



ACESSO DE ESTUDANTES DE CLASSES POPULARES NO ENSINO SUPERIOR: O CENÁRIO DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, CAMPUS DE CÁCERES - MT

Glauco Miranda de Araújo ¹
Renato Fonseca de Arruda ²

RESUMO

O estudo analisa as desigualdades no acesso e permanência ao Ensino Superior brasileiro, com foco nas licenciaturas, à luz da teoria de Pierre Bourdieu. Partindo da promessa não cumprida de democratização pós-Constituição de 1988, evidencia-se a reprodução de hierarquias sociais no sistema educacional. O cenário contemporâneo revela que a expansão do Ensino Superior não significou uma efetiva democratização do acesso, intensificando as desigualdades sociais. A pesquisa combina análise quantitativa de microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) feito pelos estudantes concluintes do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Cáceres - MT, e revisão bibliográfica (na plataforma SciELO, nos anos de 2015 a 2021), cujo objetivo é analisar as relações existentes entre acesso, permanência e sucesso escolar à luz dos conceitos bourdieusianos. Os resultados evidenciam que a Licenciatura em Geografia da UNEMAT concentra estudantes com habitus distante do capital cultural valorizado, enfrentando barreiras simbólicas e materiais (exclusão interna). Como ferramentas para reduzir as desigualdades, a pesquisa sugere a expansão de bolsas, a inclusão de tecnologias digitais e estágios remunerados, além de apoio psicopedagógico.

Palavras-chave: Acesso ao Ensino Superior, Desigualdades educacionais, licenciatura em geografia.

ABSTRACT

The study analyzes inequalities in access and permanence in Brazilian Higher Education, focusing on undergraduate degrees, in light of Pierre Bourdieu's theory. Starting from the unfulfilled promise of democratization after the 1988 Constitution, the reproduction of social hierarchies in the educational system becomes evident. The contemporary scenario reveals that the expansion of Higher Education has not meant an effective democratization of access, intensifying social inequalities. The research combines quantitative analysis of microdata from the National Student Performance Examination (ENADE) carried out by graduating students of the Geography undergraduate course at the State University of Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres Campus - MT, and a bibliographic review (on the SciELO platform, from 2015 to 2021), aiming to analyze the relationships between access, permanence, and academic success in light of Bourdieusian concepts. The results show that the Geography Licentiate course at UNEMAT concentrates students with a habitus distant from valued cultural capital, facing symbolic and material barriers (internal exclusion). As tools to reduce inequalities, the research suggests expanding

¹ Graduado pelo Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); Mestrando em Geografia pelo PPGGEO UNEMAT, miranda.glauco@unemat.br;

² Doutor em Museologia e Patrimônio pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Pós-Doutor em Geografia pelo PPGGEO da Universidade do Estado de Mato Grosso, renato.fonseca@unemat.br.



scholarships, including digital technologies and paid internships, in addition to psycho-pedagogical support.

Keywords: Higher Education Access, Educational Inequalities, Geography Undergraduate.

INTRODUÇÃO

Após o processo de redemocratização com o fim da ditadura civil-militar e a Constituição Federal de 1988, encaramos um processo de ampliação das vagas em todas as modalidades de ensino no Brasil. A promessa de uma educação inclusiva e para todos, sob responsabilidade do Estado, pautada pelo desenvolvimento econômico e social, prometia ao Brasil do futuro oportunidades para toda a sociedade, de modo a transformar o destino dos indivíduos: ao invés de características herdadas, descortinava-se um futuro para o Brasil da modernidade que poderia finalmente valorizar as características e habilidades adquiridas pelos sujeitos através da educação.

Porém, com o correr dos anos os dados sobre o acesso ao ensino superior no Brasil demonstram que isso não ocorreu. O fato de um percentual muito alto da população acessar a educação básica parece ocultar nos números as maneiras como o sistema educacional reproduz as desigualdades em seu interior. Passadas poucas décadas da promulgação da chamada “constituição cidadã”, não é isto que vimos acontecer: o acesso, a permanência e o sucesso escolar, especialmente no ensino superior que deveria formar a massa intelectual brasileira, continua desigual.

A Tabela 1, baseada em dados do IBGE (2018), explicita esta relação:

<i>CARACTERÍSTICAS</i>	<i>50% MAIS POBRES</i>	<i>10% MAIS RICOS</i>
Taxa de Escolarização - 0 a 3 anos	29,0%	53,2%
Taxa de Escolarização - 4 a 5 anos	90,8%	98,3%
Taxa de Escolarização - 6 a 14 anos	99,2%	99,9%
Taxa de Escolarização - 15 a 17 anos	89,3%	99,4%
População de 4 a 17 anos que frequenta escola pública	94,8%	10,4%
Taxa de Analfabetismo - 15 anos ou mais	9,3%	0,4%
População de 25 a 65 que completou o Ensino Médio	34,8%	90,5%
População de 25 a 65 que completou curso de graduação	4,2%	64,1%



Tabela 1: Características educacionais da população por nível de renda - Brasil/2018. *Fonte: ALVES et al., 2020, p. 982.*

Podemos observar que um número irrisório de pessoas entre 25 e 65 anos entre os mais pobres conseguiu concluir um curso de graduação: apenas 4,2%. Isso não se pode dizer dos 50% mais pobres, que acessam a escola pública, mas não acessam o ensino superior na mesma proporção.

Quando tratamos especificamente do cenário de acesso ao ensino superior, Senkevics et al. (2022, p. 10) destaca que as desigualdades nesse nível de ensino se aprofundam na medida em que os estudantes mais ricos acessam diretamente o ensino superior após a conclusão do ensino médio, situação que não se repete com os estudantes mais pobres.

Os dados indicam a prevalência de um processo de expansão do ensino superior que tem alijado os mais pobres, reproduzindo as relações de dominação e desigualdades econômicas entre classes sociais. Este estudo busca, portanto, analisar como essas desigualdades se manifestam no acesso, permanência e sucesso escolar na Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Cáceres - MT.

Para que isso possa ocorrer sem que haja forte contestação e crítica social, o processo de exclusão social por origem dos indivíduos - ou seja, pela classe social da qual se originam - passa a acontecer de maneira mais lenta e sutil, dentro de uma vida escolar alongada pelos processo de ampliação de vagas no ensino básico e, especialmente, no ensino superior:

Seria preciso mostrar aqui como, mesmo com todas as mudanças que vimos, a estrutura de distribuição diferenciada dos proveitos escolares, e dos benefícios sociais correlativos, se manteve sem grande esforço. Mas com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma. Em suma, a crise crônica da instituição escolar representa o lugar, e é a contrapartida dos ajustes imperceptíveis e muitas vezes inconscientes, das estruturas; com essas adaptações das disposições, as contradições acarretadas pelo acesso de novas camadas sociais ao ensino secundário (ou até universitário) podem ser resolvidas; ou seja, em termos mais claros (mas também mais aproximados, então mais perigosos), essas "disfunções" são "o preço a se pagar" para conseguir os benefícios (políticos, principalmente) da "democratização" (Bourdieu, 2008, p. 482-483).

Esse processo de exclusão social dos indivíduos reforçado e legitimado pelas instituições de ensino deriva do processo de distinção destes, que ocorre baseado naquilo que o sociólogo francês Pierre Bourdieu estabelece em sua teoria social como *habitus* e capital cultural. Conforme trabalhado por Santos (2014), os sujeitos constroem experiências que são



fundamentais para orientar sua forma de pensar, sentir e agir: disposições mentais que definem suas ações para respostas de situações do presente, tendo em vista as experiências do passado. Estas disposições constituem o *habitus*, que está ligado às condições socioeconômicas e culturais dos indivíduos, determinando os gostos pessoais, as formas de pensar, falar, agir, vestir, comer, o apreço por cinema ou leitura, entre outros, e já está estabelecido como costume ou como práticas sociais - pois é estruturado e estruturante ao mesmo tempo, já que as novas experiências pelas quais os sujeitos passam vão se incorporando e alterando o *habitus* já estruturado. O *habitus* construído é o marcador que irá separar os indivíduos em grupos e classes na sociedade.

Este processo de distinção dos indivíduos em classes não é restrito, na perspectiva bourdieusiana, às desigualdades econômicas: o *habitus* possibilita uma distinção que ocorre em todos os momentos e lugares da vida do indivíduo, criando um processo de hierarquização dos indivíduos que o acompanhará durante toda sua vida, pois o *habitus* se constitui ao longo de suas vivências, definindo-se por suas experiências de classe; esse *habitus*, definido pelas condições sociais e pelas relações estabelecidas pelos sujeitos é o que determina suas escolhas e percepção do mundo.

*O *habitus* é um potente fator de reprodução social. Os agentes portadores do mesmo *habitus* não precisam entrar em acordo para agir da mesma maneira, trata-se da escolha do cônjuge, de uma profissão, de um deputado ou da mobília. Cada um, obedecendo a um “gosto pessoal”, realizando o seu projeto individual, concorda espontaneamente e sem saber com milhares de outros que pensam, sentem e escolhem como ele (BONNEWITZ, 2003 p. 86-87).*

O *habitus* se realiza pela experiência numa determinada condição, através da qual se estabelecem as relações sociais; essa condição que é também o lugar instituído, é o que se denomina *campo*: o espaço social onde se vivencia experiências que são determinadas pelas condições sociais, ou seja, pela classe dos sujeitos. Para Bourdieu, cada campo é marcado por agentes dotados de um *habitus* idêntico e são as experiências familiares pré-estabelecidas que influenciarão na forma como o sujeito se posiciona em campos/espços sociais diferentes de seu campo de origem, inclusive na universidade.

O campo, enquanto espaço de disputas, permite que os sujeitos acumulem diferentes tipos de capital - para Bourdieu, sinônimo de poder -, que podem se apresentar como capital cultural, social, econômico e simbólico. Cada tipo de capital terá valores que irão variar as características do próprio campo em que os sujeitos estão inseridos: quanto mais preponderante



for o tipo de capital em determinado campo, mais ele será valorizado naquele campo. Dentro do campo ocorre uma constante interação entre os diferentes capitais, em uma luta por posições, que pode gerar mudanças e transformações na composição desses capitais.

Bonnewitz explica que os capitais econômico e cultural são preponderantes na diferenciação entre os sujeitos que ocorre dentro dos campos; o capital econômico, especialmente, não é desvalorizado pelos demais nesse espaço de disputas. Pelo contrário, quanto mais capital econômico um sujeito possuir, mais fácil para ele será adquirir os demais capitais e, portanto, ascender nas disputas que enfrenta dentro do campo que ocupa. Entretanto, é importante destacar que no caso do capital cultural ante o capital econômico, essa assimilação do primeiro pelo segundo não ocorre automaticamente: mesmo que o sujeito apresente riqueza material expressiva, a assimilação do capital cultural é um processo demorado, especialmente quando o sujeito disputa com outros sujeitos que já possuem o capital cultural daquele campo incorporado em si.

Além dos capitais econômico e cultural, o capital simbólico — entendido como o prestígio, a autoridade ou o reconhecimento atribuído a certas práticas ou indivíduos — desempenha um papel crucial na legitimação das hierarquias dentro do campo escolar. Por exemplo, o domínio de linguagens acadêmicas ou normas de comportamento associadas às elites culturais é convertido em capital simbólico, reforçando a distinção entre os sujeitos. Assim, mesmo que um estudante adquira conhecimentos técnicos (capital cultural objetivado), sua falta de familiaridade com códigos sociais valorizados (como certas formas de expressão ou gostos artísticos) pode limitar sua capacidade de transformar esse conhecimento em poder efetivo no campo.

Essa dinâmica exemplifica o que Bourdieu (2012) chama de *violência simbólica*: a imposição de valores dominantes como universais, levando os próprios dominados a naturalizar sua desvantagem. No campo escolar, estudantes de origens populares muitas vezes internalizam a ideia de que seu fracasso é fruto de "mérito individual", ignorando a desigual distribuição de capitais simbólicos que estrutura o sistema.

Nos campos, a disputa favorece não apenas aqueles detentores do capital econômico, mas também aqueles detentores de um *habitus* e capitais estruturados (cultural, social e simbólico) mais valorizados dentro do campo, dando a esses sujeitos vantagens que aqueles que transitam entre diferentes campos em busca de ascensão social, por exemplo, não terão.



Essa vantagem para alguns sujeitos mais privilegiados está intrinsecamente ligada ao *habitus*, conjunto de disposições internalizadas que orientam as práticas e percepções dos indivíduos. O *habitus* de classe — moldado pela socialização familiar e pelo meio social — faz com que alguns estudantes reconheçam naturalmente as regras não escritas do campo escolar (como a valorização de determinados livros, formas de participação em aula ou até mesmo posturas corporais), enquanto outros, originários de camadas populares, precisam assimilá-las de forma tardia e muitas vezes conflituosa. Desse modo, o *habitus* opera como um filtro invisível que naturaliza o sucesso dos já adaptados e penaliza os demais, mesmo quando estes se esforçam academicamente.

A participação dos estudantes mais pobres nesse processo de disputa social e sua presença dentro do sistema escolar cada vez mais longo resulta em indivíduos que estão incluídos formalmente, porém excluídos dos benefícios reais associados a essa inclusão: melhores condições de vida, melhores cargos no mercado de trabalho e melhores salários; se tornam, portanto, aquilo que Bourdieu chama de “excluídos do interior”, que mesmo marginalizados conseguem adquirir diplomas a custos pessoais elevados, mas sem que possuam o domínio dos códigos sociais e culturais necessários para mobilizá-los efetivamente, ou seja, sem tirar o máximo proveito do resultado de seus esforços e frustrando-se por não alcançar a ascensão social e o sucesso que o sistema escolar lhes prometeu.

Senkevics et. al (2022, p. 10) destaca que as desigualdades nesse nível de ensino se aprofundam na medida em que os estudantes mais ricos acessam diretamente o ensino superior após a conclusão do ensino médio, situação que não se repete com os estudantes de classes populares, faixa onde apenas 48,1% do quintil mais pobre consegue acessar os cursos de graduação no Brasil:

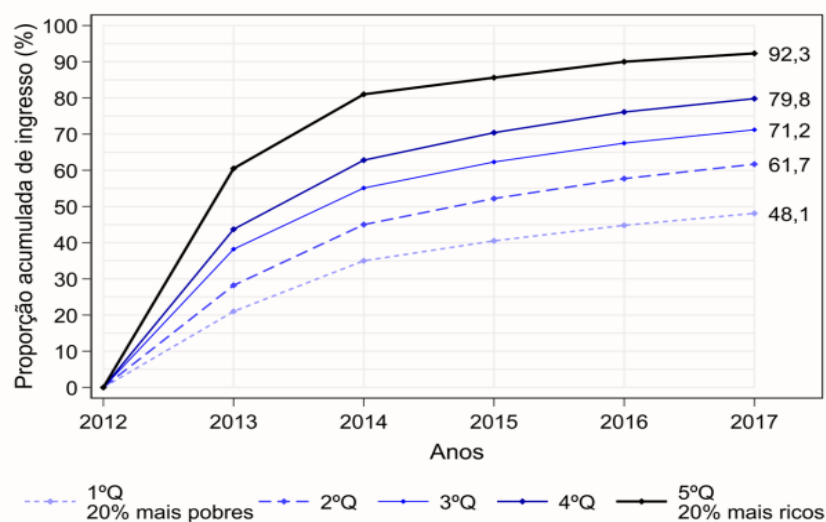




Gráfico 1: Proporção acumulada de ingresso no ensino superior, por renda domiciliar per capita - Brasil, corte 2012. Fonte: Senkevics et. al (2022, p. 10)

Os dados indicam a prevalência de um processo de expansão do ensino superior que, mesmo ofertando cada vez mais vagas, tem alijado os mais pobres do acesso às instituições e cursos de maior prestígio, revelando uma democratização aparente que mascara a perpetuação dos privilégios de classe.

O balanço final é claro: a massificação do ensino superior no Brasil, nas últimas décadas, resultou não na prometida democratização, mas na reprodução de desigualdades sob novas formas - agora internalizadas e ressignificadas no próprio campo universitário através de uma sofisticada reestratificação interna do espaço acadêmico.

As licenciaturas (Geografia, História, Letras, Pedagogia, por exemplo) e cursos tecnológicos, muitas vezes oferecidos em campi do interior ou em universidades periféricas, tornaram-se a principal porta de entrada para estudantes pobres e do interior, especialmente por serem cursos comumente ofertadas no período noturno, legando-lhes o destino de se formar professor, pois não é possível para os estudantes das classes populares deixar de trabalhar para cursar direito ou medicina, por exemplo, geralmente ofertados no período diurno e que são cursos socialmente reconhecidos por receber estudantes com condições econômicas que os permite não precisar trabalhar e se dedicar apenas aos estudos.

O aumento da oferta e do acesso às licenciaturas coincidiu com um processo de ampliação da precarização da carreira docente, reduzindo seu valor simbólico e econômico. Os dados do INEP (2022) revelam profundas disparidades socioeconômicas entre os cursos: enquanto Medicina concentra mais de 82% de estudantes oriundos dos 20% mais ricos da população - exigindo tanto capital cultural familiar quanto significativo investimento econômico -, as licenciaturas apresentam perfil oposto, com predominância de alunos de baixa renda, em sua maioria egressos da rede pública com históricos de defasagem educacional.

Esse processo segue à risca a lógica descrita por Bourdieu e Passeron (1970): a massificação desacompanhada de valorização social da profissão transforma o diploma em moeda desvalorizada. No caso das licenciaturas, conforme dados do INEP (2021), entre 2001 e 2021 podemos observar que a combinação entre expansão acelerada das vagas (380% em Pedagogia) e deterioração das condições de trabalho (-30% no poder aquisitivo) criou um duplo movimento perverso: por um lado, o sistema educacional passa a depender crescentemente



desses cursos para cumprir metas quantitativas; por outro, a degradação simbólica os condena a formar, cada vez mais, os filhos das classes populares - exatamente aqueles que o sistema já havia fracassado em formar adequadamente na educação básica (Gatti, 2019).

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa quanti qualitativa executada sob duas frentes, sendo a primeira a análise dos dados públicos do questionário do estudante disponibilizados pelo INEP, especificamente sobre o curso de Geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres, no ENADE do ano de 2021, visando compreender o cenário de acesso a esse curso considerando as perspectivas dos estudantes concluintes naquele ano; e a segunda frente a realização de levantamento da produção bibliográfica sobre o tema com base no indexador SciELO, publicados entre os anos de 2015 e 2021, ano da última edição do ENADE onde o curso de licenciatura em Geografia da UNEMAT Cáceres participou, e cujos objetos incluíssem pesquisas sobre os seguintes descritores: 1) acesso ao ensino superior; 2) acesso e permanência no ensino superior; 3) classes populares no ensino superior; e que discutem especificamente as condições de acesso dos mais pobres no ensino superior brasileiro, como forma de contextualizar a existência de processos no interior do ensino superior em que as experiências da classe trabalhadora se dão em um cenário de exclusão social.

Durante o processo de levantamento dos dados via portal SciELO pudemos observar uma quantidade considerável de trabalhos que tratam de diferentes abordagens e leituras sobre o ensino superior brasileiro, notadamente trabalhos sobre políticas afirmativas (20), vivências de pessoas negras (10), mulheres (07) e pessoas com deficiência (21) no ensino superior. Identificar, no recorte de classes populares, tão poucos trabalhos que compartilham do nosso recorte temático (apenas sete trabalhos) causa certa surpresa e, ao mesmo tempo, reforça a importância desta pesquisa e de outras no mesmo campo, vez que podem oferecer diferentes perspectivas sobre as relações de dominação e reprodução dentro do ensino superior brasileiro.

Nesse processo refletimos sobre a ausência de trabalhos que tratassem especificamente das experiências de acesso dos estudantes das licenciaturas, especialmente da licenciatura em Geografia, espaço de onde esta pesquisa se apresenta. Na atualidade, as licenciaturas de ciências humanas vêm sofrendo um forte contingenciamento em sua participação na formação dos currículos escolares, especialmente após o advento da Base Nacional Comum Curricular brasileira. Logo, há um enorme campo de análises e reflexões a serem feitas tanto sobre o acesso



quanto sobre o papel desses cursos (especialmente da licenciatura em Geografia) na formação da nossa sociedade.

Estabelecemos Dubet (2015) como fio condutor desta discussão, por trazer conceitos importantes para compreender os resultados da pesquisa. Ao questionar qual democratização do ensino superior? o autor coloca em questão as diferenças entre massificação e democratização, que entendemos cruciais para explicar o cenário brasileiro. Em sua análise, massificar o acesso ao ensino superior implica em uma imediata e ligeira redução das desigualdades de acesso, porém amplia a demarcação das desigualdades individuais dentro do sistema de ensino, pois os estudantes oriundos de famílias mais abastadas economicamente e com maior capital cultural continuariam a ser os mais beneficiados, acessando a maioria das vagas de modo geral, e a maioria das vagas para os cursos mais valorizados socialmente.

Este processo também ampliaria o acesso dos mais pobres, porém em menor medida: “No fundo, ocorre com o ensino superior o mesmo que ocorre com todos os outros bens: a massificação tem um efeito democrático automático, quer se trate de geladeiras, de automóveis, de televisões ou de diplomas superiores (Dubet, 2015, p.256)”.

Ao investigar as trajetórias destes estudantes, pôde identificar que ações de ensino articuladas com estratégias de assimilação de capital cultural, como aulas em museus, cinemas, exposições e aulas especiais sobre temas como formas de acesso ao ensino superior, cotas e discussões sobre assuntos em voga na sociedade atual possibilitaram àqueles estudantes uma redução nas desigualdades de capital cultural que possuíam, o que estimulou seu desejo de acessar o ensino superior, por incutir nesses sujeitos uma percepção de pertencimento ao espaço acadêmico, o que não acontece nas instituições de ensino atualmente, dada a presença reduzida dos filhos das classes populares nos cursos de ensino superior, para a qual não há um estranhamento generalizado pois naturalizou-se um não-lugar para os mais pobres no ensino superior como um tudo.

A partir desses entendimentos, verificamos os dados de matrículas no curso de Licenciatura em Geografia da UNEMAT, Campus de Cáceres; o intuito inicial foi detectar se a totalidade das vagas ofertadas vem sendo preenchidas no correr dos anos e, em seguida, observar o comportamento dos estudantes quanto à conclusão e evasão do curso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Identificamos, após a aplicação dos filtros para recorte temático/temporal na plataforma Scielo, 06 (seis) trabalhos que se relacionam diretamente com o tema da pesquisa, e que organizamos no seguinte quadro, que resume os estudos analisados, evidenciando como as desigualdades de acesso são tratadas na literatura localizada. Nota-se a predominância de análises estatísticas, com pouca atenção às narrativas dos excluídos do interior (Bourdieu, 1997), e um consenso sobre o determinismo da renda:

REFERÊNCIA	ANO	METODOLOGIA	RESULTADOS
BARROS, Aparecida da Silva Xavier. <i>Expansão da educação superior no Brasil: Limites e possibilidades.</i>	2015	Coleta de dados oficiais estatísticos, artigos, legislação e matérias jornalísticas.	As políticas públicas de expansão e democratização são tímidas e ainda levarão décadas até atingirem um cenário de efetiva redução do déficit educacional brasileiro
CARVALHO, Márcia Marques de; WALTENBERG, Fábio D. <i>Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013.</i>	2015	Análise de dados estatísticos da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) /Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.	Mesmo com o ensino superior crescendo no Brasil das últimas décadas, as oportunidades de acesso continuam aquém do ideal.
DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. <i>Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior.</i>	2017	Pesquisa bibliográfica e entrevistas em profundidade para verificação dos itinerários socioeconômicos dos entrevistados.	Identificou que os sujeitos tiveram trajetória escolar acidentada e forte mobilização de esforços pessoais e da família para acessar o ensino superior com o apoio de iniciativas que os ajudaram a preencher as lacunas educacionais deixadas pela trajetória da educação básica pública.
FONSECA, Ricardo Marcelo. <i>Democracia e acesso à universidade no Brasil:</i>	2018	Análise de dados estatísticos, artigos, legislação e matérias jornalísticas.	A educação superior pública brasileira não conseguirá atingir o crescimento estrutural



<i>um balanço da história recente (1995-2017).</i>			necessário para preencher o vazio educacional sem políticas públicas e aporte robusto de financiamento.
SALATA, André. <i>Ensino superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?</i>	2018	Análise de dados estatísticos da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) /Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.	A principal barreira no acesso dos mais pobres ao ensino superior continua sendo a classe em si.
GONÇALVES, Fernando Gonçalves de; RAMOS, Marília Patta. <i>Sucesso no campo escolar: condicionantes para entrada na universidade no Brasil.</i>	2019	Análise de dados estatísticos do Exame Nacional do Ensino Médio/Sistema de Seleção Unificada.	O capital econômico é determinante sobre as chances de sucesso acadêmico e para o acesso. Cursos que exigem nota maior para o ingresso filtram candidatos advindos das classes superiores.

*Elaborado com dados da pesquisa, pelo autor (2022).

Após a análise dos resultados do levantamento, pudemos observar que 4 dos 6 estudos usam dados quantitativos (PNAD/ENEM), reforçando a carência de abordagens qualitativas sobre experiências dos estudantes pobres. Além disso, os achados são convergentes: todos destacaram a renda como barreira central para a efetivação do acesso dos mais pobres ao ensino superior. Entre os resultados, apenas Dias (2017) aborda trajetórias individuais, corroborando a necessidade de mais pesquisas qualitativas sobre estratégias de permanência desse público no ensino superior brasileiro.

Observamos que Valla (2011) estabelece, entre outras coisas, que o alijamento dos mais pobres é muitas vezes “justificado” por um suposto desprezo pela coisa institucionalizada, pela rotina escolar, pelos estudos acadêmicos em si. Para o autor não se trata de uma negação, de um afastamento do mundo acadêmico feito pelos próprios pobres, mas de uma percepção naturalizada e institucionalizada de que as classes populares não podem pertencer a este campo. Logo, se não podem pertencer a este campo, não alcançarão as condições para navegá-lo e não se sentirão parte deste campo justamente por que essas condições lhes são negadas e mais ainda, quando acessam a educação formal, 33 são recebidos por uma instituição que lhes promete uma



ascensão social e econômica baseada em seus esforços, mas, por mais que se esforcem, não conseguirão alcançar, numa relação viciosa com a vida escolar:

[...] a desmotivação ou desencantamento de pais e alunos de classes populares em relação a ações, como a educação escolar – que a própria experiência do pobre confirma ser ineficaz –, é frequentemente apresentada como falta de esforço, de interesse e de percepção da “importância da educação” por parte das crianças e de suas famílias; a apresentação das ações de revolta popular enfatiza, inúmeras vezes, as prováveis manipulações que estariam na sua origem; a recusa, por parte do pobres, de ações reformadoras que desagregam relações e modos de vida instituídos comumente é apresentada como expressão do atraso, ignorância e incompreensão em relação às “melhorias” promovidas pela modernização. (VALLA et al, 2011, p. 25).

Dias (2017) constata que, ao contrário da percepção de desinteresse das classes populares pelo estudo e mesmo com a possibilidade de entrar e sair do sistema de ensino da mesma maneira que entraram - pobres e marginalizados - há uma valorização do ensino pelas classes populares, possivelmente devido à crença na promessa de uma escola igualitária e inclusiva, teorizamos; porém, o distanciamento econômico e cultural das instituições de ensino do capital cultural da chamada “cultura legítima” dificulta o acesso dos mais pobres à educação de maneira geral, sendo necessário um grande esforço individual e familiar para que os sujeitos possam permanecer na vida escolar e ter longevidade na mesma:

Vários alunos do Práxis chegam ao pré-universitário com uma grande lacuna em suas formações, tanto no que se refere aos conteúdos disciplinares como em relação a uma vivência cultural. Muitos estudantes permanecem no Práxis por dois ou três anos para somente então serem aprovados nos exames e ingressarem no ensino superior (p. 224) [...] As histórias narradas por Paula e Carlos sobre suas trajetórias escolares e pessoais evidenciam os inúmeros obstáculos enfrentados pelos indivíduos oriundos das classes populares para estudarem e terem acesso ao ensino superior. Os percursos escolares costumam ser extremamente acidentados e os indivíduos tendem a adotar estratégias para prosseguir nos estudos. Havia nas famílias dos participantes uma regularidade em relação a atividades, horários e regras, que compensou, de certa forma, o reduzido capital escolar e econômico que os pais possuíam (p. 225).

Essa percepção coaduna com o estabelecido por Bourdieu (2011), de que o sistema escolar atua para separar alunos dotados de “quantidades desiguais de capital cultural”, valorizando aqueles que chegam ao sistema dotados de um capital cultural já formado sobre as bases da chamada cultura legítima - assim, enquanto uma parte do alunado é valorizado como



bons alunos e ascende em uma vida escolar longa, outra parte sofre um processo de exclusão baseado única e exclusivamente na reprodução das desigualdades que existem fora do sistema escolar, que promete mas não cumpre uma efetiva democratização do acesso à educação formal e a bens culturais.

Nesse aspecto, Gonçalves e Ramos (2019) estabelecem o acesso ao ensino superior como o ponto de consolidação das desigualdades sociais no Brasil, a partir da análise de dados estatísticos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) e de dados do Exame Nacional do Ensino Médio/Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (ENEM/SISU). Sua pesquisa apontou para um acentuado grau de desigualdade no acesso conforme menor a renda dos estudantes. Para isso, investigaram o acesso aos cursos superiores de Pedagogia, Administração e Medicina na chamada do SISU para o ano de 2010, e constataram como a disparidade de renda - e também de capital cultural - implica diretamente nas chances de sucesso escolar:

O impacto da renda (observado a partir do exponencial de beta) é bastante elevado. Estudantes com rendas típicas da classe média (no caso, entre 10 e 30 salários mínimos) possuem, em relação aos candidatos com renda familiar inferior a 2 salários mínimos, chances 4,1 vezes maiores de atingir a nota mínima para ingresso no curso de Pedagogia, 8,3 vezes no curso de Administração e 21,5 vezes (ou seja, mais de 2.000%) no curso de Medicina (p. 10).

Ora, se possuímos um sistema educacional que oportuniza condições de ensino para que todos possam aprender e ascender de dentro do sistema, num ideal liberalista de meritocracia, como é possível que sujeitos tenham 2000% mais chances de acessar o curso de medicina em relação aos demais, numa relação que é definida apenas pelas condições econômicas desses sujeitos? Refletindo sobre o impacto das diferenças econômicas no acesso ao ensino superior, trabalho semelhante é feito por Márcia Marques de Carvalho e Fábio D. Waltenberg (2015), que utilizam dados da PNAD disponíveis em 2013, constatando inclusive uma baixa diversidade econômica entre os estudantes do ensino superior na primeira década dos anos 2000, o que corrobora as constatações de Gonçalves e Ramos (2019) de que os estudantes dos extratos mais ricos da sociedade acessam mais e com maior facilidade as vagas no ensino superior brasileiro:



Na mesma linha, em 2009, enquanto 45% das pessoas com ensino médio completo provinham de famílias relativamente pobres (com renda familiar de até 3 salários mínimos), entre os ingressantes do ensino superior, essa proporção caía para 39%. Considerando apenas as pessoas com ensino médio completo, 50,3% se declararam não brancas, enquanto entre os ingressantes dos cursos de graduação a incidência desse grupo era de apenas 36,4% (WALTENBERG; CARVALHO, 2015, p. 372).

A partir disso, Carvalho e Waltenberg (2015) procuram discutir à luz das desigualdades de acesso dos mais pobres os impactos das chamadas políticas afirmativas a partir da implementação da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, a chamada "Lei das Cotas" do ensino superior público brasileiro. Como uma estratégia de mitigar o gargalo do acesso ao ensino superior pelas classes populares no Brasil, se estabeleceu ao longo da primeira década do século XX uma série de políticas e ações - chamadas de afirmativas - que buscaram prover oportunidades de acesso aos mais pobres. Entretanto, críticas no sentido da segregação foram feitas, até que o Supremo Tribunal Federal, em 2012, considerou legítima e constitucional a reserva de vagas para negros e índios nos processos de seleção. Esse entendimento possibilitou a ampliação das políticas afirmativas para toda a rede federal de ensino através da Lei das Cotas. Passou-se então a fazer parte do cotidiano dos processos de seleção, notadamente do ENEM/SISU a reserva de vagas para negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas, com diferentes recortes de renda.

As políticas afirmativas, nesse cenário, concretizam aquilo que Dubet (2015) classificou como massificação do ensino superior e que retomamos: ampliar vagas implica em ligeira redução das desigualdades de acesso, sem contudo eliminá-las, e também não desembaraça o quadro de reprodução das desigualdades econômicas e culturais/sociais dentro do campo acadêmico, pois tanto a educação básica quanto o próprio ensino superior não se encontram calcados numa democratização efetiva, e nem em estratégias de redução dessas desigualdades dentro dos sistemas de ensino, o que resulta em um maior aproveitamento da massificação pelas classes médias e em menor medida pelas classes populares.

Tanto Barros (2015), quanto Fonseca (2018) e Salata (2018) concordam, em seus resultados, que o processo recente de expansão pelo qual passou o ensino superior brasileiro implicou em uma massificação de vagas no setor privado, enquanto que as vagas públicas não conseguiram alcançar o mesmo ritmo. Para os autores é necessário um salto estrutural possível apenas com uma programada e forte recuperação dos investimentos nas universidades públicas, visando superar a forte barreira do acesso ao ensino superior, vez que a origem social dos jovens



estudantes permanece pesando sobremaneira sobre as chances de acesso ao ensino superior, independente do processo de expansão/massificação.

Os resultados da pesquisa apontaram para um cenário onde, mesmo com avanços no sentido da ampliação de vagas no ensino superior em anos recentes, seja nas redes públicas ou privadas, o Brasil ainda enfrenta um desequilíbrio histórico na relação oferta-demanda, onde os processos de expansão pelos quais o país passou mais massificaram do que democratizaram o acesso, mantendo grande parte dos mais pobres do lado de fora das universidades.

A expansão de vagas (2015-2021) não garantiu eficácia na formação. A razão concluintes/ingressantes em queda expõe o fracasso do sistema em reter estudantes pobres, muitas vezes obrigados a abandonar os estudos para trabalhar, como já elaborado por Dubet (2015), indicando a prevalência de uma Expansão desigual, onde o número de vagas mais que dobrou no período, indo de 8,5 para 22,6 milhões de vagas disponíveis, porém o número de concluintes cresceu apenas 15% no mesmo período, indo de 1,15 para 1,32 milhões de estudantes. Denota-se, ainda, um processo acentuado de evasão onde, para cada 100 estudantes ingressantes no ano de 2021, apenas 34 conseguiram concluir sua graduação, contra 42 em 2025, o que sugere um aumento da rotatividade e da exclusão interna no ensino superior brasileiro.

Quando mudados os filtros para verificar os mesmos dados nas licenciaturas, observamos um paradoxo: enquanto as vagas saltaram de 1,8 para 4 milhões (2015-2021), o número de concluintes permaneceu estagnado em torno de 250 mil anuais. Essa discrepância revela um sistema que massifica o acesso, mas falha em garantir a formação – especialmente para estudantes pobres, que dependem desses cursos como única via de ingresso no superior. A queda de 16% nos ingressantes (2020-2021) reflete não apenas a pandemia, em nosso entendimento, mas uma crise de identidade muito maior nas licenciaturas: desvalorizadas socialmente, pressionadas por currículos enxutos como a BNCC, e abandonadas pelo Estado. Como alertou Dubet (2015), a mera expansão quantitativa, sem valorização profissional e estratégias contundentes para equacionar a questão da reprodução das desigualdades no ensino superior apenas aprofunda a exclusão interna dos estudantes oriundos das classes populares.

Nesse cenário, nos voltamos para a licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Cáceres - MT, responsável pela formação de futuros professores de geografia no contexto de um município situado na faixa de fronteira e com desafios socioeconômicos e ambientais.



Considerando toda a discussão sobre questões como valorização dos diplomas, ampliação do acesso e permanência, e o próprio acesso dos mais pobres ao ensino superior, que demanda a possibilidade de estudar no período noturno, será que isso constitui a realidade desta licenciatura em específico? Para isso nos debruçamos nos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2021 que, naquela edição, avaliou os estudantes da licenciatura em Geografia da UNEMAT Cáceres e revelou, através do questionário do estudante que mais de 80% dos estudantes que realizaram a avaliação eram oriundos de escolas públicas, o que nos indica uma formação inicial na educação básica marcada pelas disputas já conhecidas em torno da escola pública brasileira.

Deficiências estruturais, baixa valorização dos profissionais da educação, currículos limitados pela falta de investimento eficaz no ensino público, o que confirma a licenciatura como "curso dos pobres", mas também a defasagem educacional prévia (Barros, 2015), já que escolas públicas concentram as piores condições de ensino.

Se os dados de renda já revelavam um sistema educacional profundamente desigual, a análise racial explicita como essas desigualdades são racialmente estruturadas e historicamente determinadas. A pirâmide educacional brasileira, como demonstra o gráfico, tem cor e classe bem definidas: seu topo é branco e abastado, enquanto sua base é negra, pobre e sistematicamente desvalorizada. Neste caso, observa-se que a nota média dos estudantes brancos é três vezes maior que a nota média dos estudantes que se autodeclararam como pretos.

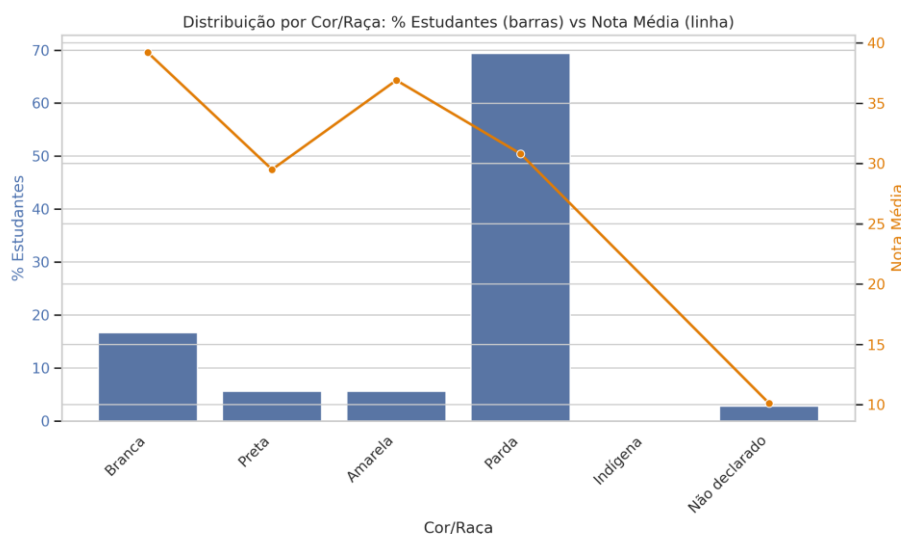


Gráfico 2: Distribuição dos estudantes por cor/raça e relação com seu desempenho/nota média no ENADE. Elaborado pelos autores, com dados do INEP (2025), já mencionados na metodologia.



Quando cruzamos esses dados com as informações de renda, compreendemos como raça e classe operam conjuntamente na produção das desigualdades educacionais. Estudantes negros, além de sub-representados, concentram-se nos estratos de menor renda e pior desempenho, configurando o que Carneiro (2005) chama de 'dupla vulnerabilidade educacional'. Esses padrões não são acidentais, mas sim produto de um sistema educacional que naturaliza a branquitude como padrão de excelência, e não oferece suporte adequado para a permanência de estudantes negros.

Assim, nos voltamos para a questão da renda dos estudantes, fator determinante para a acumulação de capital cultural e de um habitus pautado nas expressões e manifestações culturalmente mais valorizadas em nossa sociedade. Observa-se uma relação direta entre as condições financeiras dos estudantes e seu desempenho acadêmico.

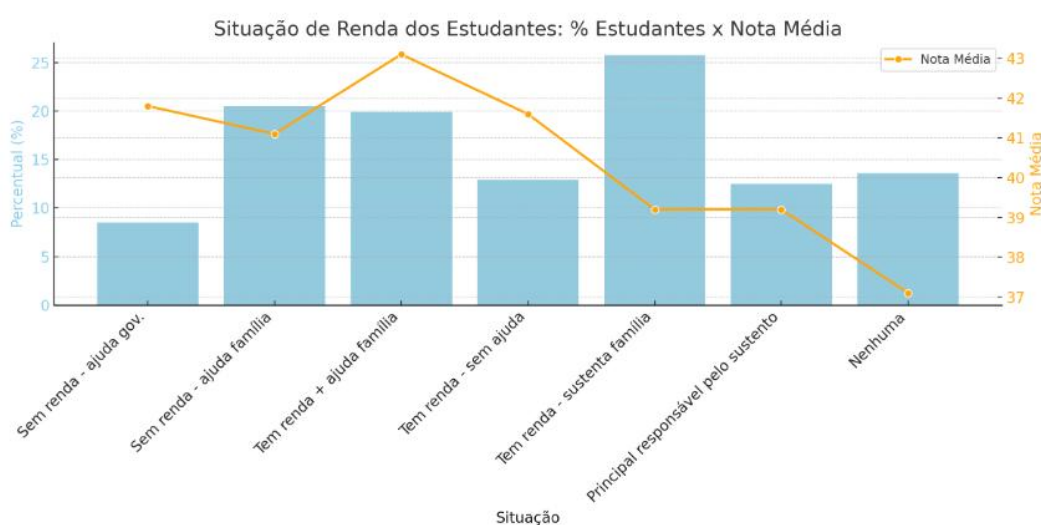


Gráfico 3: Situação de renda dos estudantes versus desempenho/nota média no ENADE. Elaborado pelos autores, com dados do INEP (2025), já mencionados na metodologia.

Os dados revelaram que estudantes sem renda própria (dependentes de ajuda familiar ou governamental) apresentam as menores notas médias, cerca de 15% inferiores à média geral. Esse dado corrobora a tese de Bourdieu sobre o capital econômico como determinante do sucesso escolar - mesmo após o ingresso, a falta de recursos materiais continua impactando o rendimento dos estudantes mais pobres. Já os estudantes que possuem renda própria (que trabalham) têm desempenho intermediário, sugerindo que a necessidade de conciliar estudos e trabalho ainda impõe um custo acadêmico, mesmo quando garante autonomia financeira. Esse



grupo representa o dilema central dos alunos pobres: trabalhar para permanecer na universidade, mas com prejuízo ao desempenho, sendo a escolha do curso imposta pela sua realidade social - se é preciso trabalhar para se sustentar e sustentar aos seus, não é possível acessar cursos com diplomas de maior prestígio social e que lhes oferecerão oportunidades de emprego com maiores salários. Resta-lhes a escolha da licenciatura noturna, como forma de garantir um diploma que não significa diretamente uma mudança de vida.

Estudantes com renda familiar elevada (sem necessidade de trabalhar) alcançam as melhores médias, confirmando a vantagem estrutural das classes abastadas identificada por Gonçalves e Ramos (2019). A ausência de preocupações financeiras permite dedicação exclusiva aos estudos, e ainda expõe o mito da meritocracia: as condições materiais prévias determinam não apenas o acesso (como visto nos dados anteriores), mas também os resultados dentro da universidade, onde - novamente - a massificação sem mecanismos de equalização cria um sistema onde os privilégios econômicos se convertem em privilégios acadêmicos.

O caso dos estudantes sem renda é particularmente revelador - mesmo recebendo algum tipo de ajuda, seu desempenho permanece inferior, sugerindo que políticas assistenciais pontuais são insuficientes para compensar desvantagens acumuladas ao longo da trajetória educacional. Isso reforça a necessidade de políticas robustas de permanência estudantil que incluam auxílio moradia e alimentação; apoio psicológico; programas de nivelamento acadêmico, e flexibilização de horários na oferta dos cursos para estudantes trabalhadores.

Concluimos, portanto, que as desigualdades sociais não terminam no acesso ao ensino superior: elas se reproduzem no cotidiano acadêmico através de mecanismos que penalizam os mais pobres mesmo após sua entrada na universidade e, no caso da licenciatura em Geografia da UNEMAT Cáceres ilustram a materialização das teorias de Pierre Bourdieu: 80,8% dos estudantes vêm de escolas públicas, mas as notas médias dos brancos triplicam em relação às dos pretos, enquanto a renda familiar determina linearmente o desempenho. Essa tríade (escola pública, raça, renda) sintetiza os mecanismos de exclusão interna no ensino superior brasileiro.



REFERÊNCIAS

- ALVES, Tiago; FARENZENA, Nalú; SILVEIRA, Adriana A. Dragone; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Implicações da pandemia da COVID-19 para o financiamento da educação básica.** Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 979-993, jul./ago. 2020.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. **Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) – 2021.** Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARVALHO, Márcia Marques de; WALTENBERG, Fábio D. **Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013.** Economia Aplicada, v. 19, n. 2, p. 369-396, 2015.
- DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. **Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 98, n. 248, p. 212-229, jan./abr. 2017.



FONSECA, Ricardo Marcelo. **Democracia e acesso à universidade no Brasil**: um balanço da história recente (1995-2017). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 299-307, set./out. 2018.

GATTI, Bernadette Angelina. **A formação inicial de professores para a educação básica**: as licenciaturas. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 19-33, 2019.

GONÇALVES, Fernando Gonçalves de; RAMOS, Marília Patta. **Sucesso no campo escolar**: condicionantes para entrada na universidade no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e0188393, 2019.

SALATA, André. **Ensino superior no Brasil das últimas décadas**: redução nas desigualdades de acesso? *Tempo Social*, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018.

SANTOS, Graciele Marques dos. **Trajetórias de estudantes de classes populares em cursos de pedagogia da UNEMAT**: condições de acesso. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

SENKEVICS, Adriano S.; CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos A. C. **Mérito ou berço?** Origem social e desempenho no acesso ao ensino superior. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 52, e09528, p. 1-25, 2022.

VALLA, Victor Vicent; ALGEBAILLE, Eveline; GUIMARÃES, Maria Beatriz. **Classes populares no Brasil**: exercícios de compreensão. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.