

DESIGUALDADE SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR: IMPACTOS DA VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA NA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA

SOCIAL INEQUALITY IN HIGHER EDUCATION: IMPACTS OF
SOCIOECONOMIC VULNERABILITY ON THE ACADEMIC EXPERIENCE

Ciências Humanas • 01/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790738371](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790738371)

Gustavo da Silva Araujo¹

Augusto Rodrigues Ribeiro²

José Raimundo Evangelista da Costa³

RESUMO

A vulnerabilidade socioeconômica pode atravessar a experiência universitária para além das dificuldades materiais, repercutindo na forma como os estudantes vivenciam sua trajetória acadêmica. Esta pesquisa teve como objetivo analisar os impactos subjetivos da vulnerabilidade socioeconômica na experiência universitária, considerando saúde mental, autoestima e sentimento de pertencimento. Trata-se de um estudo qualitativo, realizado por meio de revisão bibliográfica e pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas e questionários de perguntas abertas aplicados a dez psicólogos sobre suas experiências durante a graduação. Os resultados evidenciaram dificuldades financeiras, sobrecarga na conciliação entre trabalho e estudo, limitações no acesso às oportunidades acadêmicas e insuficiência de apoio, associadas a ansiedade, alterações do sono, pânico, exaustão, redução da autoestima e experiências de exclusão simbólica. Os achados indicam que as condições materiais se articulam às dimensões subjetivas e relacionais da trajetória acadêmica, não devendo essas experiências ser compreendidas de forma exclusivamente individual. Conclui-se que a desigualdade socioeconômica atravessa a experiência subjetiva universitária e que a permanência envolve condições materiais, emocionais, relacionais e institucionais de sustentação.

Palavras-chave: Vulnerabilidade socioeconômica; Subjetividade; Ensino superior; Pertencimento.

ABSTRACT

Socioeconomic vulnerability can affect the university experience beyond material difficulties, influencing how students experience their academic trajectories. This study aimed to analyze the subjective impacts of socioeconomic vulnerability on the university

experience, considering mental health, self-esteem, and sense of belonging. This qualitative study combined a literature review with field research, using semi-structured interviews and open-ended questionnaires administered to ten psychologists about their experiences during undergraduate education. The results revealed financial difficulties, overload from balancing work and study, limited access to academic opportunities, and insufficient support, associated with anxiety, sleep disturbances, panic, exhaustion, reduced self-esteem, and experiences of symbolic exclusion. The findings indicate that material conditions are intertwined with the subjective and relational dimensions of academic trajectories, suggesting that these experiences should not be understood exclusively at the individual level. It is concluded that socioeconomic inequality permeates the subjective university experience and that persistence in higher education involves material, emotional, relational, and institutional conditions of support.

Keywords: Socioeconomic vulnerability; Subjectivity; Higher education; Belonging.

1. INTRODUÇÃO

A desigualdade social no Brasil é um fenômeno cujas raízes, impregnadas na sociedade, constituíram-se em um processo histórico. Este fenômeno atravessa diferentes âmbitos da experiência de indivíduos em situação de vulnerabilidade. Sendo um desses, a qual o estudo teve foco, a educação. Mesmo com a ampliação do ensino público, a desigualdade social permaneceu presente na estrutura educacional, manifestando-se na precarização de recursos, nas diferenças de qualidade entre instituições e nos obstáculos enfrentados por estudantes provenientes de contextos de pobreza para ingressar e permanecer nos espaços de formação.

A educação tradicional pode reproduzir desigualdades quando desconsidera a diversidade das realidades sociais dos estudantes (Freire, 1987). Bourdieu e Passeron (2014) apontam que estudantes de classes sociais mais favorecidas tendem a possuir maior acesso a escolas de qualidade, materiais educativos e recursos preparatórios, enquanto estudantes de classes populares frequentemente enfrentam limitações econômicas e a necessidade de exercer atividades remuneradas desde cedo. Dessa forma, o ingresso no ensino superior não depende exclusivamente do esforço individual, mas também das condições sociais que atravessam a trajetória educacional (Zago, 2006).

Mesmo entre aqueles que ingressam no ensino superior, permanecem desafios relacionados à adaptação à rotina acadêmica, à disponibilidade de recursos, ao acesso a materiais e à conciliação entre estudo e trabalho. Em 2021, a evasão nas instituições privadas atingiu 38,8%, enquanto na rede pública foi de 9,4% (Semesp, 2021). Embora existam programas voltados a estudantes em situação de vulnerabilidade, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e políticas de assistência estudantil, persistem dificuldades relacionadas ao acesso, à abrangência e à continuidade dos auxílios. Zago (2006) destaca que estudantes provenientes de famílias em vulnerabilidade socioeconômica continuam enfrentando desafios mesmo após o ingresso universitário, enquanto Sguissardi (2015) ressalta que as políticas educacionais ainda encontram obstáculos diante das desigualdades estruturais presentes no cenário nacional.

Os impactos dessas condições não se limitam à dimensão material. Vygotsky (1994) compreende o desenvolvimento psicológico como influenciado pelas condições sociais, históricas e culturais nas quais o indivíduo está inserido. Lane (1984), por sua vez, entende a

subjetividade como constituída socialmente, permitindo considerar que experiências de desigualdade, inadequação e não pertencimento também repercutem na forma como o estudante percebe a si mesmo e sua participação no ambiente universitário. Saviani (2008) acrescenta que a democratização da educação não se resume apenas à ampliação formal do acesso, sendo assim preciso condições efetivas de continuidade e participação na jornada acadêmica do estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Diante desse cenário, formulou-se o seguinte problema de pesquisa, como a vulnerabilidade socioeconômica repercute na saúde mental, na autoestima e no sentimento de pertencimento durante a experiência universitária? Partiu-se da hipótese de que as condições materiais associadas à vulnerabilidade atravessam a experiência subjetiva dos estudantes, produzindo sobrecarga, insegurança, sofrimento psíquico e dificuldades de pertencimento, e de que a insuficiência de apoio institucional pode intensificar essas vivências.

O objetivo geral foi analisar os impactos subjetivos da vulnerabilidade socioeconômica na experiência universitária, considerando suas repercussões na saúde mental, na autoestima e no sentimento de pertencimento. Especificamente, buscou-se compreender como dificuldades financeiras, conciliação entre trabalho e estudo e desigualdade no acesso às oportunidades aparecem relacionadas às experiências subjetivas relatadas; analisar sentimentos de insegurança, inadequação, exclusão e não pertencimento à luz dos referenciais já adotados; e refletir sobre o papel das redes de apoio e das medidas institucionais na sustentação da permanência. O recorte concentra-se nas experiências retrospectivas de psicólogos sobre sua graduação, sem

pretender generalizar os achados para todos os estudantes do ensino superior.

2. REVISÃO DA LITERATURA

A desigualdade socioeconômica constitui um dos fatores que atravessam o acesso, a permanência e a experiência dos estudantes no ensino superior. Máximo *et al.* (2024), em estudo publicado na Revista de Gestão e Secretariado, investigaram a influência de aspectos econômicos na permanência de estudantes universitários a partir de dados referentes ao período de 2010 a 2019, provenientes de 19 universidades da região Sudeste do Brasil. Os resultados apontaram que a evasão no ensino superior constitui um fenômeno social e multifatorial, no qual as condições socioeconômicas assumem papel relevante. Nesse contexto, limitações financeiras podem ampliar os obstáculos encontrados pelos estudantes para a continuidade da trajetória acadêmica e para o acesso às oportunidades oferecidas durante a graduação.

Dados do IBGE (2019) também evidenciam a dimensão estrutural dessas desigualdades. Em 2018, 63,2% dos jovens entre 18 e 24 anos pertencentes aos grupos de maior renda frequentavam o ensino superior, enquanto, entre aqueles pertencentes às famílias de menor renda, esse percentual correspondia a 7,4%. Embora esses dados estejam relacionados principalmente ao acesso, eles permitem contextualizar as desigualdades sociais que antecedem o ingresso na universidade e que podem continuar produzindo efeitos ao longo da formação acadêmica.

Na perspectiva da Psicologia Social, Lane (1984) compreende o indivíduo em relação inseparável com as condições históricas e

sociais que constituem sua experiência. A partir dessa perspectiva, a desigualdade educacional pode ser analisada não somente em sua dimensão econômica, mas também considerando seus possíveis atravessamentos sobre o pertencimento, a autoestima, o reconhecimento e as possibilidades de participação social. O sofrimento psicológico, nessa leitura, não é concebido de maneira isolada das condições concretas de existência, uma vez que sujeito e sociedade se constituem em uma relação histórica e dialética.

Bourdieu e Passeron (2014) contribuem para essa discussão ao demonstrarem como os sistemas de ensino podem participar da reprodução de desigualdades sociais preexistentes. Os estudantes não chegam às instituições educacionais em condições equivalentes, mas dispõem de diferentes recursos econômicos, sociais e culturais, que interferem em suas relações com o espaço educacional e com as oportunidades nele disponíveis. Desse modo, a ampliação do ingresso no ensino superior não implica, necessariamente, igualdade nas condições de permanência, participação e apropriação das experiências acadêmicas.

As contribuições de Chartier (1990), embora não tenham sido formuladas especificamente para investigar a permanência universitária, auxiliam na compreensão das relações entre práticas culturais, condições sociais e formas de apropriação. Nessa perspectiva, o acesso formal aos espaços e aos conhecimentos não significa que todos os sujeitos deles se apropriem da mesma maneira, uma vez que essas práticas são construídas histórica e socialmente. Tal contribuição possibilita refletir sobre como trajetórias sociais distintas podem produzir diferentes formas de relação com os conhecimentos e espaços presentes na universidade.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1994) amplia essa compreensão ao conceber o desenvolvimento humano e a aprendizagem como processos mediados pelas relações sociais e pelas condições culturais nas quais o sujeito está inserido. O desenvolvimento não ocorre independentemente do contexto, mas se constitui por meio das relações estabelecidas entre o indivíduo e seu ambiente sociocultural. No ensino superior, diferenças relacionadas ao tempo disponível para os estudos, acesso a materiais e recursos, participação em projetos acadêmicos e possibilidades de interação com colegas e docentes podem, portanto, constituir condições distintas de aprendizagem e desenvolvimento.

Freire (1996) compreende a educação em sua relação com as estruturas sociais e com as possibilidades de conscientização e transformação da realidade. Nessa perspectiva, as desigualdades educacionais não podem ser dissociadas das condições sociais que historicamente produzem formas de exclusão. Saviani (2008), de maneira complementar, permite problematizar a democratização da educação quando a ampliação formal do acesso não é acompanhada pela garantia de condições concretas para que estudantes pertencentes a diferentes grupos sociais permaneçam no sistema educacional e se apropriem dos conhecimentos nele produzidos.

Além das condições objetivas de acesso e permanência, torna-se necessário considerar como essas experiências podem ser vivenciadas subjetivamente pelos estudantes. Nesse sentido, Winnicott (1983) destaca a relevância de um ambiente suficientemente bom, capaz de oferecer sustentação e condições favoráveis ao processo de amadurecimento emocional. Embora sua

teoria não tenha sido desenvolvida especificamente para analisar desigualdades socioeconômicas ou o ensino superior, seus conceitos são utilizados, neste estudo, como recurso teórico para refletir sobre a relação entre ambiente e experiência subjetiva. Contextos caracterizados por insegurança, sobrecarga e fragilidade das redes de sustentação podem, nessa perspectiva, repercutir na maneira como o sujeito vivencia suas experiências e estabelece relações com o ambiente.

A literatura apresentada permite compreender que as desigualdades no ensino superior não se restringem ao ingresso na universidade ou à disponibilidade de recursos financeiros. Elas se articulam às condições históricas e sociais dos estudantes, às possibilidades de apropriação do conhecimento, às relações estabelecidas no espaço acadêmico e às condições disponíveis para a permanência e participação universitárias. Entretanto, a predominância de indicadores relacionados ao acesso, à permanência e à evasão não esgota a compreensão de como essas condições são experienciadas subjetivamente pelos estudantes.

Diante disso, torna-se relevante aprofundar a investigação acerca das repercussões subjetivas da vulnerabilidade socioeconômica ao longo da trajetória universitária, considerando dimensões como autoestima, pertencimento, motivação, sofrimento psicológico, acesso às oportunidades acadêmicas e percepção do suporte institucional. É nesse ponto que se insere a presente pesquisa, ao articular condições materiais e sociais às experiências subjetivas relatadas por indivíduos que vivenciaram dificuldades socioeconômicas durante sua formação superior, buscando compreender não apenas os obstáculos à permanência, mas também os sentidos e repercussões atribuídos a essas experiências.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, articulando revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a compreensão de significados, percepções, experiências e relações humanas em seus contextos sociais (Minayo, 2001). Para o presente artigo, realizou-se um recorte analítico do material produzido na pesquisa, privilegiando os relatos relacionados à saúde mental, autoestima, motivação, pertencimento e exclusão simbólica, sem desconsiderar as condições materiais que os participantes associaram a essas experiências.

Participaram do estudo dez psicólogos graduados há pelo menos seis meses, com registro ativo no Conselho Regional de Psicologia (CRP) e em exercício profissional no período da coleta. Portanto, os dados não foram produzidos com estudantes atualmente matriculados, mas a partir da recuperação retrospectiva das experiências desses profissionais durante sua graduação em Psicologia. Foram excluídos profissionais formados há menos de seis meses, sem registro ativo, que não estivessem atuando profissionalmente ou que não concordassem com a participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O instrumento de coleta foi composto por 12 perguntas abertas destinadas a recuperar experiências vivenciadas durante a graduação. As questões abordaram dificuldades socioeconômicas, conciliação entre estudo e trabalho, permanência no curso, saúde mental, motivação, autoestima, pertencimento, acesso às oportunidades acadêmicas, redes de apoio e possíveis medidas de enfrentamento.

A coleta ocorreu de acordo com a disponibilidade dos participantes, por entrevista presencial, entrevista por videoconferência pela plataforma *Google Meet* ou questionário on-line pelo *Google Forms*. As entrevistas presenciais e por videoconferência seguiram o mesmo roteiro e tiveram duração estimada de aproximadamente 50 minutos. As entrevistas poderiam ser gravadas mediante consentimento prévio.

Os dados foram examinados qualitativamente a partir dos relatos dos participantes e articulados à pesquisa bibliográfica. Em razão do recorte deste artigo, os achados foram reorganizados de modo a colocar no centro os impactos na saúde mental e na subjetividade, especialmente autoestima, motivação, pertencimento e exclusão simbólica. Dificuldades financeiras, conciliação entre estudo e trabalho, acesso às oportunidades e redes de apoio foram mantidos como eixos contextuais, por aparecerem nos próprios relatos como condições relacionadas à produção dessas experiências subjetivas.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o CAAE 91232825.1.0000.5512, em conformidade com as Resoluções do CNS nº 466/2012 e nº 510/2016. O estudo foi classificado como de risco mínimo, com adoção de medidas destinadas à proteção, ao esclarecimento e ao acolhimento dos participantes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. Condições Socioeconômicas Que Atravessam a Experiência Subjetiva

Nove dos dez participantes relataram dificuldades financeiras durante a graduação. Entre as situações descritas estiveram desemprego, aumento das mensalidades, despesas relacionadas à

formação, necessidade de mudança para uma instituição de menor custo e realização de atividades remuneradas para custear a permanência. Cinco participantes afirmaram ter considerado desistir ou trancar a graduação por motivos financeiros, e um deles efetivamente interrompeu o curso por seis meses antes de retornar.

Os dados mostram que as dificuldades econômicas não foram vivenciadas apenas como eventos pontuais, mas como condições que exigiram reorganizações constantes da trajetória acadêmica. Um participante relatou: “Precisei trabalhar o tempo todo para me manter, o que significou cansaço, pressão e abrir mão de muita coisa” (Participante 5). Outro afirmou: “Precisei mudar de faculdade devido ao alto custo da instituição em que estudava anteriormente” (Participante 4).

Esses achados dialogam com Saviani (2008), para quem a democratização da educação não pode ser reduzida ao acesso formal. Também se aproximam de Bourdieu e Passeron (2014), ao evidenciarem que estudantes ingressam na universidade com recursos econômicos e socioculturais distintos, e de Máximo *et al.* (2024), que identificam a vulnerabilidade socioeconômica como fator relevante para dificuldades de permanência e evasão. Assim, a continuidade no ensino superior não depende exclusivamente do esforço individual, mas das condições materiais que sustentam a formação. Para o recorte deste artigo, a relevância desses dados está em mostrar o contexto material no qual se produziram sentimento de insegurança, pressão e incerteza. A possibilidade de trancar o curso, a necessidade de mudar de instituição e o esforço contínuo para custear a formação não são tratados como um objeto separado, mas como condições que atravessaram a maneira como os participantes vivenciaram a graduação.

A recorrência das dificuldades financeiras entre nove dos dez participantes permite aprofundar a compreensão de que a permanência acadêmica, nesse grupo, esteve condicionada à capacidade de reorganizar continuamente a vida material. O desemprego, o aumento de mensalidades, os gastos relacionados à formação, a mudança de instituição e a necessidade de exercer atividades remuneradas não aparecem como dificuldades isoladas entre si. Em conjunto, esses elementos mostram que permanecer no curso exigiu decisões que modificaram a própria trajetória universitária. O fato de cinco participantes terem considerado desistir ou trancar o curso e de um deles ter efetivamente interrompido a graduação por seis meses evidencia que a continuidade acadêmica permaneceu, em determinados momentos, sob ameaça concreta.

Essa experiência torna mais evidente a distinção, já presente no referencial do estudo, entre ingresso e permanência. A partir de Saviani (2008), o acesso formal à universidade não representa, por si só, democratização efetiva quando os estudantes não dispõem das mesmas condições para sustentar sua formação. Os dados da pesquisa dão materialidade a essa discussão, embora todos os participantes tenham concluído a graduação, isso não significa que tenham percorrido trajetórias equivalentes. Para alguns, concluir o curso envolveu trabalhar fora da área, alterar a instituição de ensino, restringir gastos e reorganizar repetidamente a rotina para impedir que a dificuldade econômica produzisse a interrupção definitiva da formação.

A leitura de Bourdieu e Passeron (2014), utilizada no próprio trabalho, também permite compreender por que essas diferenças não podem ser atribuídas apenas às escolhas individuais. Os participantes não

chegaram à universidade dispondo dos mesmos recursos econômicos e socioculturais. Desse modo, exigir esforço adicional para alcançar uma condição formalmente semelhante à de colegas com maior disponibilidade de recursos evidencia a continuidade, no interior da universidade, de desigualdades anteriores ao ingresso. Os achados também ampliam a discussão de Máximo *et al.* (2024), mesmo quando a vulnerabilidade não culmina em evasão, ela pode produzir uma permanência marcada por renúncias, instabilidade e desgaste. Assim, permanecer não significa necessariamente permanecer em condições adequadas ou equitativas.

4.2. Trabalho, Sobrecarga e Experiência Universitária

Oito dos dez participantes exerceram atividade remunerada durante a graduação. Entre aqueles que trabalharam, foram relatados empregos formais fora da área, estágio em Psicologia e, em alguns casos, a realização simultânea de trabalho, estágio e faculdade. A conciliação foi descrita como rotina exaustiva, marcada por falta de tempo, cansaço físico e dificuldade de concentração, especialmente para leituras e trabalhos acadêmicos.

Sete participantes reconheceram prejuízos no desempenho associados a essa realidade. Um deles afirmou: “Eu chegava na hora da aula muito cansado e, às vezes, dormia em sala. Só consegui estudar aos finais de semana, pois ao decorrer da semana saía de casa às 6h e retornava às 23h50” (Participante 6). Outro destacou “dificuldade de concentração nas leituras e tempo escasso” (Participante 3).

A necessidade de trabalhar reorganizou a experiência universitária ao reduzir o tempo disponível para leituras, grupos de estudo,

pesquisa, extensão e descanso. Essa discussão aproxima-se de Vygotsky (1994), ao considerar que as possibilidades de aprendizagem são mediadas pelas condições concretas de participação, e de Lane (1984), ao compreender que a subjetividade se constitui nas relações sociais e nas condições materiais de existência. No recorte subjetivo, a dupla jornada ganha importância porque aparece ligada não somente ao rendimento, mas à experiência de exaustão, pressão e limitação da participação universitária. Assim, o tempo escasso e o cansaço ajudam a compreender como as condições econômicas se converteram, nos relatos, em experiências psicológicas e relacionais.

A experiência dos oito participantes que trabalharam durante a graduação mostra que a dupla jornada não representou somente a soma de duas atividades. O trabalho reorganizou o tempo disponível para todas as demais dimensões da vida acadêmica. Os relatos de sono em sala, dificuldade de concentração, estudo restrito aos finais de semana, atrasos e perda de aulas indicam que a necessidade de obtenção de renda interferiu diretamente nas condições em que o processo de aprendizagem acontecia. Nesse sentido, o tempo pode ser compreendido, a partir dos próprios resultados, como um recurso distribuído de forma Desigual, estudantes que precisavam trabalhar dispunham de menos tempo para estudar, descansar e participar das experiências oferecidas pela universidade.

Essa constatação aprofunda a articulação com Vygotsky (1994). Se o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem por meio das relações e das experiências socialmente mediadas, a redução das possibilidades de participar de grupos de estudo, projetos, atividades extracurriculares e interações acadêmicas também reduz as condições concretas de inserção nesses processos formativos.

Portanto, a desigualdade não se manifesta somente na capacidade de pagar mensalidades ou adquirir materiais, mas também na quantidade e na qualidade das experiências acadêmicas às quais o estudante consegue se dedicar.

Na perspectiva de Lane (1984), a exaustão e a sobrecarga relatadas também precisam ser relacionadas às condições materiais que organizaram o cotidiano dos participantes. Isso impede que dificuldades de concentração, atrasos ou menor disponibilidade para leituras sejam interpretados simplesmente como falta de empenho. A própria pesquisa mostra que alguns participantes realizavam esforços extensos justamente para permanecer estudando. A fala do Participante 6, que saía de casa às 6h e retornava às 23h50, explicita como uma exigência material pode se converter em limitação acadêmica. Assim, os dados sustentam a crítica, também desenvolvida no estudo a partir de Freire (1996), à responsabilização exclusiva do estudante por seu desempenho.

4.3. Saúde Mental e Sofrimento Psíquico

Os relatos apontaram impactos relevantes na saúde mental durante a graduação. Foram mencionados ansiedade, alterações no sono, crises de ansiedade, pânico, cansaço, exaustão e uso de medicação. Um participante relatou: “No meu caso, vindo de uma casa com apenas um formado, morando há duas horas do campus, sentindo a pressão e necessidade de se provar constantemente, passei muitas noites em claro por insônia e crises de ansiedade, além do pânico” (Participante 2). Outro afirmou ter apresentado crises de ansiedade pela primeira vez no penúltimo ano da graduação (Participante 1).

Os dados sugerem que o sofrimento psíquico esteve inserido em uma realidade marcada por insegurança financeira, sobrecarga e pressão por desempenho. A Psicologia Social Crítica de Lane (1984) contribui para compreender esses fenômenos em relação às condições sociais que atravessam os sujeitos. Winnicott (1983), por sua vez, oferece elementos para refletir sobre a importância de condições ambientais de sustentação, segurança e continuidade para o bem-estar psicológico. Nessa perspectiva, os achados reforçam que os impactos psicológicos relatados não devem ser analisados de forma isolada das circunstâncias materiais e relacionais da trajetória acadêmica. Este eixo constitui o núcleo do recorte adotado, interessa compreender como os participantes significaram psicologicamente uma trajetória atravessada por restrições materiais, e não estabelecer que a vulnerabilidade seja causa isolada dos sintomas relatados.

Os resultados permitem ainda diferenciar a dificuldade econômica em si dos efeitos produzidos pela forma como ela atravessou a experiência universitária. Nos relatos, ansiedade, insônia, pânico e exaustão aparecem associados à pressão, à sobrecarga, aos deslocamentos, à necessidade de conciliar responsabilidades e à incerteza sobre a própria continuidade. O relato do Participante 2 é particularmente relevante porque, mesmo sem ter conciliado estudo e trabalho, descreveu sofrimento relacionado ao longo deslocamento até o campus e à necessidade de se provar constantemente. Isso indica que os impactos subjetivos encontrados não podem ser explicados exclusivamente pela dupla jornada, mas por um conjunto mais amplo de condições sociais e relacionais vivenciadas durante a formação.

Essa leitura é coerente com Lane (1984), pois desloca a análise de uma compreensão exclusivamente individual do sofrimento para uma compreensão que considera sua produção nas relações sociais e nas condições concretas de existência. No material coletado, os sintomas não aparecem desvinculados da experiência universitária, eles são narrados juntamente com preocupações financeiras, cansaço, pressão e desigualdade. A pesquisa não permite estabelecer relações causais ou diagnósticas entre vulnerabilidade e adoecimento, mas permite reconhecer que, na experiência narrada pelos participantes, essas dimensões estiveram articuladas.

A contribuição de Winnicott (1983), tal como empregada no trabalho, possibilita aprofundar outro aspecto, quando grande parte da energia do estudante precisa ser direcionada à manutenção das condições mínimas para continuar no curso, o ambiente universitário pode deixar de ser vivenciado predominantemente como espaço de experimentação e desenvolvimento e passar a ser atravessado pela necessidade constante de adaptação. A insegurança econômica, a sobrecarga e a ausência de suporte relatadas por parte dos participantes aproximam-se da discussão sobre a importância de condições ambientais de sustentação. Nesse sentido, o trabalho não atribui à universidade a origem isolada do sofrimento, mas evidencia que as condições oferecidas por esse ambiente podem favorecer ou dificultar a maneira como o estudante atravessa as exigências da formação.

4.4. Autoestima, Pertencimento e Exclusão Simbólica

Oito participantes relataram impactos das dificuldades socioeconômicas sobre motivação e autoestima. Surgiram sentimento de insegurança, dúvidas sobre a própria capacidade,

comparação com colegas em condições mais favoráveis e percepção de esforço constante sem reconhecimento proporcional. Um participante afirmou que, nos períodos de maior dificuldade financeira, questionava se conseguiria trabalhar, estudar e manter as despesas, o que o fazia duvidar da própria capacidade (Participante 5).

Também foram relatadas experiências de exclusão simbólica. O Participante 6 afirmou que, por ser bolsista do Prouni, percebia tratamento diferenciado e que se formou um grupo menor dos “excluídos”. O dado evidencia que a desigualdade pode atravessar não apenas o acesso a recursos, mas também o reconhecimento e o senso de pertencimento no espaço universitário.

Esses achados dialogam com Lane (1984), ao compreender a subjetividade como socialmente constituída, e com Bourdieu e Passeron (2014), ao apontarem que instituições educacionais podem reproduzir diferenças sociais e valorizar recursos distribuídos de forma desigual. O pertencimento universitário, portanto, não depende apenas da presença física no espaço acadêmico, mas também da possibilidade de reconhecer-se como parte legítima dele. Dentro do recorte proposto, esse resultado é central porque evidencia a passagem da desigualdade material para uma experiência subjetiva, diferenças de recursos e condições de participação aparecem também na forma como alguns participantes passaram a avaliar sua capacidade e seu lugar entre os demais.

O fato de oito participantes relatarem impacto na motivação e na autoestima indica que as desigualdades materiais também foram incorporadas à maneira como alguns estudantes avaliavam a si

próprios. No relato do Participante 5, a dificuldade de sustentar simultaneamente trabalho, estudo e despesas transforma-se em dúvida sobre a própria capacidade. Esse movimento é importante para a discussão porque mostra que uma limitação inicialmente econômica pode adquirir significado subjetivo, diante de exigências que não são iguais para todos, o estudante pode interpretar sua dificuldade de acompanhar a rotina como insuficiência pessoal.

A experiência relatada pelo Participante 6 acrescenta uma dimensão relacional. A identificação de um grupo de bolsistas como os “excluídos” demonstra que a posição socioeconômica pode tornar-se visível nas relações entre colegas e produzir formas diferenciadas de pertencimento. Ao mesmo tempo, a formação desse grupo também revela uma estratégia de aproximação e apoio entre estudantes que compartilhavam uma experiência semelhante. Assim, o mesmo relato evidencia tanto a exclusão simbólica quanto a construção de vínculos como forma de enfrentar essa exclusão.

Lane (1984) oferece sustentação para compreender que autoestima e pertencimento não se constituem isoladamente, mas nas relações sociais. Bourdieu e Passeron (2014), por sua vez, permitem relacionar essas vivências às diferenças de recursos e trajetórias que chegam com os estudantes à universidade. Dessa forma, sentir-se inadequado ou menos capaz não pode ser analisado apenas como característica individual quando essa percepção emerge em um contexto no qual outros colegas dispõem de mais tempo, recursos e experiências valorizadas academicamente. A desigualdade, portanto, aparece no estudo simultaneamente como condição objetiva e experiência subjetiva.

4.5. Desigualdade de Oportunidades e Percepção de Si

Sete participantes afirmaram que a situação socioeconômica influenciou o acesso às oportunidades acadêmicas. Foram mencionadas diferenças na disponibilidade de tempo para estudar, participar de atividades extracurriculares, projetos e estágios, além de limitações para aquisição de materiais. Um participante sintetizou essa percepção ao afirmar: “Quem não precisava trabalhar tinha mais tempo para se dedicar às aulas” (Participante 5).

Outro participante destacou a desigualdade de acesso a livros e materiais de estudo, enquanto o Participante 6 relatou ter disputado vagas de estágio com candidatos que haviam realizado intercâmbio, percebendo essas experiências como vantagens competitivas. Os resultados mostram que oportunidades formalmente disponíveis podem ser usufruídas de maneira desigual conforme os recursos econômicos, sociais e culturais dos estudantes.

A análise aproxima-se de Bourdieu e Passeron (2014), Chartier (1990), Freire (1996) e Vygotsky (1994), pois evidencia que a participação acadêmica é condicionada pelas possibilidades concretas de apropriação dos espaços formativos. Democratizar o ensino superior, nessa perspectiva, implica não apenas garantir ingresso, mas favorecer condições para participação efetiva nas experiências que compõem a formação universitária. Neste artigo, portanto, o acesso desigual às oportunidades interessa especialmente por sua dimensão subjetiva e relacional, perceber que colegas dispõem de mais tempo, materiais ou experiências pode participar da produção de comparações, insegurança e sensação de estar em posição desigual dentro do mesmo espaço universitário.

Os relatos sobre oportunidades acadêmicas aprofundam um aspecto central do estudo, a existência formal de uma oportunidade

não garante que todos possuam condições equivalentes para aproveitá-la. Projetos, estágios, atividades extracurriculares e materiais podem estar disponíveis no ambiente universitário, mas a participação depende de recursos como tempo e dinheiro. Quando o estudante precisa priorizar o trabalho remunerado, aquilo que institucionalmente aparece como uma possibilidade aberta a todos pode tornar-se, na prática, menos acessível para alguns.

O relato do Participante 6 sobre candidatos com experiência de intercâmbio evidencia ainda um efeito acumulativo dessas diferenças. Recursos disponíveis em momentos anteriores da trajetória podem produzir novas vantagens posteriormente, como no acesso a estágios. Essa percepção se articula diretamente à discussão de Bourdieu e Passeron (2014) presente no trabalho, diferenças econômicas, sociais e culturais não permanecem externas à universidade, mas interferem na maneira como os estudantes conseguem construir suas trajetórias dentro dela. Assim, a desigualdade pode reproduzir-se mesmo em processos aparentemente baseados nos mesmos critérios para todos.

A articulação com Vygotsky (1994) permite acrescentar que essas oportunidades não representam apenas itens curriculares ou diferenciais profissionais; constituem também espaços de interação, aprendizagem e desenvolvimento. Ter menor possibilidade de participar deles significa ter uma experiência universitária qualitativamente distinta. Em diálogo com Freire (1996), os resultados reforçam a necessidade de considerar a realidade concreta dos estudantes, oferecer as mesmas oportunidades sem considerar condições desiguais de participação pode preservar formalmente a igualdade ao mesmo tempo em que mantém diferenças efetivas de acesso.

4.6. Redes de Apoio, Sustentação e Permanência

Sete participantes relataram não ter recebido apoio durante a formação. Entre aqueles que mencionaram suporte, apareceram principalmente colegas e familiares. O apoio institucional, quando presente, foi descrito como limitado. Um participante afirmou: “Na faculdade, se você não tem apoio dos seus colegas e nem os apoia, é difícil de finalizar” (Participante 5).

As redes interpessoais funcionaram como recursos importantes de sustentação, mas os relatos indicam que não substituem medidas estruturais de permanência. Quando questionados sobre o que poderia ser feito diante da problemática, oito participantes mencionaram a necessidade de fortalecimento de políticas públicas. Também foram citadas bolsas estudantis, ampliação de programas de permanência, flexibilização de horários para estudantes trabalhadores, apoio emocional e maior orientação acadêmica.

Os resultados dialogam com Vygotsky (1994), ao evidenciarem o papel mediador das relações sociais; com Lane (1984), ao mostrarem formas coletivas de enfrentamento; e com Saviani (2008) e Freire (1996), ao reforçarem que a permanência não pode ser atribuída apenas à capacidade individual de adaptação. As estratégias construídas pelos participantes foram relevantes para a continuidade da graduação, porém a garantia do direito à educação exige políticas públicas e institucionais capazes de oferecer condições materiais, acadêmicas e emocionais adequadas. Para o recorte da subjetividade, as redes de apoio são analisadas como formas de sustentação diante da sobrecarga e do não pertencimento relatados, enquanto a ausência de apoio ajuda a

compreender por que a permanência não pode ser pensada apenas em termos financeiros.

A ausência de apoio relatada por sete participantes chama atenção porque mostra que parte significativa das estratégias de permanência foi construída pelos próprios estudantes. Trabalho, mudança de instituição, reorganização financeira e apoio informal aparecem como respostas encontradas diante das dificuldades. Embora essas estratégias tenham contribuído para a conclusão do curso, sua necessidade também evidencia que a permanência esteve, em muitos casos, apoiada na capacidade de adaptação individual ou em redes interpessoais, e não em uma estrutura institucional percebida como suficiente.

Os relatos sobre colegas e familiares permitem aprofundar o papel das relações sociais. No caso do Participante 5, o apoio entre colegas aparece como condição importante para chegar ao final da graduação. Essa experiência dialoga com Vygotsky (1994), na medida em que as relações com o outro funcionam como mediações relevantes na trajetória do sujeito, e com Lane (1984), ao mostrar que formas de enfrentamento também se constituem coletivamente. Entretanto, o próprio conjunto de resultados indica um limite, redes pessoais dependem das relações disponíveis a cada estudante e, por isso, não podem substituir garantias institucionais de permanência.

Essa interpretação torna especialmente significativo o fato de oito participantes terem apontado o fortalecimento de políticas públicas como resposta à problemática. As sugestões de bolsas, auxílios, flexibilização de horários, apoio emocional e orientação acadêmica correspondem diretamente às dificuldades relatadas ao longo da

pesquisa. Não se trata, portanto, de propostas desconectadas dos resultados, mas de respostas formuladas pelos próprios participantes a obstáculos que vivenciaram. A convergência entre essas sugestões e as discussões de Saviani (2008) e Freire (1996) reforça a compreensão de que democratizar o ensino exige condições concretas de continuidade e participação.

Em conjunto, os resultados desta seção também permitem relativizar uma leitura individualizante da ideia de “superação”. Os participantes desenvolveram estratégias e concluíram a graduação, mas isso não elimina as desigualdades enfrentadas nem transforma a sobrecarga em condição desejável. Pelo contrário, o fato de terem permanecido apesar das dificuldades evidencia a importância dessas estratégias e, simultaneamente, a necessidade de reduzir a dependência delas. Assim, a permanência universitária aparece no estudo como responsabilidade que não pode recair exclusivamente sobre o estudante, devendo envolver também instituições e políticas públicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu concluir que a vulnerabilidade socioeconômica atravessou a experiência subjetiva dos participantes durante a graduação. Nos relatos, as limitações materiais apareceram articuladas a ansiedade, alterações do sono, pânico, exaustão, insegurança, redução da motivação, dúvidas sobre a própria capacidade e experiências de não pertencimento e exclusão simbólica. Dessa forma, o objetivo de analisar as repercussões da vulnerabilidade na saúde mental, na autoestima e no pertencimento foi alcançado dentro do grupo investigado.

Os resultados sustentam a hipótese de que as condições materiais não permanecem externas à experiência psicológica. A necessidade de trabalhar, a incerteza sobre a continuidade do curso, a menor disponibilidade para participar das oportunidades acadêmicas e a percepção de diferenças em relação a colegas compuseram o contexto no qual os participantes construíram sentidos sobre si mesmos e sobre seu lugar na universidade. Os achados, entretanto, devem ser compreendidos como experiências retrospectivas de dez psicólogos e não como generalização para a totalidade dos universitários.

O recorte adotado também evidencia que permanência universitária possui uma dimensão subjetiva. Concluir a graduação não significa atravessá-la sem sofrimento, nem garante sentimento de pertencimento ou igualdade na participação acadêmica. As redes de apoio relatadas por alguns participantes funcionaram como formas de sustentação, enquanto a ausência de apoio institucional apareceu de maneira expressiva, reforçando a necessidade, já apontada pelos próprios participantes, de medidas que considerem simultaneamente condições materiais, emocionais e acadêmicas.

Conclui-se, portanto, que compreender a desigualdade no ensino superior exige considerar como condições sociais e históricas são vividas subjetivamente. Os referenciais utilizados no estudo permitem compreender que sofrimento, autoestima e pertencimento não se constituem de forma isolada do ambiente e das relações sociais. Ressalta-se a importância da continuidade de pesquisas que aprofundem especificamente os impactos subjetivos da vulnerabilidade socioeconômica na experiência universitária, ampliando a compreensão sobre as condições que favorecem não

apenas o ingresso e a conclusão do curso, mas uma permanência com maior possibilidade de participação e pertencimento.

Declaração sobre conflito de interesses: os autores declaram não haver conflito de interesses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR (SEMESP). **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2021**. São Paulo: Instituto Semesp, 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 05 set. 2026.

LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MÁXIMO, Ricardo de Oliveira; CARVALHO, Luciana; LOPES, Jose Eduardo Ferreira; RIBEIRO, Kárem Cristina de Sousa. Evasão e retenção no ensino superior: fatores socioeconômicos regionais e gestão de custos como determinantes da trajetória acadêmica. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 15, n. 3, e3615, 2024. DOI: 10.7769/gesec.v15i3.3615. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/3615>. Acesso em: 05 set. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, out./dez. 2015. DOI: 10.1590/ES0101-73302015155688.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WINNICOTT, Donald W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. DOI: 10.1590/S1413-24782006000200003.

Pesquisa apoiada pela Universidade Paulista (UNIP), por meio do programa de Iniciação Científica / Vice-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

¹ Discente do Curso de Psicologia da Universidade Paulista - UNIP, *Campus Tatuapé*.

² Discente do Curso de Psicologia da Universidade Paulista - UNIP, *Campus Tatuapé*.

³ Graduado em Psicologia; pós-graduado em Saúde Mental e Atenção Psicossocial; pós-graduado em Filosofia e Direitos Humanos; pós-graduado em Psicanálise; Mestre em Bioética; Doutor em Psicologia Clínica; e Pós-doutorado em Psicologia. Possui experiência nas áreas de Psicologia, Psicanálise e Educação Superior, com ênfase em Psicologia clínica, sexualidade, práticas psicossociais, psicopatologia, psicanálise e saúde mental. Atualmente é professor titular do curso de graduação em Psicologia da Universidade Paulista – UNIP. Endereço para acesso ao ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-5119-4752>