

## **CONTINGÊNCIAS CONTROLADORAS DO INGRESSO DE ALUNOS A PARTIR DE 40 ANOS NO CURSO DE PSICOLOGIA**

Thaísa FERNANDES<sup>1</sup>  
Margarida Maria Thomaz VIEIRA<sup>1</sup>  
Yana LINHARES<sup>2</sup>  
[yanhalinhares@fag.edu.br](mailto:yanhalinhares@fag.edu.br)

### **RESUMO**

O ingresso de estudantes acima de 40 anos no curso de Psicologia representa um fenômeno relevante diante das transformações sociais e da democratização do ensino superior no Brasil. Diante deste cenário, este estudo teve como objetivo analisar as contingências controladoras envolvidas nesse processo em uma instituição privada do oeste do Paraná. A pesquisa, de caráter qualitativo, exploratório e descritivo, utilizou entrevistas semiestruturadas realizadas com oito mulheres matriculadas no curso, analisadas a partir da análise funcional do comportamento. Os resultados apontaram que os principais antecedentes para o ingresso foram a busca por realização pessoal, a transição de carreira, a ressignificação da trajetória de vida e o incentivo social e institucional, incluindo o apoio familiar. O processo de ingresso foi marcado por planejamento, reorganização da rotina e definição de estratégias de conciliação entre vida acadêmica, profissional e familiar. As consequências identificadas dividiram-se em reforçadoras ou aversivas: de um lado, sentimentos de superação, orgulho, pertencimento e reconhecimento social fortaleceram a permanência no curso; de outro, emergiram ansiedade, insegurança, receio de isolamento em turmas mais jovens e comportamentos de esquiva, como o adiamento da matrícula. Conclui-se que o ingresso em idade mais avançada é atravessado por barreiras e desafios, mas também por experiências de ressignificação e fortalecimento da identidade acadêmica e profissional. O estudo contribui para o entendimento das necessidades desse público e para a formulação de estratégias institucionais que favoreçam o acesso, a permanência e o êxito acadêmico.

**Palavras-chave:** Psicologia; Análise do Comportamento; Contingências; Ensino Superior; Democratização do Ensino.

<sup>1</sup>Acadêmicas do 10º período do curso de Psicologia do Centro Universitário FAG.

<sup>2</sup>Orientadora Psicóloga Mestre em Análise do Comportamento docente do curso de Psicologia do Centro Universitário FAG.

## CONTROLLING CONTINGENCIES IN THE ENROLLMENT OF STUDENTS AGED 40 AND OVER IN PSYCHOLOGY PROGRAMS

Thaísa FERNANDES<sup>1</sup>  
Margarida Maria Thomaz VIEIRA<sup>1</sup>  
Yana LINHARES<sup>2</sup>  
[yanhalinhares@fag.edu.br](mailto:yanhalinhares@fag.edu.br)

### ABSTRACT:

The enrollment of students over the age of 40 in Psychology programs represents a relevant phenomenon in light of social transformations and the democratization of higher education in Brazil. This study aimed to analyze the controlling contingencies involved in this process at a private higher education institution in western Paraná. The research, qualitative, exploratory, and descriptive in nature, employed semi-structured interviews conducted with eight female students enrolled in the program, analyzed through functional behavior analysis. The results indicated that the main antecedents for enrollment were the pursuit of personal fulfillment, career transition, the re-signification of life trajectories, and social and institutional incentives, including family support. The enrollment process was marked by planning, reorganization of routines, and strategies to reconcile academic, professional, and family demands. The identified consequences were divided into reinforcing or aversive: on the one hand, feelings of achievement, pride, belonging, and social recognition strengthened persistence in the program; on the other hand, anxiety, insecurity, fear of isolation in predominantly younger classes, and avoidance behaviors, such as postponing enrollment, emerged. It is concluded that late enrollment is permeated by barriers and challenges, but also by experiences of re-signification and the strengthening of academic and professional identity. The study contributes to understanding the needs of this group and to the development of institutional strategies that promote access, retention, and academic success.

**Keywords:** Psychology; Behavior Analysis; Contingencies; Enrollment; Democratization of Education.

<sup>1</sup>Undergraduate students in the 10th semester of the Psychology program at FAG University Center.

<sup>2</sup>Advisor, Psychologist, Master in Behavior Analysis, faculty member of the Psychology program at FAG University Center.

## 1 INTRODUÇÃO

O acesso ao ensino superior no Brasil passou por transformações significativas nas últimas décadas, refletindo mudanças sociais, econômicas e culturais. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a população com ensino superior aumentou de 6,8% no ano 2000 para 18,4% em 2022. Esse crescimento reflete um esforço conjunto entre políticas públicas e iniciativas do setor privado para ampliar o acesso à educação superior no Brasil.

O curso de Psicologia, em particular, tem se mostrado atraente para pessoas que ingressam no ensino superior após os 40 anos. Silva e Neves (2017), sob a ótica junguiana, destacam que esse ingresso pode estar relacionado a um processo de individuação, marcado por reavaliações pessoais e pela concretização de antigos projetos que foram adiados por questões socioeconômicas. Essa escolha, muitas vezes, está vinculada a motivações como o desejo de contribuir socialmente e a busca por novas oportunidades de carreira.

Além dos fatores subjetivos, é necessário compreender o contexto histórico e estrutural do ensino superior brasileiro. A partir dos anos 1990, políticas públicas incentivaram a expansão de vagas em instituições privadas, o que resultou em maior democratização do acesso, mas também evidenciou desafios relacionados à permanência e à inclusão efetiva de diferentes perfis de estudantes (DINIZ e GOERGEN, 2019). Nesse cenário, adultos com 40 anos ou mais representam um grupo com especificidades que merecem atenção acadêmica e institucional.

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos, atribuindo, ao Estado e à sociedade, o dever de promovê-la de forma a garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Essa previsão constitucional garante que o acesso ao ensino superior deve ser promovido por meio de políticas públicas que ampliem oportunidades e reduzam desigualdades históricas, sociais e econômicas (FLORES, 2017). No caso de adultos com 40 anos ou mais, a efetivação desse direito representa também um processo de reparação de trajetórias educacionais interrompidas ou não iniciadas, sendo, portanto, parte do princípio da equidade educacional.

Em correlação, a democratização do ensino superior no Brasil está diretamente relacionada à efetivação dos direitos fundamentais, especialmente o direito à igualdade e à dignidade da pessoa humana. Sendo assim, o acesso à universidade contribui para a qualificação profissional, para a inclusão social e para a ampliação das oportunidades de

cidadania. Nesse contexto, políticas de inclusão e de permanência atuam como instrumentos que não apenas ampliam o acesso, mas também visam garantir condições reais de permanência e conclusão dos estudos. A promoção da igualdade, nesse caso, ultrapassa o aspecto formal da lei, alcançando a dimensão material que reconhece as diferenças e busca compensá-las por meio de ações afirmativas e políticas públicas que visam reduzir desigualdades históricas e sociais (BATISTA, 2023).

A escolha profissional na meia-idade, especialmente em cursos de caráter humanista como a Psicologia, envolve aspectos singulares. Segundo Raffo *et al.* (2021), a adaptação à universidade demanda não apenas reorganização de rotinas e assimilação de novos conteúdos, mas também a redefinição de papéis sociais e expectativas pessoais. Nesse processo, a construção da identidade profissional é um elemento fundamental para a permanência e conclusão do curso.

Para além, segundo Dantas *et al.* (2019), embora os avanços das políticas de democratização tenham ampliado o número de vagas, possibilitado o ingresso de novos perfis de estudantes, ainda se observa uma distribuição desigual dos cursos de Psicologia no território nacional, o que afeta diretamente o acesso de estudantes das regiões mais periféricas. Além disso, o perfil dos discentes revela a predominância de mulheres, estudantes-trabalhadoras e beneficiárias de bolsas e financiamentos, indicando a necessidade de políticas de permanência que respondam às especificidades dessa nova configuração estudantil.

Compreender os fatores que levam estudantes com 40 anos ou mais a ingressar no curso de Psicologia requer a análise de variáveis individuais e contextuais. Nesse processo, além das influências afetivas e sociais, é necessário considerar também o impacto das políticas educacionais, da organização institucional e das condições econômicas, que exercem influência direta sobre essa escolha. Nessa perspectiva, abordagens psicológicas, como a Análise do Comportamento, oferecem ferramentas relevantes para ampliar a compreensão desses determinantes.

A Análise do Comportamento, fundamentada no Behaviorismo Radical de B. F. Skinner, propõe que o comportamento humano seja compreendido a partir das interações entre indivíduo e ambiente (SKINNER, 1953/2003). Esse arcabouço teórico permite analisar como variáveis ambientais, histórias de reforçamento e expectativas influenciam a decisão de iniciar um curso superior em idade mais avançada.

O comportamento de um organismo é compreendido pela Análise do Comportamento, como resultado das contingências ambientais, ou seja, das relações estabelecidas entre

estímulos antecedentes, respostas e consequências. Esse modelo explicativo permite entender os comportamentos, analisando os contextos em que ocorrem e os efeitos que produzem, os quais influenciam, ou não, sua repetição futura (MOREIRA e MEDEIROS, 2019; BAUM, 2019). Dentro dessa lógica, distinguem-se os comportamentos reflexos e os operantes. Referindo-se aos comportamentos operantes, há ações que, em determinados contextos, produzem consequências que podem aumentar ou diminuir sua probabilidade de ocorrência. Destacam-se os reforçadores, que aumentam a probabilidade de repetição do comportamento, podendo ser positivos (introdução de um estímulo reforçador) ou negativos (remoção de um estímulo aversivo), enquanto os punidores reduzem essa probabilidade, também podendo ser positivos (pelo acréscimo de um estímulo aversivo) ou negativos (pela retirada de um estímulo reforçador).

Quando a consequência reforçadora deixa de ocorrer, instaura-se o processo de extinção, no qual a frequência da resposta tende a diminuir progressivamente (MOREIRA e MEDEIROS, 2019). Nesse contexto, os estímulos antecedentes também assumem importância fundamental: o estímulo discriminativo sinaliza que determinada resposta provavelmente será seguida de reforço, ao passo que o estímulo delta indica ausência de reforço. Essa distinção favorece a discriminação de situações e contribui para respostas mais adaptativas às condições ambientais (BAUM, 2019).

Assim, investigar o ingresso de estudantes com 40 anos ou mais no curso de Psicologia demanda um olhar que contemple tanto variáveis relacionadas à história de vida e às motivações desses indivíduos, comportamentos públicos (que são de acesso a outros indivíduos) e privados (que são de acesso somente do sujeito, como pensamentos e sentimentos), quanto à análise objetiva das condições e contingências envolvidas. Tal abordagem contribui para a formulação de estratégias institucionais que favoreçam não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito acadêmico desse público.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar as contingências envolvidas no ingresso de alunos e de alunas de 40 anos ou mais no curso de Psicologia em uma instituição privada do oeste do Paraná, investigando as influências que motivaram essa decisão, explorando o processo de ingresso e identificando as variáveis reforçadoras e aversivas que permeiam essa escolha. Ao compreender tais elementos, busca-se contribuir para a produção de conhecimento que fortaleça práticas educacionais inclusivas e sensíveis às necessidades dessa parcela específica do corpo discente.

## 2 MÉTODOS

Esta pesquisa caracteriza-se como básica, uma vez que não visa aplicação prática imediata, mas sim a ampliação do conhecimento sobre um fenômeno específico (KAUARK *et al.*, 2010). Quanto à abordagem do problema, adota-se o enfoque qualitativo, adequado para compreender os significados atribuídos pelos participantes à decisão de iniciar um curso universitário em uma fase mais avançada da vida, considerando a natureza subjetiva da experiência e a necessidade de interpretar contextos e percepções (SHAUGHNESSY *et al.*, 2012). Do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, que busca aprofundar a compreensão de um fenômeno ainda pouco abordado na literatura, fornecendo subsídios para futuras investigações (KAUARK *et al.*, 2010). Quanto aos procedimentos técnicos, classifica-se como pesquisa de levantamento, uma vez que os dados foram obtidos diretamente com os participantes por meio de entrevistas semiestruturadas (SHAUGHNESSY *et al.*, 2012).

A população-alvo constituiu-se de estudantes matriculados(as) no curso de Psicologia de um Centro Universitário privado localizado no oeste do Paraná, com idade mínima de 40 anos. O recrutamento dos participantes ocorreu presencialmente, com visitas às salas de aula dos diferentes períodos e turnos, acompanhadas da apresentação dos objetivos do estudo e do convite para participação. Também foi disponibilizado um link nos grupos institucionais de WhatsApp, direcionando os interessados a um formulário on-line para confirmação de matrícula, dados pessoais e contato. A amostra a ser selecionada seria de seis a oito participantes, em consonância com as recomendações de Minayo (2001) para pesquisas qualitativas.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em local reservado dentro da instituição. Antes do início de cada entrevista, foi apresentado e lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo-se que todas as dúvidas fossem esclarecidas. Somente após a anuência expressa e assinatura do TCLE, a entrevista era iniciada. As entrevistas foram gravadas em áudio, com autorização dos participantes e, posteriormente, transcritas integralmente, preservando o anonimato. Para a transcrição, utilizou-se a ferramenta de transcrição automática do Google Drive, sendo, posteriormente, realizadas revisões e ajustes manuais para assegurar a fidedignidade do conteúdo. Após a finalização das transcrições e conferência dos dados, todos os áudios originais foram excluídos, preservando-se apenas os arquivos transcritos para análise.

O instrumento de coleta consistiu em um roteiro de entrevista semiestruturada com nove questões abertas, elaboradas pelas pesquisadoras com base nos objetivos do estudo. As

perguntas abordaram aspectos relacionados às contingências que influenciaram a decisão de ingresso no curso de Psicologia, considerando elementos históricos, afetivos, sociais e contextuais.

As transcrições foram analisadas por meio da análise funcional do comportamento, conforme proposta por Skinner (1953/2003). Esse procedimento buscou identificar relações entre estímulos antecedentes, respostas comportamentais e consequências reforçadoras ou aversivas, interpretando as falas dos participantes como unidades de comportamento verbal situadas em contextos específicos.

Elucida-se que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos de uma instituição privada do Oeste do Paraná, sob o número de registro: 90214225.10000.5219 no dia 10 de julho de 2025.

### **3 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO**

A entrevista semiestruturada foi realizada com oito estudantes de Psicologia, todas mulheres, identificadas como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8, a fim de garantir o sigilo e anonimato das entrevistadas. A escolha desta nomenclatura deu-se pela abreviação da palavra participante, utilizando-se dos números (referente à cronologia da ordem de entrevistas) para diferenciá-las. As entrevistas tiveram uma duração média de aproximadamente meia hora.

A análise dos resultados ocorreu a partir da análise funcional dos relatos verbais das participantes, nos quais foi possível identificar e organizar categorias temáticas para a discussão do tema, sendo elas: i) Motivadores para o ingresso; ii) O comportamento de ingressar; iii) As consequências reforçadoras; e iv) As consequências aversivas e comportamentos alternativos ao ingresso. Também serão apresentados trechos das entrevistas na íntegra (em itálico) para exemplificar as discussões realizadas.

#### **3.1 Motivadores para o ingresso**

No que se refere às motivações e às expectativas para o ingresso no curso de Psicologia após os 40 anos, observou-se que os antecedentes mais recorrentes dizem respeito às mudanças no ciclo de vida, como a independência financeira, independência dos filhos, divórcio e a busca por uma transição de carreira. Como exemplo, salienta-se a resposta da participante P6 em relação ao que motiva pessoas nessa faixa etária ao ingresso:

*[...] foi uma transição de carreira, sabe? Querer fazer realmente uma transição de carreira para algo que elas gostem, ou então complementar algo que elas já tinham, todas estão reingressando na universidade e querem uma vida diferente daquela que elas estão levando agora. Então é fazer realmente uma transição de carreira para poder viver de uma forma mais tranquila ou conviver mais com a família, ou ter um tempo a mais disponível para si mesma, enfim, cada uma tem um objetivo com relação a isso.*

Para mais, Quishida e Casado (2009), ao investigarem a adaptação à transição de carreira na meia-idade, identificaram que indivíduos nesse período da vida tendem a ressignificar seus percursos profissionais e buscar novos projetos mais alinhados a seus valores e potenciais. Embora o estudo não tenha sido conduzido sob a ótica da Análise do Comportamento, suas conclusões dialogam com os resultados aqui encontrados, pois também apontam que a meia-idade constitui um momento propício para mudanças significativas na trajetória pessoal e profissional.

Somado a isso, a necessidade de atualização profissional e o desejo de realização pessoal, frequentemente adiados ao longo da trajetória, emergem como fatores centrais. Se identificaram representações sociais da Psicologia como uma profissão de acolhimento e cuidado, bem como a percepção de que o mercado de trabalho apresenta-se aberto e flexível, favorecendo a escolha pelo curso nessa faixa etária. Podemos evidenciar esse resultado a partir do relato da P1:

*Eu acho que é um momento de vida mesmo, porque, se as pessoas têm, mais ou menos a idade que eu tenho, que é os 40 mais, elas viveram o ensino médio lá atrás, talvez naquela ocasião, pela faixa etária que a gente concluiu, o ensino médio, a gente estaria se casando, tendo filhos, e eu acredito que isso tenha um impacto principalmente na vida das mulheres, mas dos homens também, porque os homens estão com a questão de prover o sustento para a sua família. Então, eu acredito que a questão dos 40 mais seja a fase da vida mesmo, uma fase de vida mais madura, onde os filhos já estão com uma idade que você possa se ausentar sem tantos transtornos [...] e acredito que a busca pela psicologia em si é uma questão da realização do sonho, como no meu caso e de outras pessoas, para poder contribuir e compreender melhor as pessoas, auxiliar mais as suas comunidades, o seu entorno familiar; e que, infelizmente, a gente vê que as questões psíquicas, mentais, estão sendo deixadas de lado de alguma forma, e as pessoas estão buscando psicologia para se sentirem melhor. Então, acredito que também seja um campo de trabalho que está em ampla expansão .*

O ingresso tardio no curso de Psicologia tem sido descrito na literatura como um processo decisório permeado por reflexões sobre a trajetória de vida, mudanças no ciclo vital e a busca por novos sentidos pessoais e profissionais. Raposo e Günther (2008), em um estudo sobre o ingresso na universidade após os 45 anos, identificaram que a realização pessoal, a busca por conhecimento e o alcance de objetivos de vida foram os principais motivos

apontados pelos participantes. Além disso, as autoras destacam a importância da convivência social proporcionada pelo ambiente acadêmico e o desejo de manter-se intelectualmente ativo diante das transformações no mundo de trabalho.

Esses achados, embora datados, continuam a se repetir em pesquisas contemporâneas, revelando a permanência desses fatores como determinantes do retorno à universidade na maturidade. Acresce que, uma pesquisa realizada por Silva e Neves (2017) sobre os sentidos atribuídos à escolha profissional na meia-idade e seus vínculos com o processo de individuação, demonstrou que os principais motivos que levaram os entrevistados a ingressarem no curso de psicologia estão relacionados a uma escolha permeada por investimento afetivo e à realização de um antigo desejo profissional, muitas vezes, adiado por fatores socioeconômicos. Sendo assim, a decisão foi impulsionada pela reavaliação de escolhas na meia-idade, marcada pela angústia com a passagem do tempo e pelo desejo de maior realização pessoal. Outro fator relevante foi a identificação com valores altruístas, como o desejo de ajudar o próximo e contribuir socialmente, muitas vezes, sem preocupação com recompensas financeiras.

Estes estudos tiveram achados semelhantes com a pesquisa aqui realizada, visto que ambos evidenciam que o ingresso tardio na graduação está frequentemente associado ao adiamento de um desejo antigo, seja por razões socioeconômicas, familiares, contextuais, bem como à busca de realização pessoal e de contribuição social, conforme destaca P7:

*[...] eu era muito pobre, morava num lugar onde não tinha faculdade, então eu teria que me deslocar de lá para fazer a faculdade e a parte financeira inviabilizou. Depois eu me casei, vieram os filhos. Aí fui adiando, adiando. Até esse momento que dai achei que era o momento que eu poderia, é, cuidar melhor de mim e fazer aquilo que eu ainda não tinha feito e que poderia fazer [...] Porque eu achei assim, a longo, da minha, da minha história de vida, eu sempre achei assim que eu tinha facilidade de ouvir e acolher a dor do outro. Então sempre as pessoas me procuravam para conversar, para me contar, as suas, as suas problemáticas de vida, seu sofrimento e sempre relatavam que era bom conversar comigo. Então eu achei assim que seria uma forma de eu poder nessa altura da vida talvez contribuir um pouquinho, né, para, através da psicologia tentar auxiliar o outro.*

Destacaram ainda o planejamento de atuação futura e relatos de ressignificação de sua própria história pessoal e profissional, revelando a escolha pelo curso não apenas como um objetivo acadêmico, mas como um movimento de transformação identitária. Conforme relato de P2 “É, então, como eu te falei, foi uma questão bem pessoal mesmo, de realização pessoal” e de P3 “[...] Então, assim, eu acho que a escolha, esse curso, ele faz parte de mim, assim, de verdade”.

Naquilo que concerne ao suporte social e institucional percebido pelas estudantes acima de 40 anos, foram identificados, como motivadores, o incentivo proveniente da família, amigos e colegas, a flexibilização ou mudança de horários do trabalho, bem como o acolhimento realizado por colegas, o que estabeleceu um contexto favorável para esse ingresso. Cumpre destacar que a oferta de descontos para esse público foi elencada como um fator importante pelas entrevistadas, como destaca P8:

*[...] Foi por conta do valor inicialmente, foi e me incentivou muito, com certeza. A minha aluna que veio e me falou, ela também fez, né? Não psicologia, mas outro, outro curso. Então influenciou muito assim, se eu não tivesse esse valor abaixo, eu ia fazer? É um questionamento que eu não sei te responder, mas, acho que não, ia ser bem difícil [...]*

Independente das circunstâncias, o ambiente exerce papel central na determinação do comportamento e, no caso do comportamento social, essa influência torna-se ainda mais evidente. Para Skinner (1953/2003), o comportamento de um indivíduo pode funcionar como parte do ambiente para o outro, produzindo estímulos que alteram a probabilidade de respostas subsequentes. É nesse contexto que surge o reforço social, quando a ação de uma pessoa fortalece o comportamento de outra, moldando e mantendo padrões de interação.

Por outra explicação, comportamentos tendem a se manter quando produzem consequências reforçadoras e, no caso do comportamento social, essas consequências, muitas vezes, expressam-se em forma de aprovação, reconhecimento e pertencimento. Assim, quando indivíduos nessa faixa etária (com 40 anos ou mais) recebem incentivos de familiares, amigos ou colegas, como elogios pela dedicação, valorização da busca por novos conhecimentos ou mesmo a admiração por estarem retomando os estudos, essas respostas sociais funcionam como reforçadores positivos, aumentando a probabilidade de que ingressem e persistam na trajetória acadêmica. Deste modo, o reforço social contribui para sustentar a decisão inicial das entrevistadas de ingressarem no ensino superior.

Considerando os antecedentes envolvidos nesse processo, é possível compreender que o apoio e o incentivo familiar funcionam como estímulos discriminativos, pois sinalizam a disponibilidade de reforçamento para o comportamento de ingresso na universidade. Quando as participantes percebem que seus familiares valorizam e encorajam essa decisão, o contexto social passa a indicar maior probabilidade de consequências reforçadoras, como aprovação e reconhecimento. Em contrapartida, a ausência desse apoio ou a presença de críticas e descrédito podem atuar como estímulos delta, sinalizando que o comportamento de ingresso não será seguido de reforço, o que reduz a probabilidade de sua emissão. Dessa forma, os

antecedentes sociais exercem papel determinante na ocorrência ou não do comportamento de retorno ao ensino superior.

No que se refere às barreiras e estratégias de superação relacionadas ao ingresso e à permanência no curso de Psicologia a partir dos 40 anos, identificou-se que alguns fatores atuaram como quase impeditivos ao comportamento de ingressar. Entre esses antecedentes, destacam-se o longo período que as participantes ficaram afastadas dos estudos, as demandas familiares relacionadas ao cuidado da casa e dos filhos, bem como a necessidade de conciliar as exigências acadêmicas com a atividade profissional. Também se destacaram sentimentos de insegurança quanto à capacidade de aprender novamente, a pouca familiaridade com ferramentas digitais em contraste com a habilidade dos colegas mais jovens, o conflito entre responsabilidades pessoais, o tempo necessário para a dedicação ao estudo e, por fim, o receio de serem as “mais velhas” da turma e não encontrarem seus pares no curso. P6 reflete essa interpretação:

*Uma das minhas maiores preocupações quando eu fui entrar no curso era eu não ter pessoas da minha idade na sala. Eu estar entrando num curso onde todos fossem adolescentes, na realidade, né? Mas, pra minha surpresa, metade da minha sala é de 40 mais e a outra metade é de adolescente. Então, foi agradável. Foi uma expectativa que não se comprovou, na realidade, né? Eu encontrei pessoas da minha faixa etária ...*

Destaca-se que as relações com os pares constituem um aspecto fundamental do desenvolvimento humano ao longo de todo o ciclo vital. Papalia e Martorell (2022) destacam que, na infância e na adolescência, os vínculos entre iguais possibilitam a aprendizagem de habilidades sociais, a construção da identidade e a aquisição de autonomia em relação à família. Contudo, a importância dos pares não se restringe a essas etapas iniciais, mantendo-se relevante também na vida adulta. Nessa fase, os colegas de estudo, de trabalho e as redes de amizade assumem papel de suporte social e emocional, contribuindo para o enfrentamento de dificuldades, para a motivação e para a permanência em contextos desafiadores. Interpreta-se assim, que o apoio dos pares e a existência de similares pode ser compreendido como um recurso essencial que amplia a resiliência e favorece a adaptação acadêmica.

Todos esses antecedentes manifestaram-se em diferentes comportamentos. Algumas estudantes relataram hesitação ou mesmo o adiamento da matrícula, acompanhados de ansiedade nas primeiras semanas de curso. Outras, por sua vez, demonstraram maior segurança em sua decisão, engajando-se prontamente nas atividades propostas e

estabelecendo vínculos com colegas e professores. Tais diferenças revelam como variáveis antecedentes, aliadas às histórias individuais de reforçamento, podem influenciar de maneira distinta o ingresso e a adaptação ao ambiente acadêmico.

### 3.2 O comportamento de ingressar

Devido à faixa etária em que se encontravam, todos os relatos destacaram a necessidade de planejamento para a efetivação da matrícula, envolvendo ponderações sobre custos, rotinas e possibilidades de conciliação com outras responsabilidades. Algumas participantes, inclusive, relataram ter buscado informações em diferentes instituições de ensino, mas ressaltaram que a concessão de descontos foi um fator relevante para a escolha da instituição final. Mais adiante, a efetivação da matrícula exigiu a adoção de estratégias práticas para compatibilizar as demandas acadêmicas com as responsabilidades cotidianas. Entre elas, destacam-se a reorganização da rotina familiar, o apoio de cônjuges e filhos, a negociação de horários no trabalho e a busca por instituições de ensino que oferecessem condições adequadas. Observou-se que todas as participantes precisaram reorganizar a rotina para dar conta das novas exigências, conforme relato de P2: “*Conciliar a família, estudo e trabalho, e casa, e filho e tudo [...]*”.

Essas decisões prévias de planejamento ocorrem em um contexto social em que as mulheres, apesar dos avanços educacionais, ainda enfrentam desafios estruturais que afetam sua disponibilidade de tempo e energia para o estudo. Sendo assim, a realidade feminina ainda é marcada pela infundável dupla jornada, em que as mulheres acumulam funções no espaço produtivo, por meio do trabalho assalariado, e no espaço reprodutivo, por meio das tarefas domésticas e do cuidado com a família, o que ainda revela a persistência de uma divisão de gênero do trabalho desigual. Embora as mulheres tenham conquistado maior acesso à educação e ao mercado de trabalho, não houve transformação equivalente nas responsabilidades familiares, permanecendo sob sua responsabilidade a maior parte do trabalho não remunerado dentro de casa. Nesse contexto, muitas acabam sobre carregadas, desempenham atividades semelhantes às dos homens no mundo público, mas continuam a carregar sozinhas a maior parte das demandas do ambiente privado (SILVA, 2019). Esse cenário dialoga diretamente com os relatos das participantes desta pesquisa, que mencionaram a necessidade de reorganizar suas rotinas para conciliar o trabalho, os estudos e o cuidado dos filhos.

Outro aspecto relevante foi a escolha dos turnos: ainda que não tenha sido mencionado explicitamente como estratégia, notou-se que aquelas que possuíam filhos independentes optaram pelo período noturno, enquanto as que tinham filhos menores e mais dependentes escolheram o turno matutino, mesmo que tivessem que trabalhar somente meio período. Uma das participantes, inclusive, iniciou no período noturno, mas, em razão de demandas familiares e dos filhos, precisou migrar para o matutino para conseguir manter a permanência no curso. Esses fatores podem ser evidenciados pelo relato de P2 e P3:

*Relato de P2: O filho, na época, o mais novo estava com seis anos, então também, eu iniciei no período noturno, isso gerou um desconforto muito grande na minha casa, por eu estar ausente, num período muito longo do dia com a família, porque na época eu trabalhava oito horas na saúde, e à noite eu chegava, eu chegava, tomava banho e comia e saía, então eu não tinha contato quase com o meu filho, e isso ele começou a sentir muita falta, e aí eu acabei trocando de setor lá no meu trabalho.*

*Relato de P3: Então os meus filhos já estavam um pouquinho maiores. E eu também pude me retirar um pouquinho da responsabilidade financeira da casa. Porque antes eu trabalhava os dois períodos. E fazendo a faculdade de manhã, eu só posso trabalhar um período. Porque estudar à noite não era uma opção. [...] Então deu para voltar agora porque deu uma organizada na casa, com as crianças e com o meu esposo. E no trabalho também.*

Também é possível analisar os comportamentos privados envolvidos nesse ingresso. Define-se que, para a Análise do Comportamento, os comportamentos privados correspondem a respostas que ocorrem no organismo e são acessíveis apenas ao próprio indivíduo, como sensações, pensamentos e estados corporais, que, apesar de não serem diretamente acessíveis a outras pessoas, estão sujeitos às mesmas leis do comportamento que os eventos públicos. Entre esses eventos, destacam-se as emoções, compreendidas como respostas complexas que envolvem alterações fisiológicas, comportamentais e contingências históricas de reforçamento. Nesse sentido, alegria, medo ou ansiedade não são vistas como uma explicação final, mas como parte do próprio comportamento a ser analisado em função de suas contingências e fatores antecedentes e consequentes. Assim, a sociedade ensina o indivíduo a nomear tais experiências internas por meio do comportamento verbal, atribuindo-lhes (as experiências) significado social, de modo que os comportamentos privados possam ser compreendidos (SKINNER, 1953/2003).

À luz dessa compreensão, os relatos das participantes evidenciam como esses comportamentos privados se manifestaram durante o processo de ingresso na universidade. Segundo as entrevistadas, o início do percurso acadêmico foi acompanhado por uma combinação de sentimentos de entusiasmo e de ansiedade. De um lado, emergiram

expectativas positivas relacionadas à realização pessoal e à possibilidade de novos aprendizados; de outro, apareceram inseguranças diante da retomada dos estudos após um longo período afastadas da vida escolar. Observou-se que a maioria das participantes relatou sentir um misto de emoções no momento do ingresso, variando entre medo, ansiedade e insegurança, mas também alegria, entusiasmo e a sensação de estar realizando um sonho antigo, como prova o relato de P7: “*Eh, tive bastante dificuldade com as disciplinas no início, é, tive muito medo, medo de fazer as provas, as primeiras provas, inclusive passei mal, mas conforme eu fui percebendo que eu dava conta, fui me sentindo melhor também em relação essa insegurança, né*”. Esse conjunto de sentimentos revela a complexidade emocional que permeia o ato de ingressar na universidade em uma fase mais avançada da vida, marcando o início de um processo que envolve tanto desafios quanto conquistas pessoais.

Sentimentos de medo, ansiedade e insegurança em relação à capacidade acadêmica foram recorrentes e, em alguns casos, controlaram respostas de esquiva, como o adiamento ou a desistência temporária da matrícula. Em outras palavras, esses comportamentos foram negativamente reforçados, uma vez que evitar a realização da matrícula reduziu temporariamente a ansiedade associada ao retorno acadêmico, mantendo o padrão de esquiva até que novas contingências favorecessem a ação. Esse processo de esquiva fica evidente na fala de P5, cuja verbalização ilustra o controle exercido por estímulos aversivos associados ao ingresso na universidade: “*Eu fiquei temerosa. Fiquei achando que tinha que fazer algo para que eu pudesse expandir meu conhecimento. Então, de repente, retrocedi ...*”.

Vale ressaltar que ao abordar o termo ansiedade, há uma diferença metodológica para a Análise do Comportamento quando comparada ao seu uso coloquial. Para a Análise do Comportamento, a ansiedade não é entendida como uma causa interna, mas como um conjunto de respostas emocionais e operantes condicionadas que ocorrem quando estímulos antecedentes estão associados a eventos aversivos futuros. Ela surge, portanto, quando um estímulo sinaliza a possibilidade de uma punição ou de uma situação desagradável, evocando tanto comportamentos de esquiva (evitação) quanto reações emocionais características, como inquietação, tensão ou alterações fisiológicas (SKINNER, 1953/2003).

Nesse sentido, a ansiedade pode ser compreendida como resultado de contingências, nas quais estímulos anteriormente neutros passam a adquirir função aversiva após serem pareados com situações que produziram respostas de medo ou desconforto. Em outros termos, a ansiedade pode ser entendida como um comportamento aprendido, desenvolvido a partir do emparelhamento entre estímulos neutros e situações aversivas, o que faz com que esses

estímulos adquiram função de controle sobre respostas emocionais. Assim, um indivíduo pode evitar não apenas o evento aversivo em si, mas também os estímulos e reações emocionais a ele associados (SKINNER, 1953/2003). Skinner (1953/2003) destaca ainda que, embora a evitação tenha valor adaptativo, a ansiedade frequentemente se torna um efeito colateral desorganizador, interferindo no comportamento “eficiente” e gerando sofrimento. Em análise, a ansiedade não constitui uma “causa interna” do comportamento, mas uma descrição funcional de um padrão comportamental sob controle de contingências específicas.

Em síntese, o comportamento de ingressar na universidade após os 40 anos configurou-se como uma resposta complexa, moldada por múltiplas contingências. Planejamento, reorganização de rotina e suporte social atuaram como fatores que favoreceram o ingresso, enquanto sentimentos de ansiedade e medo representaram contingências aversivas que, em alguns casos, reduziram temporariamente a probabilidade de emissão do comportamento. Superadas essas barreiras, as participantes relataram a ocorrência de consequências reforçadoras positivas que sustentaram a permanência e consolidaram a escolha pelo curso de Psicologia, questão que será discutida no tópico seguinte.

### 3.3 As consequências reforçadoras

No âmbito do perfil e da experiência acadêmica das estudantes com idade igual ou superior a 40 anos, todas as participantes tiveram a vivência prévia com o ambiente universitário, seja em graduações incompletas ou concluídas. Esse histórico trouxe familiaridade com as dinâmicas acadêmicas, permitindo uma adaptação mais rápida ao contexto atual, algo que, para elas, foi reforçador. Conforme P5: “*Eu já sou formada em Direito e a primeira graduação foi a minha mãe que escolheu. Então, eu sempre procurei algo para me identificar. Até então, eu não sabia. Por decisão, eu escolhi ingressar na Psicologia*”.

Também foi mencionada, a configuração das turmas como majoritariamente femininas, reforçando representações sociais que associam a Psicologia:

*Relato de P5: [...] Agora, no curso de psicologia específico, eu vejo, e as estatísticas do Censo confirmam, que é um curso mais feminino, né, 80% hoje, antes era 90% que a gente viu no Censo, mas hoje 80% dos psicólogos são mulheres, então é uma profissão feminina, na minha opinião, né, mais feminina do que masculina. As mulheres se identificam mais, talvez, por ter uma questão de acolhimento, por ter uma questão de empatia, um olhar para o outro de uma maneira diferenciada, eu acho que a mulher, na minha opinião, está mais preparada pra isso.*

No tocante, o Conselho Regional de Psicologia da 3<sup>a</sup> Região afirma que aproximadamente nove em cada dez profissionais da Psicologia são mulheres, o que evidencia que a área, no Brasil, apresenta uma predominância feminina em termos numéricos (ANDRADE e SANTOS e CAMPOS, 2021). Em complemento, a predominância feminina na Psicologia não é uma casualidade, mas um fenômeno histórico que se constituiu e que tem fortes raízes na Psicologia enquanto profissão. Como evidência, destaca-se que a feminização da Psicologia está diretamente vinculada a processos sociais e culturais que marcaram sua institucionalização no Brasil. Conforme apontam Langenbach e Negreiros (1988), esse movimento teria forte influência da classe média, que passou a direcionar um número expressivo de suas filhas para os cursos de Psicologia, entendidos como uma promessa de realização pessoal e profissional adequada ao gênero feminino. Nesse cenário, a atuação das mulheres permaneceria atrelada a funções socialmente atribuídas ao feminino, como o cuidado, a proteção e a organização, elementos que estruturaram essa fase inicial da profissionalização na área. Esse fator, já apontado pelos autores, foi elucidado durante as entrevistas e pode ser citado pelo discurso de P3:

*Então, assim, eu acho que eu tenho muito a contribuir. Não acho que estou morrendo, não acho que a minha vida encerrou, sabe? Então, assim, eu acho que isso foi, sim, no passado, quando as mulheres paravam de produzir, quando o útero delas parava de produzir, elas tinham morrido, isso foi no passado. Então, assim, eu acho que é uma luta nossa de mulheres 40 mais, mostrar que a gente tem muito ainda para oferecer e que a gente pode, sim, viver outras experiências, outras profissões, enfim, seguir e ser feliz até o último dia, não é? Por que não?*

O aumento do sentimento de pertencimento e de integração ao ambiente acadêmico foi recorrente, assim como a percepção de apoio social que fortaleceu a permanência no curso e reduziu os índices de evasão. Ainda, a utilização dos recursos disponíveis contribuiu para maior autonomia no processo de aprendizagem e para a motivação em prosseguir nos estudos.

O enfrentamento das dificuldades ao ingresso trouxe sentimentos de superação e orgulho pessoal, acompanhados da percepção de competência acadêmica e disciplina. Inclusive, o reconhecimento social e familiar surgiu como elemento central, reforçando positivamente a continuidade e a permanência no curso:

*Relato de P2: E para mim foi muito legal ter voltado para a área acadêmica, aprender. Eu gosto muito de estar aprendendo sempre coisas novas. Antes de eu fazer essa pausa, eu fiquei muito tempo sem estudar, atuando na minha área. E isso foi um dos motivos que me incentivou muito a voltar a estudar de novo. Eu tinha essa vontade de voltar a estudar, voltar a aprender. Então, para mim foi muito motivador no início. Isso foi uma das coisas que mais pesou para mim em relação à contrariedade da família. Então, eu me sentia tão feliz de vir para cá que eu acabava passando por cima de outros obstáculos, tanto de trabalho como de*

*questões familiares, dando conta e tal. Para mim, a motivação de eu vir era maior do que a questão contrária. A dificuldade.*

*Relato de P4: Então, eu entrei com 40 anos na faculdade de Psicologia. Minha família, todo mundo me apoiou muito, meus amigos mesmo me apoiaram.*

De igual modo, ao considerar as consequências relacionadas ao suporte social, evidencia-se que tais elementos funcionam como condições que favoreceram o fortalecimento de diferentes comportamentos. Entre eles, destacam-se a persistência na matrícula e na permanência no curso, o engajamento ativo nas aulas e atividades acadêmicas, bem como a participação em grupos sociais e institucionais. Esses fatores, por sua vez, podem ser compreendidos como consequências reforçadoras, uma vez que contribuíram para aumentar a probabilidade de manutenção do vínculo acadêmico. Nesse processo, observa-se também a influência das agências de controle descritas por Skinner (1953/2003), como a família, a instituição de ensino (educação) e os grupos sociais, que, ao estabelecerem normas, expectativas e práticas de reforçamento, exercem papel determinante na manutenção e modelagem do comportamento das acadêmicas.

Esse resultado evidencia que os elementos de reforço positivo, sejam eles o apoio social, reforço natural, ou arbitrário, favorecem a permanência no curso mesmo diante das dificuldades iniciais. Assim, as barreiras não apenas foram superadas, mas se transformaram em experiências que fortaleceram a identidade acadêmica, o compromisso com a formação e reforçam a autoestima.

Em síntese, o reforço natural refere-se às consequências diretamente relacionadas a um comportamento, que aumentam a probabilidade de sua repetição sem a necessidade de mediação externa (SKINNER, 1953/2003). Em termos acadêmicos, isso significa que estudar e aprender produzem, por si mesmos, resultados reforçadores, como maior conhecimento de conteúdos ou capacidade de resolver problemas. Entre as entrevistadas, observa-se que esse tipo de reforço desempenha papel central, pois muitas relatam sentir-se realizadas, orgulhosas e capazes ao conseguirem acompanhar as aulas, compreender novos conceitos e avançar rumo à conquista da graduação. Esses fatores funcionam como reforçadores naturais, sustentando o engajamento no curso e fortalecendo a permanência acadêmica, já que o próprio processo de aprender e superar desafios se torna uma fonte de motivação.

Já o reforço arbitrário é aquele estabelecido por convenções ou mediações sociais. Trata-se de consequências como recompensas materiais, prêmios ou notas, que funcionam para aumentar a probabilidade de determinado comportamento, mesmo que não estejam diretamente relacionadas exclusivamente à atividade desempenhada (SKINNER, 1953/2003).

No contexto das entrevistas, algumas participantes apontaram que o dinheiro se configura como um atrativo importante, funcionando como reforço arbitrário. A perspectiva de melhores salários e maior estabilidade financeira após a graduação, reforça a decisão de ingressar e permanecer no curso, indicando que, além da satisfação pessoal com o aprendizado, a expectativa de ganhos econômicos também exerce forte influência sobre a manutenção desse comportamento acadêmico. P5 traz como confirmação:

*[...]ja psicologia já foi o patinho feio e ela está crescendo. Ela está crescendo, ela está em ascensão. Então, as pessoas estão com os olhos brilhando, porque se você falar hoje que uma sessão você vai cobrar de R\$ 150,00 a R\$ 300,00, e você fizer cinco sessões por dia, você tem uma renda bacana no final do mês. E hoje em dia, eu acho que os empregos que estão oferecendo, oferecem uma rentabilidade bem menos. Então, eu acho que a rentabilidade no curso de psicologia aumentou e eu acho que se você fizer um bom trabalho e for uma boa profissional, você tem como receber um bom salário. É convidativo.*

Conclui-se que a maioria das consequências reforçadoras decorrentes do comportamento de ingresso foi amplamente relatada pelas participantes. Entre elas, evidenciam-se o sentimento de realização, valorização e empoderamento, a reconstrução da identidade vinculada ao papel de estudante e futura psicóloga. Além disso, destaca-se a resiliência diante das dificuldades, fortalecida pela expectativa de concretizar um projeto de realização pessoal que, para muitas, havia sido adiado.

### 3.4 As consequências aversivas e os comportamentos alternativos

Uma pesquisa realizada por Prudêncio, Silva e Soeiro (2025) sobre adaptação e qualidade de vida no ingresso à universidade, evidenciou que estudantes mais velhos, sobretudo aqueles acima de 30 anos, enfrentam maiores dificuldades no domínio pessoal-emocional da adaptação acadêmica. Enquanto os jovens relataram maior facilidade em lidar com as demandas iniciais do ensino superior, os adultos apresentaram sentimentos de desorientação, confusão, menor confiança e maior cansaço. Segundo os autores, tais diferenças podem ser atribuídas ao maior distanciamento desse público em relação ao campo discursivo e às práticas acadêmicas, o que dificulta seu posicionamento e reconhecimento no espaço universitário. Esse dado é relevante para compreender os desafios enfrentados por ingressantes a partir dos 40 anos no curso de Psicologia, pois evidencia que o sonho de iniciar uma formação nessa fase da vida pode ser atravessado por obstáculos emocionais que exigem suporte social/institucional e estratégias específicas de acolhimento.

Os relatos das próprias estudantes retratam as dificuldades emocionais enfrentadas por ingressantes. A participante P8, ao refletir sobre sua experiência inicial na graduação, destacou: *“Eu diria assim que eu senti uma falta é ... um acolhimento para pessoas acima de 40 anos. Ah, sei lá, algum tipo de recebimento diferente, assim, um pouco mais pontual, digamos assim. Eu acho que seria o ideal”*. Esse depoimento evidencia a percepção de que a adaptação universitária em idade mais avançada demanda estratégias específicas de acolhimento institucional.

Apesar de todas as participantes já possuírem contato prévio com o ensino universitário, o ingresso tardio de mulheres no ensino superior está frequentemente associado a barreiras relacionadas às demandas familiares e ao peso da divisão de gênero do trabalho. Isso possibilita novamente o surgimento da discussão sobre o papel da mulher na sociedade. Um estudo de Ávila e Portes (2012), realizado com mulheres de camadas populares em uma universidade pública, evidencia que a tríplice jornada composta por trabalho remunerado, afazeres domésticos e atividades acadêmicas impõe sobrecarga significativa. Muitas entrevistadas relataram ter adiado o ingresso na universidade até que os filhos estivessem maiores ou que houvesse condições mínimas de reorganização familiar, o que demonstra como a maternidade e as responsabilidades do cuidado atuam como fatores de retardamento no percurso educacional. Além da entrada tardia, a permanência se dá em meio a sentimentos de culpa, cansaço e estresse, revelando a força das barreiras estruturais de gênero que dificultam a continuidade da formação.

Ao mesmo tempo, o estudo mostra que essas mulheres desenvolveram estratégias para reorganizar sua rotina diante da multiplicidade de papéis que assumem. A necessidade de conciliar diferentes esferas de trabalho as levou a planejar o tempo de modo rigoroso, realizando atividades acadêmicas em horários fragmentados, como de madrugada ou durante o trajeto no transporte coletivo, e priorizando apenas os serviços domésticos essenciais durante a semana. Essas estratégias, ainda que emergenciais, foram fundamentais para viabilizar a permanência no curso superior e demonstram que, apesar das barreiras, essas mulheres se posicionam como sujeitos ativos de suas trajetórias acadêmicas (ÁVILA e PORTES, 2012). Tal estudo dialoga diretamente com os relatos das participantes desta pesquisa, que, embora tenham precisado reorganizar toda a rotina pessoal e familiar, não abriram mão do “sonho de cursar Psicologia”.

Outro aspecto recorrente foi a relação com a tecnologia: enquanto algumas participantes sentiram insegurança no início, especialmente no uso de plataformas digitais, outras afirmaram que, após compreenderem seu funcionamento, essas ferramentas se

tornaram facilitadoras do processo de aprendizagem. Também emergiram questionamentos quanto à capacidade acadêmica, expressos em pensamentos como: “Será que ainda sei fazer uma prova?” ou “Dou conta de realizar um trabalho?”. Esse sentimento foi relatado inclusive por profissionais da área da educação: uma professora afirmou que, apesar de sua experiência, ao ingressar sentiu-se deslocada, mencionando que “estava sempre do outro lado, e não no lugar de aluna”. Tais relatos evidenciam que o início da trajetória universitária foi atravessado por desafios emocionais e práticos, mas também por experiências de adaptação que contribuíram para a construção de um sentimento de pertencimento. A participante P3 relata:

*Relato de P3: Assim, eu pensei assim, cara, não sei se eu sei fazer um trabalho idêntico ou não, porque, assim, eu não sei se eu vou sentar aqui, né, porque eu estou lá, não venho de lá de cá, né? [referindo-se ao fato de ser professora e estar agora no papel de aluna]. Assim, foi um treino de humilhação, primeiro eu fui humilhada, aí eu tive que ficar, assim, digamos assim, não, me redimo, aceito essa posição, né, e aí, assim, cumpri, como já comentei antes, assim, fazer todo esse processo, não foi fácil, não. Primeiro semestre, principalmente, eu me questionei muito, sabe, se eu daria conta desse processo, assim, porque são cinco anos e, né, tem muito chão pela frente, então, assim, se eu estaria, né, disposta por tudo isso, e muito desafiador, né, aí um filho adoece, um marido não sei o quê, a minha direita te chama, né, mas aí depois eu comecei a observar que isso me deixava mais forte e que quanto mais desafios vinham, eu poderia simplesmente, com ajuda, eu faço terapia, com ajuda, superar esses desafios, né, e eu não poderia de novo desistir, eu já desisti, e é amargo demais. Só que eu poderia já estar nessa profissão há muito tempo, né, então, digamos assim, eu não tenho mais 20 anos para voltar depois, né.*

Em relação às barreiras com o uso da tecnologia, P7 relata: *Tive bastante dificuldade. Foi um desafio muito grande, porque eu não tinha, não tenho ainda muitas habilidades, né, eh, com as tecnologias*”. Esse relato evidencia diferenças significativas entre gerações. Winocur (2014) aponta que, embora os adultos consigam, de certo modo, dominar o computador para atender às suas necessidades profissionais e sociais, sua maior dificuldade está na forma distinta como se relacionam com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em relação às gerações mais jovens. Para muitos, a incorporação da tecnologia é vivida como uma experiência de imposição e de constante insegurança, marcada pelo medo de errar, perder dados ou sofrer invasões. Os adultos tendem a separar tempos para “espaços on-line e off-line”, buscando controlar o uso e minimizar riscos, enquanto os jovens se apropriam naturalmente das tecnologias, transitam simultaneamente por múltiplas atividades e percebem essas ferramentas como um meio de ampliar horizontes e redes de pertencimento. Assim, a experiência adulta com a tecnologia é frequentemente acompanhada de sentimentos de ansiedade, frustração e necessidade de apoio, revelando como a inclusão digital, nessa faixa etária, exige estratégias específicas de capacitação.

## 4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as contingências envolvidas no ingresso de alunas e de alunos de 40 anos ou mais no curso de Psicologia em uma instituição de ensino superior do oeste do Paraná. Para isso, buscou-se investigar as influências que motivaram a decisão de ingresso, explorar como esse processo ocorreu no contexto institucional e analisar as contingências reforçadoras e aversivas associadas a essa escolha. De modo geral, os resultados evidenciam que o ingresso no curso de Psicologia a partir dos 40 anos é marcado por uma diversidade de motivações e expectativas. Os relatos das participantes apontam que fatores como a busca por realização pessoal, a ressignificação da própria trajetória de vida, transição de carreira e a possibilidade de construir novas perspectivas profissionais constituem antecedentes relevantes para a decisão de ingressar no ensino superior nessa faixa etária. Tais elementos foram acompanhados de narrativas de identificação com a profissão e de sentimentos de valorização e de empoderamento, que se configuraram como consequências reforçadoras do processo de ingresso.

Ao mesmo tempo, emergiram barreiras significativas que se relacionam ao retorno aos estudos após um longo período de afastamento. Demandas familiares, dificuldades em conciliar trabalho e estudo, além da pouca familiaridade com recursos digitais, apareceram como obstáculos centrais. Apesar disso, foi possível identificar estratégias de superação, como o desenvolvimento da disciplina e da dedicação ao estudo, acompanhadas de consequências reforçadoras, como orgulho pessoal, percepção de competência e reconhecimento social.

Correlaciona-se que os resultados revelaram características compartilhadas do perfil das participantes, como a presença de experiências acadêmicas anteriores, a predominância feminina nas turmas e a busca pela ressignificação de projetos adiados. Tais antecedentes se associaram a comportamentos de engajamento e maior clareza de objetivos, que incluíram a persistência diante das dificuldades e a reconstrução da identidade pessoal a partir do papel de estudante. Salienta-se, contudo, que, embora os resultados apresentem contribuições relevantes para a compreensão das contingências envolvidas no ingresso de estudantes com 40 anos ou mais no curso de Psicologia, esta pesquisa apresenta algumas limitações. O número reduzido de participantes e a delimitação a uma única instituição de ensino superior restringem a generalização dos achados. Além disso, a predominância feminina na amostra impedi um análise mais equilibrada entre os gêneros. Recomenda-se, portanto, que estudos futuros ampliem o número e a diversidade dos participantes, contemplando diferentes

contextos institucionais e regiões do país. Investigações longitudinais também poderiam aprofundar a compreensão dos fatores que influenciam a permanência e o desempenho acadêmico desses estudantes, bem como das estratégias institucionais mais eficazes para favorecer sua adaptação e sucesso no ensino superior.

Por fim, a discussão desse estudo dialoga com ideias centrais da educação brasileira. Como marco histórico a nível nacional, Anísio Teixeira (1994) defendia a educação como um direito universal, essencial para a construção da cidadania e para o fortalecimento da democracia. Seu pensamento enfatiza a necessidade de políticas educacionais inclusivas que assegurem o acesso ao ensino e à educação. Esse pensamento articula-se diretamente com os achados deste estudo, uma vez que, para além das motivações individuais, o ingresso de estudantes com 40 anos ou mais depende de condições institucionais e políticas que favoreçam a permanência. Considerando que o Censo da Psicologia (2022) aponta que a maior parte da formação em Psicologia ocorre em instituições privadas, reforça-se a necessidade de políticas públicas e de instituições privadas voltadas a esse grupo etário, como descontos, por exemplo, de modo a reduzir barreiras e ampliar a equidade no acesso ao ensino superior. Denota-se que esse grupo etário, muitas vezes, esquecido nas formulações educacionais, necessita ser considerado de forma estratégica, a fim de garantir condições para o ingresso e para a permanência e o sucesso acadêmico no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, D.; SANTOS, H.; CAMPOS, M.. **Gênero na Psicologia**: Transversalidades. Conselho Regional de Psicologia da 3<sup>a</sup> Região, CRP-03, 2021. Disponível em: <https://crp03.org.br/wp-content/uploads/2021/02/genero-na-psicologia-transversalidades.pdf>. Acesso em: 22 set. 2025.

ÁVILA, R. C.; PORTES, É. A. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 809-832, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/5dt5spzRWMYjrrRVB4dcsmj/abstract/?lang=pt> Acesso em: 22 set. 2025.

BATISTA, E. C.. A democratização do ensino superior como garantia do direito à igualdade. **Jusbrasil**, 2023. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/a-democratizacao-do-ensino-superior-como-garantia-do-direito-a-igualdade/1770133863>. Acesso em: 04 abr. 2025.

BAUM, W. M. **Compreender o Behaviorismo**: comportamento, cultura e evolução [recurso eletrônico]/ William M. Baum; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Fernando Albregard Cassas. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Censo da Psicologia Brasileira 2022**. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/censopsi-2022-cfp-divulga-os-resultados-da-maior-pesquisa-sobre-o-exercicio-profissional-da-psicologia-brasileira/> Acesso em: 22 set. 2025.

DANTAS, S. T. C.; SEIXAS, P. H. M.; YAMAMOTO, O. H. A formação em Psicologia no contexto da democratização do ensino superior no Brasil: reflexões sobre o perfil discente. **Revista Brasileira de Psicologia Educacional**, v. 11, n. 3, p. 417–435, 2019. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072019000300006](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072019000300006). Acesso em: 04 abr. 2025.

DINIZ, R. V; GOERGEN, P. L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 24, n. 3, p. 573-593, set./nov. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/KWJWLBPHPFjBKbzSXw7TStb/?format=html&lang=pt> . Acesso em: 4 abr. 2025.

FLORES, S. R. . A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 401–416, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650611>. Acesso em: 4 abr. 2025.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KAUARK, F. R.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: um guia prático.** Itabuna, BA: Via Litterarum, 2010.

LANGENBACH, M.; NEGREIROS, T. C. G. M. A formação complementar: um labirinto profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988. p. 86-99.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios básicos de análise do comportamento** [recurso eletrônico]. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

QUISHIDA, A.; CASADO, T. Adaptação à transição de carreira na meia-idade. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 81-92, 2009. Disponível em:  
[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902009000200009](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000200009). Acesso em: 22 set. 2025.

PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G.. **Desenvolvimento humano.** 14. ed. Porto Alegre: Artmed/AMGH, 2022.

PRUDÊNCIO, A. C. M.; SILVA, S. T. S. A.; SOEIRO, A. C. V. Adaptação e qualidade de vida no ingresso à vida universitária: experiências discentes em uma Faculdade Adventista da Amazônia. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 2, p. 1-21, 2025. Disponível em:  
<https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7458>. Acesso em: 14 out. 2025.

RAFFO, V. T. D.; ROCHA, F. M.; SILVA, A. D. S. O processo de escolha do curso de Psicologia e a adaptação ao ensino superior. **Journal of Research in Humanities and Social Science**, v. 9, n. 8, p. 01–10, 2021. Disponível em:  
<https://www.questjournals.org/jrhss/papers/vol9-issue8/Ser-3/A09080110.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2025.

RAPOSO, D. M. S. P.; GÜNTHER, I. A. O ingresso na universidade após os 45 anos: um evento não-normativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 123-131, jan./mar. 2008. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/pe/a/wj733vnZNQgKZ4Kk9NCL7cj/abstract/?lang=pt> Acesso em: 04 abr. 2025.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SILVA, L. L. T. Mulheres e o mundo do trabalho: a infundável dupla jornada feminina. **Revista Eletrônica Interações Sociais (REIS)**, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 120-131, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/9171> Acesso em: 14 out. 2025.

SILVA, M. A. L. A.; NEVES, S. R. Escolha profissional na meia-idade: Psicologia e individuação. **Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica**, v. 35, n. 2, p. 23-36,

2º sem. 2017. Disponível em:

[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752016000100004](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000100004). Acesso em: 22 abr. 2025.

SHAUGHNESSY, J. J.; ZECHMEISTER, E. B.; ZECHMEISTER, J. S. **Metodologia de pesquisa em psicologia** [recurso eletrônico]. 9. ed. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Revisão técnica: Maria Lucia Tiellet Nunes. Porto Alegre: AMGH, 2012.

WINOCUR, R. Conflitos e diferenças geracionais no uso das tecnologias digitais. **Temas em Destaque**, n. 2, ano 2, p. 18-24, mar. 2014. Disponível em:

[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-92822014000100003](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822014000100003).

Acesso em: 14 out. 2025.