	10%	60%	30%
CCT	0%	90%	10%
Total:	5%	65%	30%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

A Tabela 11 apresenta uma média de satisfação regular de 65%, sendo mais alta no CCT, com 90% das alunas expressando essa opinião. Esse resultado sugere que as alunas

enfrentam dificuldades com a dinâmica das aulas ou com a forma de orientação nos cursos, o que pode afetar diretamente o desenvolvimento acadêmico.

No CCTA, 70% das alunas avaliaram os docentes como regulares, com 30% considerando-os ótimos, relatando que há aspectos positivos nas abordagens pedagógicas, mas também áreas de melhoria, como a interação mais personalizada com as alunas. No CBB, a satisfação ótima foi de 50%, uma avaliação relativamente alta, refletindo uma experiência mais positiva em comparação com outros centros. A insatisfação (avaliação ruim) aparece em 5% das alunas no total, com uma concentração de 10% no CCH, sendo justificadas por dificuldades de comunicação, falta de clareza nas expectativas e orientações dos docentes, demandando uma revisão das estratégias pedagógicas adotadas.

Além do grau de satisfação com a pesquisa e com os docentes, é essencial a abordagem acerca das principais dificuldades enfrentadas pelas discentes durante a pós-graduação. Esses desafios refletem aspectos estruturais, acadêmicos e interpessoais que impactam o desempenho e a experiência acadêmica das alunas. A análise desses obstáculos permite identificar os pontos que necessitam de atenção para melhorar as condições de ensino e aprendizagem. A seguir, a tabela apresenta as dificuldades mais frequentemente mencionadas pelas entrevistadas.

Tabela 12– Maior dificuldade enfrentada pelas discentes na pós-graduação.

CENTRO	Falta de Comunicação (%)	Falta de empatia (%)	Matérias acumulativas (%)	Outro (%)
CCTA	0%	40%	60%	0%
CBB	10%	30%	20%	40%
CCH	10%	50%	40%	0%
CCT	10%	30%	50%	10%
Total:	7,5%	37,5%	42,5%	12,5%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

As maiores dificuldades enfrentadas pelas discentes da UENF estão centradas nas matérias acumulativas/demandas acadêmicas, com 42,5% das participantes mencionando essa questão como o principal desafio.

No CCTA, 60% das alunas apontaram as exigências acadêmicas acumuladas como um fator de sobrecarga, sugerindo que as alunas nesse centro lidam com uma carga significativa de conteúdos e atividades, possivelmente sem a devida distribuição ao longo do curso.

A falta de empatia entre colegas e professores também é uma dificuldade relevante, sendo indicada por 37,5% das discentes. Esse fator se destaca no CCH, com 50% das alunas relatando essa questão, o que pode indicar a necessidade de uma maior integração e construção de um ambiente acadêmico mais colaborativo e respeitoso entre todos os envolvidos.

O outro campo, que inclui respostas diversas, teve uma alta representatividade no CBB (40%), sugerindo que as alunas enfrentam dificuldades além das que foram pré-determinadas na pesquisa, como questões relacionadas ao gerenciamento de tempo, problemas pessoais ou dificuldades com a infraestrutura.

Esses dados ressaltam a importância de um suporte acadêmico e psicológico contínuo para as alunas, além de uma revisão nas práticas pedagógicas que busquem atender melhor às necessidades das discentes.

As análises das demandas acadêmicas revelam um panorama diversificado das experiências das discentes na pós-graduação da UENF. Enquanto algumas enfrentam dificuldades com a transição e com a carga de trabalho acadêmica, outras se mostram satisfeitas com a qualidade da orientação e dos docentes.

Esses resultados sugerem que, embora existam áreas de aprimoramento, como maior empatia entre os membros da comunidade acadêmica e uma melhor organização das demandas, também é essencial que as alunas desenvolvam habilidades de adaptação e autoconhecimento para lidar com os desafios. É importante que tanto as universidades quanto os alunos compreendam que a pós-graduação exige uma dedicação intensiva e que, muitas vezes, ajustes na rotina e nas expectativas são necessários para garantir o sucesso acadêmico.

3 SAÚDE MENTAL E BEM-ESTAR: COMPILAÇÃO DE DADOS REFERENTES AO ESGOTAMENTO MENTAL DAS DISCENTES

O conceito de saúde mental é amplamente discutido em esfera mundial. No Brasil, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), “a Saúde Mental pode ser considerada um estado de bem-estar vivido pelo indivíduo, que possibilita o desenvolvimento de suas habilidades pessoais para responder aos desafios da vida e contribuir com a comunidade”. Logo, a definição desse conceito não se restringe somente a ausência de transtornos mentais, mas também da capacidade de desenvolver relações saudáveis, gerenciar emoções, e tomar decisões adequadas em momentos de pressão psicológica. Assim, é possível a compreensão que:

A saúde mental não é algo isolado, é também influenciada pelo ambiente ao nosso redor. Isso significa que deve-se considerar que a saúde mental resulta da interação de fatores biológicos, psicológicos e sociais. Pode-se afirmar que a saúde mental tem características biopsicossociais (Brasil, s.a.).

O termo “bem-estar” também é complementar ao conceito de saúde mental defendido pela OMS, sendo definido como o completo bem-estar físico, psíquico e social. Ademais, a OMS afirma que o bem-estar de uma pessoa não se limita apenas do aspecto psicológico e emocional, mas também de condições fundamentais, como saúde física, apoio social, condições de vida. Outrossim, a saúde mental é também se condiciona pelos aspectos sociais, ambientais e econômicos.

Por isso, a saúde mental e o bem-estar são conceitos basilares para a definição do bem-estar psicológico, que segundo Machado e Bandeira (2012) é um construto multidimensional que implica em características ao funcionamento psicológico. Consequentemente, Aguiar (2019) ressalta que manter a saúde mental estável implica em saber lidar de forma consciente as exigências e os compromissos da vida, ponderando as emoções (satisfação, tristeza, frustração, culpa, medo, ódio, raiva, coragem) com a finalidade de identificação de seus próprios limites e o reconhecimento quando houver a necessidade de uma ajuda externa, não obrigatoriamente de um profissional da saúde ou da psicologia, mas, por exemplo, de atividades que proporcionam prazer ou mesmo a partir do convívio social (Aguiar,2019, p.109).

A partir dos conceitos mencionados, comprehende-se que, no contexto acadêmico, a saúde mental e o bem-estar devem ser temas prioritários, especialmente considerando as exigências e as condições das discentes dos programas de pós-graduação, pois, quando os desafios femininos são somados às expectativas sociais impostas às mulheres, uma das consequências é a sobrecarga emocional significativa.

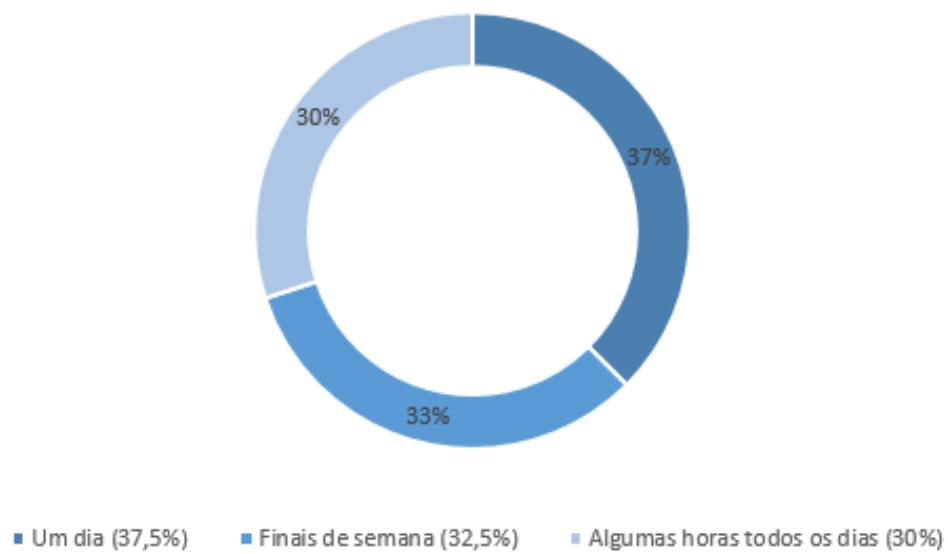
3.1 Compilação de dados acerca da saúde mental feminina das pós-graduandas

Neste capítulo, após a explanação dos conceitos introdutórios de saúde e bem-estar, foram investigados fatores indicadores de sobrecarga feminina no ambiente acadêmico a partir de uma exposição e análise dos dados obtidos através das entrevistas realizadas com as 40 pós-graduandas, que enfrentam essas demandas no ambiente acadêmico da UENF. A partir desses dados, foi possível identificar os impactos da sobrecarga feminina na saúde mental dessas discentes, oferecendo uma visão crítica acerca dos desafios e as possíveis soluções para promover um ambiente acadêmico mais saudável e inclusivo.

Na segunda etapa da entrevista, após a fase inicial que buscou estabelecer uma conexão de harmonia e empatia com as participantes, o diálogo foi direcionado para estimular a reflexão das discentes sobre sua saúde mental. O objetivo era incentivar a apresentação de informações relevantes para a análise e compilação de dados. A abordagem por meio de entrevistas permitiu que as pós-graduandas compartilhassem suas experiências, destacando a natureza coletiva dos processos de saúde e adoecimento no contexto feminino. Os resultados revelaram que 97,5% das alunas relataram sentir-se sobrecarregadas durante a pós-graduação, 60% já receberam acompanhamento psicológico e 40% não buscaram esse tipo de suporte. Adicionalmente, 65% das entrevistadas consideraram a possibilidade de abandonar o curso, enquanto 25% não manifestaram essa intenção.

Em contraposição à sobrecarga, o lazer se destaca como atividade sociocultural com papel importante na proteção da saúde mental. Em sua análise investigativa, Pondé e Cardoso (2003) referenciam estudos fundamentais que corroboram os benefícios do lazer para a saúde mental. Estudos com universitários indicaram que a “maior participação em atividades de lazer positivamente associada com baixa percepção de estresse acadêmico (Pondé; Cardoso, 2003, p.167). Por sua vez, estudos com mulheres revelaram que “um tempo maior de envolvimento com atividades pessoais e de lazer estava positivamente associado a uma maior satisfação com a vida” (Pondé; Cardoso, 2003, p.166). A partir do exposto, formulou-se a seguinte pergunta: “Qual o tempo semanal destinado ao seu lazer?”. As respostas aglutinadas no gráfico a seguir:

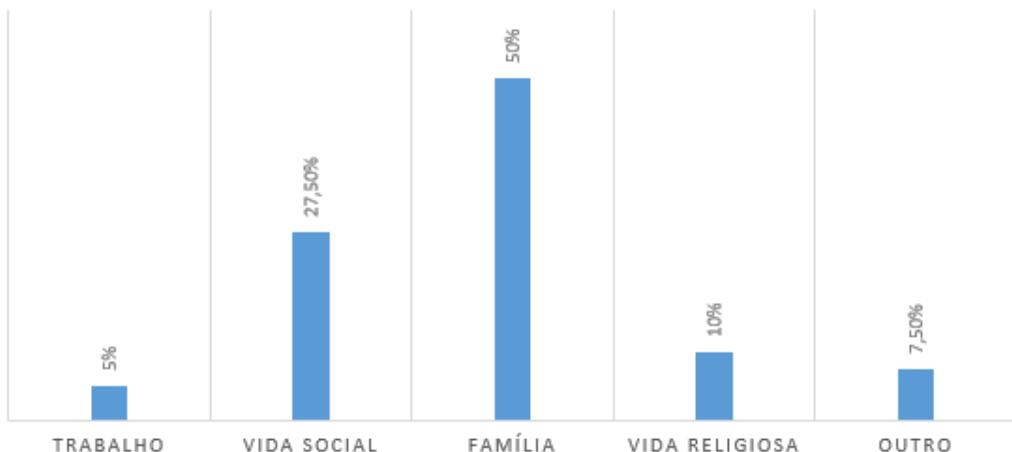
Gráfico 5: Percentual de distribuição semanal sobre o lazer.



É visível que o tempo gasto com o lazer se equilibra entre as categorias listadas no gráfico. As entrevistadas destacam a necessidade de cuidar de si como, por exemplo, praticar atividades físicas, visitar familiares ou até mesmo frequentar lugares de acordo com seus gostos culturais. Segundo Vicente (2018, p. 88), a não dedicação ao lazer possui diferentes causas. A escassez de tempo, a falta de recursos econômicos e disposição pessoal foram os principais obstáculos mencionados.

Seguindo essa lógica de conciliação de tempo hábil entre os estudos e desempenho de tarefas, foi indagada a seguinte pergunta: “Qual é a sua maior dificuldade em conciliar vida acadêmica com vida pessoal?”, sendo os temas mais emergentes nas respostas agrupados de acordo com o gráfico a seguir:

Gráfico 6: Temas emergentes acerca da dificuldade de conciliação entre os estudos e vida pessoal.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos na pesquisa.

A vida familiar teve prevalência nas respostas, atingindo a porcentagem de 50%. Nesse sentido, a conciliação entre a vida acadêmica e a vida pessoal é um dos grandes desafios enfrentados pelas pós-graduandas. Com as exigências de produção científica, prazos rígidos, e a pressão por desempenho, muitas vezes essas mulheres se veem sobrecarregadas ao tentar equilibrar suas responsabilidades acadêmicas com as demandas da vida pessoal. Os relatos colhidos nas entrevistas destacam as categorias presentes no gráfico:

Tenho dificuldade de conciliar as tarefas da UENF com a minha vida pessoal, na medida em que eu tenho pouco tempo livre para o meu lazer, pois ainda tenho que conciliar com o meu trabalho, que também é minucioso, preciso de tempo e dedicação para realizá-lo. (Relatório de entrevista à D.R.)

A vida acadêmica requer muito tempo do aluno, e grande parte das vezes nós não temos vida social. Sinto que estou mais distante dos meus amigos, sempre nos encontrávamos aos finais de semana, mas não estou indo encontrá-los, pois geralmente estou sempre ocupada com alguma demanda daqui. (Relatório de entrevista à A.C.)

Eu sinto falta de estar com a minha família. Como eu sou do interior de Minas Gerais, lá somos mais apegados a família e estar aqui é um grande desafio. Mas entendo que faz parte do meu processo de formação e tenho que abdicar desses momentos de lazer com eles. (Relatório de entrevista à M.J.R.)

Eu não estou conseguindo terminar as minhas leituras durante a semana, deixando protelar para os domingos. Inclusive estou deixando de ir ao culto e o meu marido que leva as crianças sozinho. Sinto que estou em falta com Deus, minha religião e com a minha família, mas tenho certeza que é por um bom motivo e futuramente o esforço será recompensado. (Relatório de entrevista à J.P.O.)

Eu era competitiva de natação, e com a minha entrada no mestrado tive que parar os treinos. Eu tinha a natação como uma válvula de escape [sic] de todo o meu estresse diário, mas com a rotina daqui é impossível se dedicar aos treinos. (Relatório de entrevista à D.L.)

Destaca-se que a ausência das alunas no ambiente familiar, seja pela distância física ou pela carga de atividades acadêmicas, emergiu como o principal desafio na conciliação com os estudos. Esse distanciamento, conforme argumentam Vizzotto, Jesus e Martins (2017), representa uma transição significativa na vida do indivíduo, com impactos biológicos, psicológicos, sociais e culturais. A experiência universitária, frequentemente associada à saída do lar, exige novas adaptações e pode gerar estresse e outros sintomas emocionais, conforme reconhecem os autores, afetando a saúde mental das discentes.

A sobrecarga na pós-graduação afeta não apenas o desempenho acadêmico das discentes, mas também as interações sociais. Dentre as entrevistadas, 25% responderam ter dificuldade para conciliar os estudos com a sua vida social. Elas alegam sacrificar suas atividades pessoais para atender às demandas intensas do programa de pós-graduação a qual se

está vinculada. Esse isolamento social pode impactar o bem-estar emocional e mental das estudantes, agravando o estresse e exaustão.

A vida religiosa ficou em terceiro lugar na síntese das respostas, totalizando 10%. Teixeira (2023) reconhece o impacto das práticas religiosas na vida cotidiana de seus praticantes. Assim, a reflexão sobre as relações entre vida universitária e experiência religiosa podem ser norteadas como a religião sendo uma fonte de autoconfiança e resistência para vencer obstáculos e dificuldades como estudante. Por isso, o distanciamento da religião dessas alunas pode acarretar sentimento de culpa, não pertencimento à comunidade religiosa, “falta com Deus” *[sic]*, gerando ansiedade e, consequentemente, dificultando as possibilidades de êxito acadêmico.

As discentes mencionaram outras atividades pessoais consideradas importantes em sua rotina que precisaram interromper em virtude da demanda de estudos. Eis que nos relatos foi mencionado a prática de esportes, como a natação por exemplo, dentre os 7,5% das respostas consideradas “outro”. As alunas também expuseram em seus discursos outros esportes, “*hobbies*”, cuidados estéticos, dentre outras práticas pessoais. Entende-se que a mudança de rotina pode afetar a saúde mental. Abdicar de práticas que proporcionam conforto e bem-estar em sua rotina provocam ansiedade e mal-estar.

Por fim, apresentando 5% das respostas, o trabalho foi um dos fatores citados como empecilhos diante da conciliação com os estudos. Algumas alunas possuem vínculos empregatícios, o que dificulta a prática discente e rotina acadêmica. Diante disso, Pereira e Coutrim (2021) afirmam que os estudantes trabalhadores, na maioria dos casos, acabam sendo prejudicados com essa rotina, obtendo baixo desempenho acadêmico, cancelamentos de disciplinas e abandono dos cursos. As suas necessidades específicas, bem como as condições de permanência e experiências dentro da universidade, são negligenciadas, resultando em “exclusão velada” (Pereira, Coutrim, 2021, p. 14). Diante disso, e com base em discussão já consolidada na área e nos relatos dos próprios estudantes, os autores destacam a relevância de as universidades prestarem atenção à situação desses alunos trabalhadores, a fim de “que sejam propostas ações que propiciem uma vivência acadêmica plena, a fim de que esses estudantes deixem de ser espectadores e passem a ser atores do meio universitário” (Idem).

Portanto, diante do cenário exposto, no qual as discentes apresentaram uma variedade entre as respostas de dificuldade de conciliação de outros âmbitos de sua vida com os percursos acadêmicos, é fundamental que haja políticas de suporte à saúde mental e programas de

orientação voltados para ajudar as estudantes a gerenciar melhor seu tempo e suas responsabilidades, promovendo equilíbrio saudável entre vida acadêmica e pessoal, amenizando a sobrecarga feminina no contexto acadêmico.

3.1.1 Saúde mental das discentes: uma comparação entre os Centros Universitários da UENF

A análise da saúde mental das discentes nos quatro centros universitários da UENF abordou fatores como a sensação de sobrecarga, o acompanhamento psicológico, a cogitação de desistência, o tempo destinado ao lazer, as dificuldades em conciliar vida pessoal e acadêmica e a percepção geral sobre sua saúde mental. Esses elementos foram desmembrados em tabelas específicas para facilitar a comparação entre os centros e evidenciar as particularidades de cada centro, com suas respectivas sobrecargas.

A seguir, a Tabela 14 apresenta os dados referentes à sensação de sobrecarga entre as discentes, com base em uma pergunta fechada realizada durante a pesquisa: “Em algum momento da pós-graduação, você se sentiu sobrecarregada ou ansiosa?”. As respostas obtidas estão dispostas abaixo:

Tabela 13– Sensação de sobrecarga entre as discentes dos centros universitários da UENF.

CENTRO	SIM	NÃO
CCTA	10	0
CBB	10	0
CCH	9	1
CCT	10	0
Total:	39 (97,5%)	1 (2,5%)

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

A sensação de sobrecarga foi universal nos centros CCTA, CBB e CCT, com 100% das discentes afirmando ter vivenciado essa experiência. No CCH, ainda que 90% das alunas tenham relatado sobrecarga, foi o único centro onde houve uma resposta negativa a esse quesito, indicando uma leve diferença no impacto percebido.

Diante do elevado reconhecimento da sensação de sobrecarga, buscou-se compreender como as discentes lidam com essa condição e se recorrem ao acompanhamento psicológico durante a pós-graduação. As respostas estão elencadas na tabela a seguir:

Tabela 14 – Acompanhamento psicológico durante a pós-graduação

CE NTRO	SIM	NÃO
CCTA	5	5
CBB	5	5
CCH	7	3
CCT	7	3
Total:	24 (60%)	16 (40%)

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

Perante ao elevado número de discentes que relataram sentir-se sobrecarregadas, torna-se evidente a importância do acompanhamento psicológico como medida essencial para lidar com os desafios impostos pela pós-graduação. Nesse sentido, o fato de 40% das alunas não realizarem acompanhamento psicológico é preocupante, evidenciando a necessidade de iniciativas institucionais para incluir essas estudantes em programas de apoio psicológico, como os que já são ofertados pela UENF.

Na análise comparativa entre os centros universitários, foi possível observar que o CCTA e o CBB apresentam o mesmo percentual de discentes que realizam acompanhamento psicológico (50%), enquanto no CCH e no CCT esse índice é maior, alcançando 70%. Esses dados reforçam a urgência de estratégias que promovam o acesso ao suporte psicológico de forma equitativa entre os centros, considerando as diferentes realidades enfrentadas pelas alunas.

Sem o devido cuidado psicológico e suporte institucional, a tendência de aumento na cogitação de desistência durante a pós-graduação pode se tornar uma preocupação significativa. Esse cenário é reforçado pelos dados coletados na pesquisa, que incluem uma pergunta fechada com a seguinte indagação: “Você já pensou em desistir do curso de pós-graduação?”. As respostas a essa questão encontram-se dispostas na tabela a seguir.

Tabela 15– Cogitação de desistência durante a pós-graduação

CE NTRO	SIM	NÃO
CCTA	5	5
CBB	9	1
CCH	6	4
CCT	6	4
Total:	26 (65%)	14 (35%)

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

Os dados apresentados na tabela revelam um panorama preocupante sobre a cogitação de desistência durante a pós-graduação. Entre os centros universitários da UENF, observa-se

que essa questão é um reflexo direto da sobrecarga acadêmica, das dificuldades de conciliar a vida pessoal com as demandas da pós-graduação e, possivelmente, da ausência de suporte psicológico adequado. O CBB destacou-se negativamente, com 90% das discentes cogitando desistir, o que reflete a gravidade da situação. Por outro lado, o CCTA apresentou índices menos alarmantes, com 50% das alunas considerando desistir, indicando que, embora os desafios sejam significativos, o impacto parece ser menos intenso em comparação aos demais centros.

Os dados do CCH e do CCT apresentam resultados intermediários, com taxas de 60% e 40% respectivamente, o que aponta para a necessidade de um olhar atento e políticas de suporte específicas para cada contexto. Em síntese, o alto percentual geral (65%) de alunas que cogitaram abandonar o curso evidencia a urgência de ações que busquem mitigar os fatores que contribuem para tal cenário, como o fortalecimento de programas de acolhimento e acompanhamento psicológico dentro da instituição.

Entende-se que, diante dos impactos causados pela sobrecarga acadêmica e a cogitação de desistência analisadas anteriormente, a prática do lazer emerge como uma estratégia fundamental para promover o bem-estar e amenizar os efeitos do estresse. O lazer, além de proporcionar descanso, é essencial para a manutenção da saúde mental, pois permite momentos de descontração, alívio das tensões e fortalecimento da qualidade de vida. Nesse sentido, considerando a importância de equilibrar as demandas acadêmicas com as necessidades humanas básicas, foi indagado as discentes quanto tempo elas dedicam ao lazer durante a semana. As respostas foram organizadas e apresentadas na tabela abaixo, evidenciando como cada aluna distribui esse aspecto em sua rotina.

Tabela 17 – Tempo destinado ao lazer semanal

CENTRO	Menos de um dia	Algumas horas por dia	Um dia inteiro	Finais de semana
CCTA	0	1	7	2
CBB	0	0	6	4
CCH	0	6	2	2
CCT	1	5	4	0
Total:	1 (2,5%)	12 (30%)	19 (47,5%)	8 (20%)

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

A análise dos dados apresentados na Tabela 17 evidencia que o tempo destinado ao lazer semanal pelas discentes varia significativamente entre os centros universitários da UENF. Observa-se que no CCTA, a maioria das alunas (70%) relatou reservar um dia inteiro para lazer, enquanto uma parcela menor (20%) dedicou os finais de semana e apenas 10% conseguiu

desfrutar de algumas horas diariamente. Esse cenário reflete uma tentativa de equilíbrio entre as demandas acadêmicas e momentos de descanso.

No CBB, predominou o lazer concentrado aos finais de semana, com 40% das respostas, seguido de 60% das alunas que conseguem reservar um dia inteiro para atividades de descontração. Apesar disso, não foram relatadas alunas que conseguissem incorporar o lazer diariamente, o que pode indicar maior dificuldade de conciliar as atividades acadêmicas com momentos de relaxamento durante a semana.

Já no CCH, verificou-se um padrão mais diversificado, com 60% das alunas relatando lazer diário em algumas horas e 20% dividindo igualmente entre um dia inteiro e os finais de semana. Isso pode indicar que as discentes desse centro conseguem estruturar melhor sua rotina para incluir momentos de lazer frequentes, ainda que não em grande escala.

No CCT, os dados apontam que a maioria das alunas (50%) consegue incluir algumas horas diárias de lazer, enquanto 40% preferem um dia inteiro de descanso. Apenas 10% mencionaram não ter um padrão definido para atividades de lazer, o que pode revelar uma rotina mais imprevisível ou atrelada às demandas acadêmicas.

De maneira geral, é possível inferir que, embora as alunas façam esforços para incluir o lazer em suas rotinas, ainda existe uma limitação evidente no tempo destinado a essas atividades, o que pode impactar o bem-estar e a saúde mental.

Os dados apresentados sobre o tempo destinado ao lazer semanal apontam para a relevância de práticas que promovam equilíbrio entre vida acadêmica e bem-estar. Nesse contexto, é fundamental que as discentes tenham acesso a estratégias de gestão de tempo mais eficazes e a políticas institucionais que incentivem uma rotina equilibrada, especialmente em um cenário onde a sobrecarga e a falta de lazer podem impactar diretamente a saúde mental e emocional.

Dando continuidade a essa análise, é factível a compreensão acerca das dificuldades enfrentadas pelas alunas em conciliar suas vidas pessoais e acadêmicas, considerando que essas esferas muitas vezes se sobrepõem e geram desafios significativos. Com esse intuito, foi realizada uma pergunta direta às discentes: “Qual a sua maior dificuldade em conciliar a vida pessoal e acadêmica?”. As respostas foram agrupadas em categorias, abrangendo aspectos como trabalho, vida familiar, vida social, vida religiosa e outros, conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela 18 – Dificuldades em conciliar vida pessoal e acadêmica

CENTRO	Trabalho X Estudos	Família X Estudos	Vida social X Estudos	Vida religiosa X Estudos	Outro
CCTA	0	5	5	0	0
CBB	0	5	2	1	2
CCH	2	3	2	2	1
CCT	0	7	2	1	0
Total:	2 (5%)	20(50%)	11(27,5%)	4(10%)	3(7,5%)

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

A principal dificuldade relatada pelas discentes em todos os centros universitários foi a conciliação entre vida familiar e estudos, representando 50% do total de respostas. Esse dado reflete a sobrecarga que muitas mulheres enfrentam ao acumular responsabilidades acadêmicas e familiares, uma questão que dialoga diretamente com a dupla ou tripla jornada ainda predominante na sociedade. A vida social aparece como a segunda maior dificuldade, com 27,5%, indicando que as exigências acadêmicas muitas vezes comprometem momentos de interação e lazer, fundamentais para o equilíbrio emocional.

No CCTA e no CBB, a dificuldade mais expressiva também foi a vida familiar, evidenciando que as alunas desses centros enfrentam desafios semelhantes em suas rotinas. No CCH, embora a vida familiar continue relevante, observa-se um número significativo de discentes que apontaram trabalho e vida social como obstáculos, o que pode estar relacionado ao perfil de alunas que conciliam a pós-graduação com atividades profissionais. Já no CCT, 70% das respostas mencionam vida familiar como a principal dificuldade, seguido pela vida social, o que reforça a tendência observada nos outros centros.

Além disso, as dificuldades relacionadas à vida religiosa e a “outros” foram menos recorrentes, mas não devem ser ignoradas, pois demonstram que as experiências das discentes vão além das categorias mais frequentes.

Por fim, na última questão do bloco sobre sobrecarga e saúde mental, foi solicitado que as discentes definissem sua saúde mental em uma palavra. Essa indagação proporcionou um momento de reflexão para as alunas, levando-as a pensar sobre o seu estado psicológico de forma resumida e direta. O objetivo foi captar as percepções individuais sobre como elas se sentem em relação à sua saúde mental no contexto da pós-graduação. A tabela a seguir apresenta as respostas categorizadas entre palavras positivas e negativas, com o quantitativo de cada centro universitário, permitindo observar as tendências gerais e específicas de cada grupo.

Tabela 19 – Percepção da saúde mental em uma palavra

CE NTRO	Palavras Negativas	Palavras Positivas
CCTA	7	3
CBB	9	1
CCH	8	2
CCT	10	0
Total:	34 (85%)	6 (15%)

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

A análise das respostas sobre a saúde mental das discentes, expressas em uma única palavra, revela uma predominância de termos negativos em todos os centros universitários, com 85% das respostas sendo associadas a palavras negativas, como “ansiosa”, “exausta” e “preocupada”. Esse alto percentual reflete a percepção de uma saúde mental comprometida, caracterizada por desafios emocionais e psicológicos intensificados pelas exigências da pós-graduação. No CCTA, o quadro não difere significativamente, com 70% das discentes utilizando palavras negativas para descrever sua saúde mental. O mesmo padrão é observado no CBB, onde 90% das respostas foram negativas, o que corrobora a necessidade urgente de intervenções que apoiem essas alunas no gerenciamento de suas emoções e saúde mental. No CCH, 80% das discentes usaram termos negativos, embora uma pequena parte tenha optado por palavras positivas, como “equilibrada” e “estável”, o que sugere que, apesar das dificuldades, algumas alunas ainda conseguem encontrar estratégias para lidar com os estresses da pós-graduação.

Por outro lado, no CCT, o percentual de respostas negativas foi ainda maior, com 100% das discentes descrevendo sua saúde mental de forma negativa. Essa informação é preocupante, pois indica um quadro mais grave de sofrimento psicológico entre as alunas desse centro. Esses dados ressaltam a necessidade de acompanhamento e espaços de acolhimento, que proporcionem não apenas um suporte clínico, mas também uma gestão mais equilibrada das demandas acadêmicas e pessoais, se apresenta como uma prioridade para a saúde mental das alunas da pós-graduação.

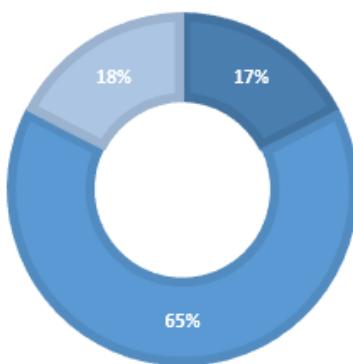
3.2 Bem-estar na universidade: conquistas e adversidades

Paulo Freire (1996) enfatiza que a educação, além de transmitir conhecimento técnico, deve promover a humanização e o crescimento integral dos indivíduos, sendo uma prática de transformação pessoal e social. Com base nessa perspectiva, uma das perguntas finais da pesquisa buscou compreender como as discentes percebem a contribuição da UENF em suas trajetórias além do âmbito acadêmico. Em um momento final da entrevista, foi abordado a

seguinte questão: “Como a UENF contribuiu para sua trajetória para além da vida acadêmica? Ou seja, a UENF contribuiu para o seu crescimento pessoal?”. Diante desta pergunta, foi possível que as alunas expressarem suas vivências e reflexões acerca de toda a sua trajetória dentro da UENF. Assim, suas respostas foram relacionadas e organizadas de acordo com as categorias elencadas no gráfico a seguir.

Gráfico 7: Respostas acerca da Contribuição da UENF para as discentes.

■ Construção de Laços Afetivos (17%) ■ Preparação para a vida (65%) ■ Experiência Profissional (18%)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos na pesquisa.

As categorias apresentadas no gráfico sintetizam as respostas das alunas revelando como a experiência na UENF contribuiu para diferentes dimensões de suas vidas ou no desenvolvimento de experiências profissionais. Essa diversidade de perspectivas demonstra o impacto multifacetado da universidade na formação pessoal e acadêmica das discentes. Assim, há de se considerar os diversos pontos de vista apresentados:

Fiz algumas amizades aqui “dentro” [sic] que me fizeram repensar na hipótese de desistir. São pessoas incríveis que eu admiro muito, com valores e princípios. Em contrapartida, também conheci pessoas que através de atitudes incoerentes me ensinaram o que eu não devo fazer, como profissional. (Relatório de entrevista à J.C.)

Estar na UENF me impulsiona a me reinventar todos os dias, pois nem sempre temos previsões totalmente assertivas, fazendo com que nos acostumamos com o imprevisível, estando sempre sobreaviso. Mas a vida é assim, então é como se fosse um treinamento para a vida lá fora. (Relatório de entrevista à L.Q.)

A UENF me proporcionou desde os tempos de graduação as bolsas de extensão, e nelas, eu pude ter uma noção de como é o mercado de trabalho, me preparei profissionalmente e adquiri experiência aqui mesmo, antes da conclusão da graduação. (Relatório de entrevista à A.L.)

As respostas foram organizadas em três categorias principais. A primeira, representando 65% das respostas, abrange discursos que destacam a preparação para a vida e o amadurecimento pessoal. A segunda categoria, com 18% das respostas, ressalta a importância da experiência profissional, no qual as discentes mencionam as oportunidades de

desenvolvimento no mercado de trabalho, seja por meio da participação em projetos de extensão ou em congressos acadêmicos. Por fim, 17% das respostas apontam os laços afetivos construídos na UENF como um benefício significativo, com as trocas e compartilhamentos de vivências sendo valorizados como essenciais para o bem-estar pessoal das estudantes. Essas três categorias evidenciam a diversidade de experiências e a relevância da vida universitária não apenas para o crescimento profissional, mas também para o desenvolvimento pessoal e emocional.

3.2.1 Conquistas: visão das pós-graduandas sobre políticas institucionais já existentes

Nos últimos anos, tem-se discutido cada vez mais a respeito da adaptação dos estudantes ao ensino superior, especialmente no momento de ingresso. Esse processo inicial é de suma importância, exigindo um olhar atento e acolhedor por parte das instituições, que precisam compreender os desafios individuais enfrentados pelos alunos. As dificuldades vividas, muitas vezes compartilhadas por diversos estudantes, tendem a se concentrar principalmente no primeiro ano, uma fase a qual é considerada crítica. Quando não recebem a devida atenção, essas dificuldades podem gerar consequências graves, como o baixo desempenho acadêmico, o abandono do curso e a falta de pertencimento. Esse último fator, se revela um problema significativo, uma vez que a sensação de pertencimento é vital para a permanência e o sucesso na vida universitária. Diante das diversas mudanças trazidas pela transição do ensino médio para o ensino superior, a criação de novas redes sociais e laços afetivos torna-se essencial para enfrentar o desconhecido e estabelecer uma vivência acadêmica satisfatória (Coutinho, 2021, p. 148).

A UENF, por sua vez, como uma das principais instituições de referência estadual de ensino, tem implementado diversas políticas voltadas para garantir a permanência e promover a equidade entre os estudantes. Entre as principais iniciativas, pode-se citar: os auxílios financeiros e serviços destinados à comunidade acadêmica, como o auxílio mobilidade, auxílio alimentação, apoio psicológico e pedagógico, auxílio creche, auxílio permanência, auxílio moradia e o acesso ao restaurante universitário¹⁴. Vale ressaltar que todos esses benefícios são resultados de movimentos estudantis que lutaram e ainda lutam pela sua implementação e melhorias, em prol de que os alunos contemplados superem as barreiras que possam comprometer seu desempenho acadêmico e sua permanência na instituição.

Todavia, a maioria dos pós-graduandos da UENF é contemplada com bolsas acadêmicas fornecidas pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) ou

¹⁴ Dados obtidos no Portal da UENF. Fonte: <<https://uenf.br/proac/cursos-eventos/>>

FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro), o que impacta diretamente na concessão de alguns auxílios. Essa situação é entendida pela instituição, pois a bolsa já oferece um suporte financeiro significativo. Apesar disso, algumas assistências, como o apoio psicológico, o auxílio creche e o acesso ao restaurante universitário, continuam disponíveis para os discentes de pós-graduação, o que reflete a preocupação da universidade em manter o apoio necessário para a saúde mental, bem-estar e alimentação dos seus alunos. Dessa forma, a universidade busca atender às necessidades dos pós-graduandos, respeitando as condições já estabelecidas pelas bolsas, enquanto fomenta a continuidade do seu desempenho acadêmico e a vivência plena na instituição.

Vale ressaltar que a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários da UENF desempenha um papel fundamental ao fornecer apoio psicológico e pedagógico para estudantes com deficiência, neurodiversidade e transtornos mentais, fundamentando-se nos direitos e garantias aos estudantes. Os principais objetivos desse apoio são promover uma cultura inclusiva que elimine barreiras atitudinais dentro da instituição e garantir a acessibilidade pedagógica para os estudantes que recebem acompanhamento, além de oferecer serviços de assistência pedagógica, psicológica e social para alunos de graduação e pós-graduação¹³.

Além disso, foi instituído em novembro de 2023, por meio da Resolução COLAC 29/2023, o Auxílio Creche, que visa assegurar o pleno desenvolvimento acadêmico de estudantes que têm filhos, apoiando a continuidade de suas atividades acadêmicas e minimizando a evasão relacionada à maternidade ou paternidade. Este auxílio é destinado a mães e pais que estejam regularmente matriculados em cursos de graduação presenciais e pós-graduação stricto sensu, cujos filhos tenham entre 0 e 6 anos, e o primeiro edital disponibilizou 70 auxílios¹³.

Outro avanço significativo é o Restaurante Universitário da UENF, cuja construção começou em 2008 e foi inaugurado em 19 de dezembro de 2014, representando uma conquista da comunidade universitária, especialmente dos estudantes que lutaram por acesso a uma alimentação de qualidade a preços acessíveis. Para garantir a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, os alunos de graduação que ingressaram por meio do Sistema de Cotas ainda recebem uma refeição gratuita por dia¹⁵.

Assim, há o reconhecimento das discentes entrevistadas a respeito dessas políticas implementadas aos pós-graduandos, sendo recebidos elogios quando lhe é indagado: “*Deixe aqui seu comentário em forma de agradecimento ou sugestões de melhorias para a UENF*”:

¹⁵ Dados expressos no Portal da UENF. Fonte: <<https://uenf.br/proac/cursos-eventos/>>

A UENF poderia investir em mais suporte psicológico. Toda vez que vou me inscrever para o psicólogo não tem vaga. Infelizmente não tenho condições de pagar um profissional fora daqui. Sugiro que a UENF abra mais vagas. (Relatório de entrevista à M.S.)

Gostaria de agradecer o auxílio-creche, reconheço a importância e avanço para mulheres com essa política, apesar de ainda não ser mãe. Já tive algumas amigas contempladas com essa política e posso afirmar que foi de grande valia. (Relatório de entrevista à T.M.)

Aqui na UENF, eu vejo a preocupação com o bem-estar dos alunos, como por exemplo, um restaurante universitário excelente, tendo todo o cuidado com a qualidade nutricional dos alimentos que são oferecidos aos estudantes. (Relatório de entrevista à E.R.)

Diante dos relatos, é possível notar que política de apoio psicológico pode não estar sendo abrangente o suficiente para atender a todos os estudantes, como evidenciado no relato de uma aluna. É preocupante que, em uma instituição comprometida com a inclusão e a equidade, haja lacunas no acesso a serviços que poderiam fazer a diferença na vida acadêmica e pessoal de muitos. Portanto, é fundamental reconhecer que, como em qualquer política pública, existem tanto elogios quanto sugestões de melhorias que devem ser consideradas.

De qualquer forma, é importante elucidar a necessidade de implementar serviços de saúde que incluam intervenções psicológicas no contexto acadêmico. Nessa perspectiva, Vizzotto, Jesus e Martins (2017) pontuam que esses serviços devem abranger tanto práticas que promovam a saúde quanto aquelas voltadas para o tratamento e prevenção de doenças. Assim, o suporte adequado permitirá que os estudantes enfrentem de maneira mais eficaz as mudanças significativas em suas vidas, sejam elas biológicas, psicológicas, socioculturais ou ambientais. Nesse sentido, reconhecer o que o ambiente acadêmico representa em termos de perspectivas futuras é fundamental para refletir acerca do processo de desprendimento em relação aos pais, o amadurecimento pessoal e o desenvolvimento da autonomia (Vizzotto; Jesus; Martins, 2017, p.70).

Ademais, é essencial ouvir as “vozes” daquelas que se beneficiam das políticas assistenciais, pois suas experiências e perspectivas são valiosas para o aprimoramento dessas iniciativas. A política estudantil deve buscar abranger o maior número possível de alunos, sem distinções, e garantir a qualidade dos serviços oferecidos. Isso não apenas promove um ambiente inclusivo, mas também assegura que todos os estudantes tenham acesso a recursos adequados que atendam às suas necessidades. Dessa forma, será possível fortalecer a permanência e o sucesso acadêmico dos alunos, contribuindo para um ambiente universitário mais equitativo e acolhedor.

3.2.2 Adversidades: sugestões discentes de novas políticas institucionais

Paulo Freire (2005) aborda a educação como um processo libertador, na qual os oprimidos devem ser os protagonistas de sua própria libertação. Através da conscientização e do direito de expressão, os indivíduos podem compreender e transformar sua realidade social. Nesse sentido, é fundamental que a escuta ativa e o diálogo estejam no centro de toda ou qualquer prática educacional, principalmente nas universidades.

Com base nesse pressuposto, ouvir e “dar voz” ao nosso público-alvo (as pós-graduandas) tornou-se um eixo central desta pesquisa. Logo, a sugestão de comentário: “Deixe aqui seu comentário em forma de agradecimento ou sugestões de melhorias para a UENF”, nos revelou uma série de relatos, desabafos e propostas que exigem um olhar atento e sensível. As respostas, ainda que em forma de elogios ou sugestões, muitas vezes ocultavam “solicitações de apoio” de maneira implícita. Esse processo demandou uma análise cuidadosa, pois algumas vozes emergiram do silêncio, carregando adversidades e desafios que, em alguns casos, não foram verbalizados diretamente, mas se fizeram presentes nas entrelinhas. Por isso, “ouvir é muito mais que escutar, vai além. Escutar, em seu significado mais pedagógico, consiste na arte de ouvir com atenção, é um ato fisiológico. Ouvir é entender o que foi dito, corresponde à capacidade de traduzir o enunciado” (Aguiar, 2019, p.80).

Desse modo, a proposta de sugerir novas políticas para a UENF gerou múltiplas respostas entre as 40 mulheres entrevistadas, que foram organizadas de forma a sistematizar a tabela a seguir:

Tabela 16 – Sugestões das pós-graduandas acerca de novas políticas na UENF.

Categoria/Políticas	Proposta	Menções
Políticas sobre os DOCENTES	(2) Políticas de punição contra assédio moral (11) Humanização/conscientização dos professores	(13)
Sobre o Campus da UENF	(6) Elogios (2) Espaço para crianças filhos de pós-graduandas (2) Segurança (2) Diversidade no campo docente (2) Políticas de melhorias na infraestrutura dos laboratórios	(14)
Políticas em benefício aos DISCENTES	(3) Políticas de acolhimento/ informação (2) Políticas de descanso	(5)
Políticas sobre MULHERES	(6) Valorização das mulheres (2) Políticas para mulheres negras	(8)

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

De acordo com a Tabela acima, as respostas foram subdivididas em 4 categorias: 1- Políticas sobre os docentes; 2- Sobre o Campus da UENF; 3- Políticas em benefício aos discentes e 4- Políticas sobre Mulheres. Assim, as respostas que mais emergiram entre as discentes foram sobre a sua infraestrutura, sugerindo melhorias, expondo algumas críticas construtivas e sendo apontado novas ideias, conforme as explanações a seguir:

Universidade de excelência, sendo o destaque do interior. Só tenho a agradecer por oportunizar a educação para pessoas mais necessitadas, realizando sonhos e promovendo conquistas. (Relatório de entrevista à J.C.)

Deixo a sugestão enquanto mãe de que poderia haver um espaço aqui dentro da UENF para deixar as crianças enquanto tivéssemos aula. (Relatório de entrevista à N.M.)

Sugiro o investimento de políticas de segurança e iluminação durante o turno noturno, pois a noite não tem luz e me sinto insegura nas aulas noturnas. (Relatório de entrevista à P.S.)

Creio que não adianta fazer roda de conversa, com palestras de conscientização de uma universidade mais justa e igualitária. Acho que seria mais viável que pessoas menos privilegiadas ocupassem os cargos de chefia, de professores, ou melhor, que a diversidade no corpo docente fosse imposta e enfim, com eles no poder, talvez olhassem mais para nós e construissem políticas realmente favoráveis. (Relatório de entrevista à L.M.)

Sugiro investimento aos laboratórios, muitas frustrações surgem por falta de investimento e insumos. (Relatório de entrevista à J.C.)

As discentes, a partir de sua realidade acadêmica, expõem suas insatisfações e inseguranças e por meio de suas falas, é possível compreender seus anseios e dificuldades diante da infraestrutura da UENF. Por isso, Vasconcelos *et. al.* (2021) afirma que o desempenho do aluno não depende individualmente do seu próprio esforço. É reforçado que é dever do poder público fornecer subsídios para que as instituições de ensinam disponham de insumos básicos para realizar suas atividades com êxito, possibilitando aos alunos o acesso a um ambiente favorável à aprendizagem, reduzindo, assim, as desigualdades no Ensino.

Seguindo a análise, as políticas institucionais voltadas para serem aplicadas ao corpo docentes foram amplamente discutidas nas entrevistas, com destaque para as solicitações de que os professores demonstrem mais empatia e sejam mais conscientes das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. É importante destacar que os docentes de universidade seguem regras hierárquicas de cumprimento de prazos e exigências acadêmicas, o que limita sua autonomia em relação à cobrança de tarefas. As estudantes compreendem essa realidade, mas ainda assim, apontam a necessidade de maior sensibilidade no processo de ensino, conforme evidenciado os relatos a seguir:

A UENF poderia investir em cursos para didática para professores. Muitas vezes eles passam a matéria como se já soubessemos e não é bem assim. Estamos aqui para aprender e parecem que se esquecem disso. (Relatório de entrevista à A.C.)

Que a UENF possa incentivar e sensibilizar os professores, a serem mais empáticos. Vejo como se nós fossemos apenas alunos. Parece que eles não enxergam que temos vida lá fora. (Relatório de entrevista à I.A.)

Orientadores poderiam dar mais suporte nos experimentos, muitas análises difíceis não sabemos começar e apenas com a teoria e leituras de artigos fica inviável. Acho que eles poderiam entender que nem todos os alunos tem facilidade de cursar a pós-graduação. (Relatório de entrevista à J.P.)

Esses excertos se referem ao palpável distanciamento entre professores e alunos, bem como à notória falta de empatia e de apoio docente. Esses déficits didático-pedagógicos prejudicam o desenvolvimento acadêmico. Para Paulo Freire, a educação é um ato de comunicação, e o professor que age como detentor absoluto do conhecimento, sem escutar seus alunos, falha em cumprir o papel de educador democrático. Em “*Pedagogia da Autonomia*”, Freire (1996) destaca que:

É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como proprietário da verdade de que se apossta e do tempo próprio pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou sem silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala (Freire, 1996, p. 70).

Diante disso, as respostas das discentes revelam a necessidade de um processo pedagógico mais humano, dialógico e democrático, por meio do qual as opiniões dos alunos sejam ouvidas e respeitadas, de modo a construir uma educação verdadeiramente libertadora e transformadora. Além do mais, as discentes também expõem sugestões de políticas contra o assédio moral dentro da universidade, reforçando a ideia de que é necessário estabelecer limites entre o educador e o educando:

Que a UENF possa estabelecer políticas de punição e reforço para amenizar as “anormalidades” que tendem a acontecer aqui dentro, como o assédio moral. É preciso reconhecer que existe sim uma autoridade de concursado, em cima do mestrandinho, que precisa sim ser punida (Relatório de entrevista à S.M.).

A UENF nos permite adquirir muito conhecimento com a pesquisa, mas deveria melhorar muito em relação ao suporte dado aos alunos em relação ao assédio moral. Sinto que somos julgados muitas vezes como incompetentes. (Relatório de entrevista à I.L.)

Esses relatos reforçam a importância de uma postura ética e empática por parte dos docentes, que, ao invés de surpreender os discentes com críticas severas ou atitudes que os desmereçam, devem solidarizar-se com eles, assumindo uma postura de acolhimento e orientação. Freire (1996) destaca que o papel do educador vai além do ensino técnico; ele

deve ser um orientador comprometido com a formação crítica e humanizada dos seus alunos, dividindo com eles a responsabilidade dos erros e dificuldades enfrentadas ao longo do percurso acadêmico, sem causar constrangimentos desnecessários, como é posto em pauta em sua afirmação a seguir:

Não preciso de um professor de ética para me dizer que não posso, como orientador de dissertação de mestrado ou de tese de doutoramento, surpreender o pós-graduando com críticas duras a seu trabalho porque um dos examinadores foi severo em sua arguição. Se isto ocorre e eu concordo com as críticas feitas pelo professor não há outro caminho senão solidarizar-me de público com o orientando, dividindo com ele a responsabilidade do equívoco ou do erro criticado. Não preciso de um professor de ética para me dizer isto. Meu bom senso me diz. (Freire, 1996, p.36)

Em sequência, as respostas das discentes apontam para a necessidade de políticas institucionais que ofereçam maior suporte ao discente, promovendo acolhimento e acesso a informações, como prazos e eventos, além de políticas voltadas ao bem-estar, como o descanso adequado. Muitos relatos evidenciam que o período destinado às férias é, na verdade, preenchido por leituras, construção de textos ou desenvolvimento de experimentos, dificultando a recuperação física e mental dos estudantes. Nesse sentido, Paulo Freire (1996) ressalta a importância de uma educação que considere o ser humano em sua totalidade, não apenas como um receptor de informações, mas como sujeito de sua própria história. Para ele, o processo educacional deve ser dialógico e pautado no respeito à diversidade e às vivências individuais.

De sugestão, a UENF poderia fornecer palestras que incentivem colegas e professores a serem mais acolhedores e entender que quem é de outra cidade muitas vezes carrega consigo tradições e culturas diferentes das suas. (Relatório de entrevista à J.S.)

Políticas que ofertem maior atenção aos estudantes recém-chegados, por parte da coordenação e professores. Quando eu cheguei aqui na pós-graduação, me senti totalmente “perdida”, sem saber a quem recorrer por informações, como funcionava as aulas e formas de avaliação. (Relatório de entrevista à J.O.)

Que a UENF possa investir em palestras sobre empatia, e que as pessoas possam entender que não somos “máquinas”. Temos sentimentos, cansamos muitas vezes, precisamos de um descanso, que muitas vezes não temos, pois sempre estou lendo alguma teoria para ser aplicada na prática. (Relatório de entrevista à P.M.)

Evidencia-se, por fim, a necessidade de políticas voltadas especificamente para o reconhecimento e valorização das mulheres na universidade, levando em consideração a sobrecarga que enfrentam, tanto em suas responsabilidades acadêmicas quanto sociais. As discentes ressaltam a importância de um ambiente mais acolhedor e de iniciativas que

reconheçam as dificuldades enfrentadas por elas, primordialmente ao que se refere à conciliação de múltiplas responsabilidades, gerando impactos tanto na saúde mental quanto na continuidade dos estudos. Como evidenciado nas explanações a seguir:

Agradeço a UENF por todas as oportunidades como profissional que já me foram proporcionadas, mas friso em políticas que valorizem a mulher na vida acadêmica, e reconheçam que a mulher tem mais responsabilidades designadas para elas socialmente, e que acabam nos afetando mentalmente as vezes por não conseguir conciliá-las com o meio acadêmico. (Relatório de entrevista à A.L.)

Acho que a UENF poderia ser mais receptiva com as mulheres, de forma a incentivar a estudar e não desmotivá-las. Me sinto desmotivada como mãe, em estar aqui. Parece que esse espaço não é para mim. (Relatório de entrevista à J.F.)

Levanto a questão de empatia com as mulheres. Sinto um incentivo para não engravidar, e me sinto pressionada. Dá a entender que a minha prioridade sempre tem que ser aqui dentro, e não lá fora. (Relatório de entrevista à I.G.)

Sugiro políticas de conscientização, para evidenciar que a demanda feminina é muito maior do que a demanda masculina, diante de todos os papéis que temos que fazer durante o dia. (Relatório de entrevista à M.L.)

Além das políticas de valorização e apoio às mulheres de maneira abrangente, destaca-se a necessidade de iniciativas específicas que promovam a inclusão e o acolhimento de mulheres negras na instituição. Reconhecer as particularidades e desafios enfrentados por essas mulheres é fundamental para a construção de um ambiente verdadeiramente equitativo. As explanações das discentes reforçam a urgência de políticas que combatam o racismo estrutural e promovam o pertencimento, conforme ilustram os relatos a seguir:

Acho que a UENF deveria priorizar mais matérias relacionadas a gênero e raça, não só nos cursos de humanas, e sim em todos. Também acho que deveria existir mais debates e encontros de mulheres de forma acolhedora, que uma mulher possa conhecer a realidade da outra independente de cor, origem, cultura e enfim, e juntas possam pensar em formas de melhorias na academia, pois acredito que “a união faz a força”. (Relatório de entrevista à D.R.)

Acho que a diversidade dos docentes conta muito para o acolhimento dos alunos, no sentido de ter mais professoras mulheres, negras, que entendam as políticas para mulheres como um todo, e nossas necessidades. (Relatório de entrevista à A.G.)

Com base nas reflexões apresentadas, é evidente que a promoção de políticas inclusivas e representativas na UENF é um passo essencial para a construção de um ambiente acadêmico acolhedor. A valorização das mulheres, especialmente as negras, passa pela criação de espaços de diálogo e pertencimento que respeitem suas especificidades e promovam o reconhecimento

de suas realidades e demandas. Além disso, fomentar debates interdisciplinares sobre gênero e raça e incentivar a diversidade no corpo docente são medidas fundamentais para que a universidade se consolide como um espaço de transformação social. Assim, as sugestões das discentes ressaltam a importância de ouvir suas vozes e integrar suas perspectivas às ações institucionais, tornando o ambiente universitário mais inclusivo e capaz de atender às necessidades de todas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral compreender as condições de saúde mental e bem-estar do público universitário, bem como os impactos dessas variáveis na concretização da formação acadêmica em nível de pós-graduação na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). À luz desse objetivo, as questões-problema orientadoras foram: quais fatores institucionais, culturais e sociais impactam a saúde mental das mulheres na pós-graduação? Como as experiências acadêmicas das pós-graduandas são atravessadas por questões de gênero, classe e raça?

O método adotado consistiu em entrevistas semiestruturadas realizadas com 10 (dez) pós-graduandas de cada um dos quatro Centros Universitários da UENF - CBB, CCH, CCT, CCTA –, contabilizando um total de 40 (quarenta) participantes. Essa abordagem possibilitou a identificação mais detalhada de como fatores biográficos, culturais e institucionais moldam as experiências das discentes entrevistadas, fazendo emergir a necessidade de elaboração e implementação de políticas institucionais que promovam equidade e inclusão no ensino superior. Assim, o objetivo da dissertação foi alcançado por meio da análise qualitativa das narrativas recolhidas.

A contextualização do tema se deu em por meio de uma exposição inicial de aspectos históricos importantes da trajetória da educação brasileira e, em específico, da inserção das mulheres no ensino superior. Para tanto, a contextualização histórica abrangeu desde o Período Imperial até os dias atuais, destacando que, por séculos, as mulheres foram excluídas da educação formal e destinadas a funções domésticas e cuidado em geral, e ao matrimônio. Tal panorama começou a se transformar com as lutas e os avanços dos movimentos feministas. Com as mudanças sociais ao longo do século XX, especialmente a partir da década de 1960, houve um crescimento expressivo da presença feminina no ensino superior. Contudo, os resquícios dessa exclusão histórica ainda se fazem presentes, perpetuando desigualdades que afetam diretamente o ambiente acadêmico.

Nesse contexto, a UENF foi apresentada como *locus* da investigação, sendo reconhecida por seu compromisso com a inclusão e a democratização do ensino superior. No entanto, constatou-se que, apesar dos avanços no acesso, persistem desafios relacionados às demandas específicas de gênero, especialmente no que se refere à adoção de medidas institucionais que previnam o adoecimento mental das discentes na pós-graduação. As demandas enfrentadas pelas pós-graduandas da UENF foram identificadas e descritas, com atenção especial à

(in)visibilidade de suas especificidades. Entre os principais achados, a pesquisa revelou que a sobrecarga acadêmica, associada às múltiplas responsabilidades desempenhadas pelas discentes, impacta diretamente o bem-estar e a saúde mental delas. Cabe enfatizar que a sobrecarga feminina tende a ser desproporcional a de seus colegas homens, pois geralmente as mulheres acumulam tarefas acadêmicas, domésticas e profissionais extras. A experiência é ainda mais intensa e desgastante para aquelas que desempenham múltiplos papéis, como mães e trabalhadoras, situação que agrava os níveis de estresse e ansiedade relativos ao cumprimento de deveres acadêmicos.

Além disso, interseccionalidades de raça e classe agravam a situação, sendo ainda mais difícil a permanência de mulheres negras e de baixa renda na pós-graduação. Mulheres negras e pardas, por exemplo, relataram enfrentar barreiras adicionais no ambiente acadêmico, como a falta de representatividade e o preconceito. Esses relatos reforçam a importância de adotar políticas institucionais que considerem as especificidades de cada grupo, reconhecendo que as experiências das discentes não são homogêneas. Assim, foi possível constatar que, embora determinadas políticas públicas tenham contribuído para a ampliação do acesso ao ensino superior, ainda há carências no atendimento às especificidades de gênero, raça e classe, principalmente no que se refere às condições que previnam o adoecimento mental de discentes na pós-graduação.

Ao avançar a pesquisa, foram analisados os impactos da sobrecarga acadêmica na saúde mental das alunas, com foco na relação entre o bem-estar e as condições do ambiente universitário. Os dados revelaram que muitas discentes enfrentam o esgotamento, ansiedade e estresse, especialmente em períodos de maior pressão acadêmica, como prazos de entrega de projetos e defesa de trabalhos. A falta de acolhimento institucional e a cultura de produtividade excessiva foram apontadas como fatores que agravam esse quadro, evidenciando a urgência de medidas que priorizem a saúde mental e o bem-estar. Entre as sugestões apresentadas pelas entrevistadas, destacam-se a criação de programas de apoio psicossocial, a implementação de políticas de flexibilização de prazos e a promoção de espaços de diálogo sobre saúde mental na universidade. Essas medidas foram apontadas como essenciais para garantir não apenas a permanência das discentes na pós-graduação, mas também sua qualidade de vida.

Com base nos resultados obtidos, esta dissertação reforça que a universidade pública deve assumir seu papel na promoção da justiça social e da equidade. A universidade deve ser um espaço para todos, acolhendo as diferenças e garantindo condições favoráveis de

permanência ao ensino superior para todos os grupos sociais sem distinção de gênero, raça, classe ou qualquer outra característica que perpetue desigualdades. Cada mulher carrega sua singularidade, seus desafios, privilégios e histórias de vida, que devem ser respeitados e valorizados. Essa diversidade de experiências demanda políticas institucionais que garantam condições justas de permanência e desenvolvimento a todas as alunas, independentemente de suas origens ou condições pessoais. Nesse sentido, a universidade pública, enquanto espaço democrático e inclusivo, tem o potencial de liderar a transformação social, demonstrando que a inclusão e o respeito à diversidade são valores fundamentais para que todas (os) possam exercer plenamente seu potencial acadêmico e científico.

Esta pesquisa contribui de forma significativa com o estado da arte das discussões sobre gênero, bem-estar e saúde mental no ensino superior. O estudo amplia a compreensão dos impactos psicossociais às condições de permanência feminina na pós-graduação, bem como reitera enfaticamente a necessidade de políticas mais sensíveis às diferenças estruturais enfrentadas pelas discentes. No campo das Políticas Sociais, conforme mencionado à exaustão, a dissertação destaca a mobilização pela urgência de programas institucionais de atenção às mestrandas e doutorandas, fortalecendo princípios de inclusão e democratização do acesso ao ensino superior de nível de pós-graduação. Isso leva ao impacto social do trabalho que ora se encerra: a possibilidade de embasar iniciativas institucionais para mitigar as referidas desigualdades e propor alternativas para a construção de um ambiente acadêmico menos hostil e intimidador para aquelas que trazem consigo a sobrecarga específica do gênero. Defendeu-se que a adoção do apoio psicossocial, a flexibilização de prazos e a criação de espaços de escuta e diálogo são caminhos simples e viáveis para assegurar a permanência e bem-estar das discentes, preservando a saúde mental de todos os envolvidos na vida acadêmica. A efetividade de tais propostas será observada na qualidade da formação, das produções e dos destinos das egressas.

No entanto, em virtude da amostra do estudo, restrita à UENF, pode ocorrer a limitação e a generalização dos achados, especialmente para outras instituições. Cabe sugerir alguns caminhos promissores para o aprofundamento da compreensão sobre o tema desta dissertação: pesquisas sobre a interseccionalidade de gênero, raça e classe na trajetória acadêmica das mulheres; estudos comparativos entre diferentes universidades; análises longitudinais sobre o impacto das condições acadêmicas na saúde mental.

Ao concluir este trabalho, destaca-se que as discussões apresentadas abrem espaço para novas reflexões e pesquisas sobre as desigualdades de gênero no ensino superior. Este estudo visa fomentar o desenvolvimento de ações concretas que transformem o ambiente universitário em um espaço acolhedor e inclusivo, onde as mulheres possam exercer plenamente seu potencial acadêmico e profissional, sem que isso comprometa sua saúde ou bem-estar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACIOLY, Claudio; DAVIDSON, Forbes. **Densidade Urbana e Gestão Urbana**. Mauad Editora, Rio de Janeiro, Brasil, 1998. 58 pp. Disponível em: <https://claudioacioly.com/sites/default/files/202002/42%201998_Urban%20Density_Draft%20Text%20for%20the%20Book%20by%20Mauad%20Editora_PORT.pdf> Acesso: 29, mai. 2024.
- AGUIAR, Larissa dos Santos. **A quem posso contar?** As narrativas recepcionadas na Ouvidoria da UnB acerca da temática saúde mental na Instituição. Universidade De Brasília – Unb. Brasília, 2019.
- AGUIAR, Letícia Rangel; KORT-KAMP, Monick Leonora Inês. Mulher, Mãe E Equilibrista: O Impacto Da Sobrecargada Desigualdade De Gênero Na Saúde Mental Das Mulheres Docentes. **Revista Discente Planície Científica**. v. 4, n. 1, jan./jul. 2022.
- ARAGÃO, Milena Cristina; KREUTZ, Lúcio. **Representações acerca da mulher-professora:** entre relatos históricos e discursos atuais. Revista História da Educação, [S.L.], v. 15, n. 34, p.106-122, ago. 2011.
- ARINO, Daniela Ornellas; BARDAGI, Marúcia Patta. **Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários**. Psicol. pesq. [online]. 2018, vol.12, n.3, pp. 44-52. ISSN 1982-1247. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_artt&pid=S198212472018000300005&lng=pt&nrm=iso> Acesso: 12 out.2022.
- BARROS, Rebeca Neri de; PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves. **Integração ao ensino superior e saúde mental:** um estudo em uma universidade pública federal brasileira. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 03, p. 609-631, dez. 2022.
- BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURÃO, Luciana. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia & Sociedade**, v.30, 2018.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. **A Reversão Do Hiato De Gênero Na Educação Brasileira No Século XX**. Escola Nacional de Ciências Estatísticas - Rio de Janeiro, Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.
- BEZERRA, Nathalia. **Mulher E Universidade:** A Longa e difícil Luta contra a Invisibilidade. Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central FECLESC / UECE. Bahia, 2013.
- BRASIL. **Ministério da Saúde**. Saúde mental. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saudemental#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20Organiza%C3%A7%C3%A3o,e%20contribuir%20com%20a%20comunidade>>. Acesso em: 09 set. 2024.
- BORGES, Juarez Camargo. **A Qualificação Profissional do Trabalhador para o Mercado de Trabalho e Ambiente Organizacional**. FACCAT - Faculdades Integradas de Taquara, Rio Grande do Sul. S.a.
- BORGES, L. R.; FIUZA, A. F. Mulheres na universidade: a presença feminina no movimento estudantil paranaense (1964-85). **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 67, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27143>>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- BOTTURA, Dr. Henrique. **Atenção à saúde mental das mulheres!** Instituto de Psiquiatria Paulista. Saúde Mental in Ansiedade. São Paulo, 2022. Disponível

em:<<https://psiquiatriapaulista.com.br/atencao-a-saude-mental-das-mulheres/>> Acesso: 30 set. 2022.

BUENO, José de França. **Métodos quantitativos, qualitativos e mistos de pesquisa**. Brasília, DF : CAPES : UAB ; Rio de Janeiro, RJ : Departamento de Biblioteconomia, FACC/ UFRJ, 2018.

CARRANZA, Kátia Augusta Coutinho. **Educação da mulher no Brasil e Magistério**. Faculdade São Luis de França - Aracaju, 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/TCC_Katia.pdf>. Acesso: 03 nov. 2023.

CASAES, Vanessa. **Saiba a hora certa de investir na pós-graduação**. Educa Mais Brasil, Ascom EMB. 2018. Disponível: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/carreira/sai-ba-a-hora-certa-de-investir-na-posgraduacao>> Acesso: 26 mai. 2024.

CAPES. (2020). **"Dados sobre a Pós-Graduação no Brasil"**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso: 02, fev. 2024.

CAPES (2024). **Desafios e conquistas das mulheres na pós-graduação**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/desafios-e-conquistas-das-mulheres-na-pos-graduacao>>. Acesso: 07 out. 2024.

COSTA, Everton Garcia da; NEBEL, Letícia. O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. **Polis Revista Latinoamericana**, 50 | 2018.

COUTINHO, Caio Miranda Carvalho. As políticas de permanência da UENF. In: CARMO, Gerson Tavares do (Org.). **A sala de aula sob outro paradigma: ensaios sobre o permanecer de alunos, com alunos e para alunos do Ensino Superior Público**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. Disponível em: Acesso em: 14 out. 2024.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 7. ed. Traduzido por Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERNANDES, Fernanda. **A história da educação feminina**. Multirio, Comportamento, Gênero, Educação, Professor. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:<<https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14812-a-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-feminina>>. Acesso: 31 out. 2023.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 4. ed: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, supl., p.117-132,jun. 2008.

GUEDES, Olegna de Souza; DAROS, Michelli Aparecida. O cuidado como atribuição feminina: contribuições para um debate ético. **SERV. SOC. REV.**, LONDRINA, V. 12, N.1, 122 P. 122-134, JUL/DEZ. 2009.

GOMES, Lucélia Maria Lima da Silva; LEITÃO, Heliane De Almeida Lins; SANTOS, Kyssia Marcelle Calheiros; ZANOTTI, Susane Vasconcelos. Saúde mental na universidade: ações e intervenções voltadas para os estudantes. *Educação em Revista*. Universidade Federal de Alagoas. Maceió/Alagoas, Brasil, 2023.

GOMES, Rudson Yan da Silva; SANTOS, Marília Gabriela Cruz dos. CULTURA E COMPORTAMENTO: Uma análise sobre o choque de culturas e a sua influência sobre o comportamento dos indivíduos nas organizações. v. 15 n. 31 (2021): **RIOS - Revista Científica do Centro Universitário do Rio São Francisco**. Bahia, 2021.

HAHN, Michelle Selma; FERRAZ, Marcos P. Toledo; GIGLIO, Joel Sales. A Saúde Mental do Estudante Universitário: Sua história ao longo do século XX. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v.23, nº 2/3, 1999.

LIESENFELD, Tainara. A sobrecarga invisível na Universidade: Rotina e pressão no ambiente universitário são apontadas como causas de problemas de saúde mental dos estudantes. **Revista Arco**. Jornalismo Científico e Cultural. UFSM- Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, 2018.

LOPES, Marcelo Tette; XAVIER, Edson Luiz. **Educação Feminina No Brasil**: Da Submissão Colonial Ao Início De Uma Nova Posição Social, A Partir Do Século XIX. III Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 2014.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18,n.00,e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587.DOI:<https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>.

MACHADO, Leonardo; NUNES, Rosália; CANTILINO, Amaury. Saúde mental do estudante de medicina: Realidade preocupante décadas após o trabalho pioneiro do Prof. Galdino Loreto. **Debates em Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 42-50, 2018.

MACHADO, Wagner de Lara; BANDEIRA, Denise Ruschel. Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. **Estudos de Psicologia de Campinas**. 29(4) I 587-595. 2012.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MELLO, Maria Cecilia Pereira De. **Entenda o que é Estado laico e seu papel na Constituição**: Conceito estabelece a separação administrativa entre Estado e Igreja e a liberdade e proteção de crença. 2022. Disponível:<<https://www.jota.info/justica/entenda-o-que-e-estado-laico-e-seu-papel-na-constituicao-16022022>>. Acesso: 04, Jun, 2023.

MELO, Hildete Pereira de; RODRIGUES, Ligia. Pioneiras da ciência no Brasil: uma história contada doze anos depois. **Ciência e Cultura**, vol.70 n.3 São Paulo. July/Sept. 2018.

MOLJO, Carina Berta et al. Serviço Social, projeto ético-político e cultura: às intersecções na

intervenção do assistente social que trabalha na implementação da política de assistência social. In: SANTOS, Cláudia Mônica dos; BACKX, GUERRA, Yolanda.(orgs.). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social:** desafios contemporâneos. 3.ed. São Paulo, Cortez, 2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Saúde mental.** Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-mental>>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MONTENEGRO, Rosiran Carvalho De Freitas. **MULHERES E CUIDADO: RESPONSABILIZAÇÃO, SOBRECARGA E ADOECIMENTO.** Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. UFES. Vitória –ES, 2018.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; CARLOTTO, Rodrigo Carvalho; VASCONCELOS, Silvio José Lemos; DIAS, Ana Cristina Garcia. Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol.15, n.2, pp.177-186. São Paulo, 2014.

PEDRO, Claudia Bragança; LUZ, Nanci Stanki da. Condições de permanência das mulheres na educação superior: um estudo bibliográfico. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 12 (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, 2021, ISSN 2179-510X.

PEROSA, Graziela Serroni. A PASSAGEM PELO SISTEMA DE ENSINO EM TRÊS GERAÇÕES: CLASSE E GÊNERO NA SEGMENTAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 391-409, abr.-jun. 2010.

PEREIRA, Lucinéia de Souza; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. ESTUDANTES TRABALHADORES DE CAMADAS POPULARES EM SEU DESAFIO COTIDIANO DE CONCILIAR TRABALHO E ESTUDO. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia,Brasil,v.23,n.1,p.e7376,2021.DOI:10.18224/educ.v23i1.7376. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7376>. Acesso em: 14 out. 2024.

ONDÉ, Milena Pereira; CAROSO, Carlos. Lazer como fator de proteção da saúde mental. **Revista de Ciências Médicas**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2003. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/cienciasmedicas/article/view/1268>. Acesso em: 8 set. 2024.

REINERT, José Nilson. **DESEMPREGO: CAUSAS, CONSEQUÊNCIAS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES**. Portal de Periódicos UFSC. 2001.

ROCHA, Termisia Luiza; SILVA, Gilson Pequeno Oliveira da; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. METODOLOGIA DE PESQUISA CIENTÍFICA: ANÁLISE DO DISCURSO - CONCEITOS E POSSIBILIDADES. **Cadernos da Fucamp**, v.21, n.53, p.215-225. Monte Carmelo-MG, 2022.

ROESLER, Gabriele Maidana; SOUZA, Laura Zimmermann; CORRÊA, Julia Batista; SOUTO, Raquel Buzatti. **A INCLUSÃO DA MULHER NEGRA EM INSTITUIÇÕES ACADÊMICAS DE ENSINO.** XXIV Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. UNICRUZ. Rio Grande do Sul, 2019.

ROSA, Mariana Silveira dos Santos. EDUCAÇÃO DAS MULHERES HISTÓRIA DO BRASIL: A CONTRIBUIÇÃO DE HELEIETH SAFFIOTTI. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 63-75, abr. 2020.

SANTOS, Dayse Costa dos; PINHEIRO, Delza Cristina; CAVALCANTI, Enimeyre de Melo. **RELACIONES ETNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO: A INSERÇÃO DA MULHER**

NEGRA NO ENSINO SUPERIOR. XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação-UFBA. Bahia, 2020.

SANTOS, Vívian Matias dos. Para pensar o campo científico e educacional mulheres, educação e letras no século XIX. Universidade Federal de Pernambuco, Recife - PE. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, jul.-set. 2014.

SILVA, Ana Maria Vicente; RODRIGUES, Solange dos Santos. **MATERNIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.** 15º CONGESP – Congresso de Gestão Pública do Rio Grande do Norte. 2022.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **ANÁLISE DE CONTEÚDO: EXEMPLO DE APLICAÇÃO DA TÉCNICA PARA ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS.** Qualit@ Revista Eletrônica. ISSN 1677 4280, Vol.17. 2015.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Religião, vida universitária e juventude. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, 43(1): 235-259, 2023.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho; LIMA, Patrícia Verônica Pinheiro Sales; ROCHA, Leonardo Rocha; KHAN, Ahmad Saeed. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.113, p. 874-898, out./dez. 2021.

VICENTE, T. A. **As mulheres e seus tempos:** dupla jornada de trabalho, cuidado de si e lazer na promoção da saúde. 2018. 247 f. Tese (Doutorado em Ciências). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

VIZZOTTO, M. M.; JESUS, S. N. de; MARTINS, A. C. Saudades de Casa: indicativos de depressão, ansiedade, qualidade de vida e adaptação de estudantes universitários. **Revista Psicologia e Saúde**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2017. DOI: 10.20435/pssa.v9i1.469. Disponível em: <https://pssaucdb.emnuvens.com.br/pssa/article/view/469>. Acesso em: 14 out. 2024.

WESTIN, Ricardo. **Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos.** Agência Senado. Edição 65. Educação. Brasília, 2020.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE ENTREVISTAS APLICADO ÀS PÓS-GRADUANDAS

ENTREVISTADA __nº__

Dados da Discente:

Nome (Iniciais):

Idade:

Curso:

Estado Civil:

Raça/cor/ etnia:

Graduação concluída na UENF? () Sim () Não.

Demandas acadêmicas

1- O que te motivou a cursar uma pós-graduação?

2-Como foi a sua adaptação na transição da graduação para a pós-graduação?

3- Grau de satisfação com sua pesquisa: () Ótimo () Regular () Ruim

4- Como é sua relação com os docentes? () Ótimo () Regular () Ruim

5- Qual é a maior dificuldade do seu curso?

() Falta de comunicação

() Falta de empatia entre colegas/ professores

() Matérias acumulativas/ Demanda acadêmica

() Outro. _____

Demandas não-acadêmicas

6- Filhos? () Sim () Não

7-Possui Vínculo empregatício, ou outra atividade de trabalho?

() Sim () Não

8- Você é natural de Campos dos Goytacazes/RJ? () Sim () Não

Se não: Se mudou por motivos profissionais/estudantis? () Sim () Não

9- A sua cidade de origem é considerada maior ou menor que Campos/RJ (em densidade urbana) ?

() Maior () Menor

10- Como foi sua adaptação em Campos/RJ? Destaque um ponto positivo e outro negativo.

Sobrecarga/ saúde mental

1- Em algum momento da pós-graduação, você se sentiu sobre carregada ou ansiosa?

() Sim () Não

12- Já fez acompanhamento psicológico em algum momento da pós-graduação?

() Sim () Não

13- Já pensou em desistir do seu curso? () Sim () Não

Se sim: O que te fez permanecer?

14- Tem dificuldade de conciliar a vida acadêmica com a vida pessoal? Em que se resume tal dificuldade?

15- Na sua vida, qual é o tempo semanal destinado ao lazer?

16- Defina a sua saúde mental em uma palavra: _____

Considerações Finais

17- Como a UENF contribuiu na sua trajetória, para além da sua vida acadêmica? Ou seja, a UENF contribuiu para o seu crescimento pessoal?

18- Deixe aqui seu comentário em forma de agradecimento ou sugestões de melhorias para a UENF.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE)

Título da Pesquisa: Saúde Mental das Universitárias na UENF: uma análise sobre os enfrentamentos cotidianos e a sobrecarga feminina no ambiente acadêmico.

Pesquisadora Responsável: Laís Ribeiro Rangel, mestrandona do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), orientada pelo Professor Doutor Leonardo Rogério Miguel.

Objetivo da Pesquisa: Este estudo visa analisar os fatores que contribuem para o adoecimento mental das pós-graduandas da UENF, com foco nas dificuldades enfrentadas no ambiente acadêmico e a sobrecarga feminina.

Justificativa: O estudo pretende identificar os desafios enfrentados pelas pós-graduandas e como esses desafios afetam sua saúde mental e sua permanência na universidade, além de propor políticas institucionais que ajudem a melhorar o acolhimento e o bem-estar das estudantes.

Você está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada “*Saúde Mental das Universitárias na UENF: uma análise sobre os enfrentamentos cotidianos e a sobrecarga feminina no ambiente acadêmico*”. Esta pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do ISECENSA, que tem como função garantir que todos os projetos envolvendo seres humanos sejam realizados conforme padrões metodológicos e éticos reconhecidos. Sua participação é voluntária, e você pode desistir a qualquer momento sem nenhum prejuízo para você. A recusa ou desistência de participar não trará nenhuma consequência em sua relação com a pesquisadora ou a instituição.

Procedimentos: Sua participação consistirá na realização de entrevistas em grupos focais, que têm como objetivo discutir os desafios enfrentados no ambiente acadêmico. Durante esses grupos, serão coletados dados sobre sua experiência e perspectivas.

Riscos e Providências: Participar deste estudo pode gerar desconforto emocional, como tristeza ou cansaço, ao relatar experiências pessoais. Para minimizar esses riscos, o pesquisador estará disponível para prestar suporte, e você terá total liberdade de não responder a qualquer pergunta ou se retirar do grupo a qualquer momento. Nenhum outro risco físico ou moral foi identificado.

Benefícios: A participação neste estudo permitirá a criação de políticas de acolhimento mais eficazes para as pós-graduandas, além de proporcionar um espaço seguro para compartilhar suas experiências e contribuir para futuras melhorias no ambiente acadêmico.

Acompanhamento e Assistência: Você terá acesso à equipe de pesquisa durante todo o período do estudo para esclarecer dúvidas ou solicitar apoio. Além disso, será informada sobre os resultados da pesquisa ao final, caso deseje.

Sigilo e Privacidade: Todas as informações fornecidas serão mantidas em sigilo. Seu nome não será divulgado, e suas respostas serão tratadas de forma anônima. Nenhuma informação que possa identificá-la será compartilhada. Todos os dados serão armazenados de forma segura, e você poderá acessar o registro do seu consentimento sempre que solicitar.

Ressarcimento e Indenização: Qualquer despesa diretamente relacionada à sua participação na pesquisa será resarcida. Caso haja algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a indenização, conforme previsto por lei.

Contato para Esclarecimentos: Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, Laís Ribeiro Rangel, pelo e-mail: laisribeirorangel@gmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) avalia a ética de estudos envolvendo seres humanos e está disponível para atender qualquer dúvida ou questão ética que possa surgir.

CEP/ISECENSA: Rua Salvador Corrêa, no. 139, Centro, Campos dos Goytacazes-RJ, CEP: 28035-310. Telefone: (22) 2726-2727, Ramal: 22723. E-mail: cep@isecensa.edu.br.

Declaração de Consentimento:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação neste estudo e concordo em participar. Recebi uma via deste documento e estou ciente de que posso acessar o registro do meu consentimento sempre que desejar.

Nome da Participante: _____

Assinatura da Participante: _____

Data: ____ / ____ / ____

Nome do Pesquisador Responsável: Laís Ribeiro Rangel

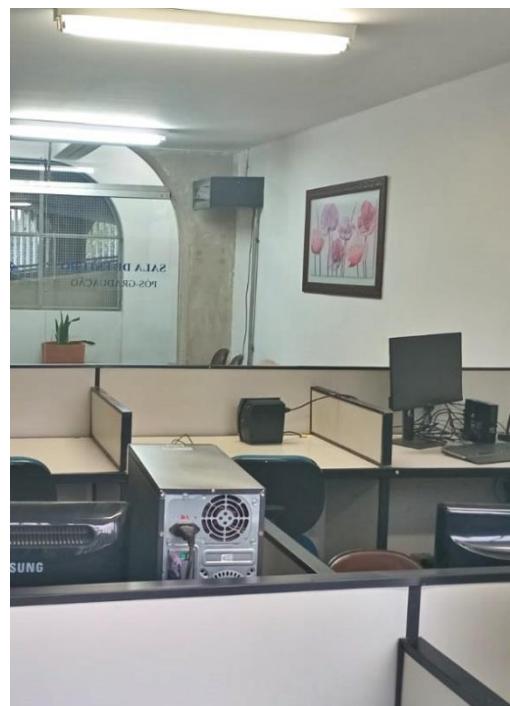
Assinatura do Pesquisador: _____

APÊNDICE C – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DO AMBIENTE ACADÊMICO E LABORATÓRIOS DE PESQUISA DAS PÓS-GRADUANDAS.

Registros realizados pela pesquisadora, aos dias das respectivas entrevistas:

CCH - CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM:

Descrição: Salas de estudos localizadas no CCH, usadas pelas pós-graduandas para pesquisa e inovação de seus projetos acadêmicos.



Fonte: Autoria Própria.

CCT - CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA:

Descrição: Laboratórios de Engenharia Civil e Engenharia e Ciência dos Materiais, usados pelas pós-graduandas em experimentos científicos.



Fonte: Autoria Própria.

CBB - CENTRO DE BIOCIÊNCIAS E BIOTECNOLOGIA:

Descrição: Laboratórios de Biociências, usados pelas pós-graduandas em experimentos científicos.



Fonte: Autoria Própria.

CCTA:

Descrição: Laboratórios de Produção Vegetal, usados pelas pós-graduandas em experimentos científicos.



Fonte: Autoria Própria.