

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - FAFICH
Programa de Pós-graduação em Sociologia

Camila Moreira Costa

Entre a graduação e o trabalho: implicações da concomitância
trabalho e estudo como elemento de distinção entre estudantes do
ensino superior.

Belo Horizonte
2017

Camila Moreira Costa

Entre a graduação e o trabalho: implicações da concomitância trabalho e estudo como elemento de distinção entre estudantes do ensino superior.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de mestre em Sociologia.

Linha de Pesquisa: Sociologia das Desigualdades e da Estratificação.

Orientadora: Profa. Dra. Danielle Cireno Fernandes

Belo Horizonte
2017

301
C837e
2017

Costa, Camila Moreira

Entre a graduação e o trabalho: [manuscrito] :
implicações da concomitância trabalho e estudo como
elemento de distinção entre estudantes do ensino superior. /
Camila Moreira Costa. - 2017.

167 f. : il.

Orientadora: Danielle Cireno Fernandes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Inclui bibliografia

1.Sociologia – Teses.2. Educação – Teses. 3.Ensino
superior - Teses. 4.Trabalhadores-estudantes - Teses. I.
Fernandes, Danielle Cireno. II. Universidade Federal de
Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.
III. Título.



Programa de Pós Graduação em Sociologia
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Federal de Minas Gerais

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO

CAMILA MOREIRA COSTA

Aos 12 (doze) dias do mês de dezembro de 2017 (dois mil e dezessete), reuniu-se a Banca Examinadora de Defesa de Dissertação de Mestrado, intitulada: **"Entre a graduação e o trabalho: implicações da concomitância trabalho e estudo como elemento de distinção entre estudantes do ensino superior"**. A banca foi composta pelos professores doutores **Danielle Cireno Fernandes** (Orientadora- DSO/UFMG), **Bruno Lazzarotti Diniz Costa** (FJP) e **Paloma Elaine Santos Goulart** (GUIGA - Instituto Conhecer e Transformar).

Procedeu-se a arguição, finda a qual os membros da Banca Examinadora reuniram-se para deliberar, decidindo por unanimidade pela:

Aprovação
Reprovação da Dissertação ()

Para constar foi lavrada a presente ata, datada e assinada pelos examinadores.

Belo Horizonte, 12 de dezembro de 2017.

Profa. Dra. Danielle Cireno Fernandes (Orientadora- DSO/UFMG)

Prof. Dr. Bruno Lazzarotti Diniz Costa (FJP)

Profa. Dra. Paloma Elaine Santos Goulart (GUIGA - Instituto Conhecer e Transformar)

Dedico essa pesquisa a todos/as *trabalhadores/as-estudantes* que, corajosamente,
atrevem-se pelos caminhos da escolarização e do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho não seria possível sem o apoio de inúmeras pessoas, às quais presto meus agradecimentos.

Agradeço à minha orientadora, Danielle Cireno Fernandes, que acolheu a ideia e contribui para a concretização dessa pesquisa, compartilhando conhecimento e vasta experiência. Foi um grande aprendizado!

Agradeço aos/às membros/as da banca examinadora, Bruno Lazzarotti Diniz Costa e Paloma Elaine Santos Goulart, que gentilmente colaboraram para o debate sobre vários aspectos desse estudo. As observações de cada um/a tiveram imenso valor!

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo financiamento concedido.

Agradeço também a todos/as envolvidos/as no Curso de Formação Pré-Acadêmica: Afirmação na Pós, pelos estímulos precedentes à entrada no curso.

Sou grata ainda aos/às amigos/as que caminharam comigo, lado a lado, nesse percurso:

Obrigada Regis, grande companheiro de vida, por tornar tudo mais leve, mais divertido; sua alegria, bom humor, positividade, foram essenciais!

Obrigada às amigas Drica, Débora, Samanta e Sabrina, por todos os maravilhosos momentos de “escape” e pela grande confiança que sempre demonstraram ter pela minha capacidade de concluir essa etapa!

Obrigada às companheiras Joice, Lidi, Adri, Carol, Márcia, Fran... Sem vocês essa trajetória teria sido menos colorida! Compartilhamos angústias, mas, sobretudo, muita força e resistência!

Obrigada, mãe, por sua gigantesca empolgação, por sua vibração a cada conquista!

Por fim, não posso deixar de mencionar que sou grata à “vida” pelas oportunidades que me propiciou até aqui: concluir o mestrado, em uma universidade pública federal, gratuita, com financiamento dos estudos, é sem dúvidas um grande privilégio. É também um “ponto fora da curva”. Trata-se de ocupar um espaço que, infelizmente, ainda não é aberto para muitos “dos meus”. Por isso, quando aqui chegamos, o fazemos de maneira coletiva, expansiva! Há nessa conquista valores simbólicos e efeitos latentes imensuráveis; e um grande desejo que tantos/as outros/as também possam ter as mesmas oportunidades acadêmicas.

“As instituições de educação superior têm a obrigação de escancarar suas portas. As que oferecem a educação mais rigorosa é que têm a maior obrigação. Vocês têm a qualidade, a habilidade, o apoio necessário para pressionar por isso” (Nelson Mandela, 2005).

RESUMO

Os processos de expansão dos sistemas de ensino fomentam pesquisas que buscam compreender como elementos presentes na estrutura social desenvolvem mecanismos que podem contribuir para mitigação ou para manutenção das desigualdades educacionais. No que diz respeito ao ensino superior, sua recente ampliação – acompanhada pelos fenômenos da privatização, da *diferenciação institucional* e da inclusão de grupos sociais historicamente excluídos desse nível de ensino – traz consigo uma série de novas indagações relacionadas aos efeitos provocados por esse modelo de expansão, especialmente no que tange ao deslocamento das desigualdades de ordem vertical para uma dimensão horizontal, marcada por atributos de distinção qualitativa. A questão central que motiva esse estudo são as implicações acerca da concomitância trabalho-estudo durante a graduação, pois se considera que esta possa afetar negativamente os estudantes que trabalham. Analisamos, assim, uma dimensão horizontal da desigualdade educacional no nível de ensino superior, por meio dos efeitos do trabalho sobre elementos de distinção entre os estudantes – instituições, cursos/diplomas e turnos acessados, desempenho obtido. Utilizamos os dados do Enade, disponibilizados pelo INEP, entre 2007 e 2015, incluindo todos os estudantes que participaram da avaliação nesse período. Esse estudo pretende contribuir para as discussões sobre expansão e desigualdades do ensino superior, especificamente sobre a perspectiva dos impactos do trabalho para estudantes que frequentam esse nível de ensino.

Palavras-chave: Desigualdades educacionais. Dimensão horizontal das desigualdades. Ensino superior. Estudantes-trabalhadores / Trabalhadores-estudantes.

ABSTRACT

The processes of education systems' expansion promote researches that try to understand how some elements found in the social structure of society develop mechanisms that may contribute either to the mitigation or to the maintenance of educational inequalities. The recent expansion of higher education – followed by the privatization, institutional differentiation and the inclusion of historically excluded social groups of this educational level – brings several new questions related to the effects caused by this kind of expansion, especially about the displacement from the vertical order to a horizontal dimension, marked by attributes of qualitative distinction. The central issue that motivates this study is nothing less but the implications on work-study during graduation, since it is considered to be the most negative point for working students. Therefore, a horizontal dimension of educational inequality in higher education is analyzed through the effects of work on elements of distinction among students - institutions, courses/university degrees, shifts and performance achieved. There were used data from Enade, available by INEP, between 2007 and 2015, including all students who participated in the evaluation on this period. This study intends to contribute in the discussions about the expansion and inequalities in the higher education program, specifically on the perspective of the impacts of work for students who attend this system of education.

Keywords: Educational inequalities. Horizontal dimension of inequalities. Higher education. Student-workers / Worker-students.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPC - Conceito Preliminar do Curso

Enade - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

IES - Instituições de Ensino Superior

IGC - Índice Geral de Cursos Avaliados pela Instituição

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9.493

PDE - Plano de Desenvolvimento Educacional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

ProUni - Programa Universidade para Todos

QSE - Questionário Socioeconômico

Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Evolução do percentual de IES, segundo a natureza jurídica	49
Gráfico 02 - Evolução do percentual de matrículas, segundo a natureza jurídica.....	50
Gráfico 03 - Evolução do percentual de IES, segundo a organização acadêmica.....	51
Gráfico 04 - Evolução do percentual de matrículas, segundo a organização acadêmica	51
Gráfico 05 - Evolução do percentual de matrículas, segundo grau acadêmico.....	52
Gráfico 06 - Evolução do percentual de matrículas, segundo o turno acessado	52
Gráfico 7 - Conceito Preliminar do Curso (média)	54
Gráfico 8 - Índice Geral do Curso (média).....	55
Gráfico 09 - Composição racial do conjunto total de estudantes em cada ciclo do Enade	81
Gráfico 10 - Composição racial: percentual de brancos por grupos de estudantes - ciclos Enade	82
Gráfico 11 - Composição racial: percentual de brancos por grupos de estudantes que trabalham - ciclos Enade.....	83
Gráfico 12 - Média da idade do conjunto total de estudantes em cada ciclo do Enade .	84
Gráfico 13 - Média da idade por grupos de estudantes - ciclos do Enade.....	85
Gráfico 14 - Média da idade por grupos de estudantes que trabalham - ciclos do Enade	85
Gráfico 15 - Escola de origem: conjunto total de estudantes em cada ciclo do Enade ..	86
Gráfico 16 - Escola de origem: percentual de oriundos de escolas privadas por grupos de estudantes - ciclos Enade	87
Gráfico 17 - Escola de origem: percentual de oriundos de escolas privadas por grupos de estudantes que trabalham - ciclos Enade	88
Gráfico 18 - Percentual do conjunto total de estudantes cuja mãe/pai possui escolaridade igual ou superior ao ensino médio - ciclos Enade	89
Gráfico 19 - Percentual de mães que possuem escolaridade igual ou superior ao ensino médio por grupos de estudantes - ciclos Enade	90
Gráfico 20 - Percentual de pais que possuem escolaridade igual ou superior ao ensino médio por grupos de estudantes - ciclos Enade	90
Gráfico 21 - Percentual de mães que possuem escolaridade igual ou superior ao ensino médio por grupos de estudantes que trabalham - ciclos Enade	91
Gráfico 22 - Percentual de pais que possuem escolaridade igual ou superior ao ensino médio por grupos de estudantes que trabalham - ciclos Enade	92

Gráfico 23 - Renda familiar: faixas de renda do conjunto total de estudantes - ciclos Enade	93
Gráfico 24 - Renda familiar: percentual acima de três salários mínimos por grupos de estudantes - ciclos Enade	94
Gráfico 25 - Renda familiar: percentual acima de três salários mínimos por grupos de estudantes que trabalham - ciclos Enade	95
Gráfico 26 - Moradia: percentual do conjunto total de estudantes que mora com os pais/familiares - ciclos Enade	96
Gráfico 27 - Moradia: percentual de estudantes que mora com os pais/familiares por grupos de estudantes - ciclos Enade	97
Gráfico 28 - Moradia: percentual de estudantes que mora com os pais/familiares por grupos de estudantes que trabalham- ciclos Enade	98
Gráfico 29 - Situação de sustento do conjunto total de estudantes - ciclos do Enade....	99
Gráfico 30 - Sustento: percentual daqueles que não são responsáveis pelo próprio sustento por grupos de estudantes - ciclos do Enade.....	100
Gráfico 31 - Sustento: percentual daqueles que não são responsáveis pelo próprio sustento por grupos de estudantes que trabalham - ciclos do Enade	101
Gráfico 32 - Percentual do conjunto total de estudantes, por natureza jurídica - ciclos Enade	104
Gráfico 33 - Natureza jurídica: percentual de matriculados em IES públicas por grupos de estudantes - ciclos Enade	104
Gráfico 34 - Natureza jurídica: percentual de matriculados em IES públicas por grupos de estudantes que trabalham - ciclos Enade	105
Gráfico 35 - Percentual do conjunto total de estudantes, por organização acadêmica - ciclos Enade.....	106
Gráfico 36 - Organização acadêmica: percentual de matriculados em universidades por grupos de estudantes - ciclos Enade	107
Gráfico 37 - Organização acadêmica: percentual de matriculados em universidades por grupos de estudantes que trabalham- ciclos Enade	108
Gráfico 38 - Percentual do conjunto total de estudantes em cada grau acadêmico - ciclos Enade	109
Gráfico 39 – Grau acadêmico: percentual de matriculados em cursos de bacharelado/licenciatura, por grupos de estudantes - ciclos Enade.....	110
Gráfico 40 – Grau acadêmico: percentual de matriculados em cursos de bacharelado/licenciatura, por grupos de estudantes que trabalham - ciclos Enade.....	111

Gráfico 41 - Percentual do conjunto total de estudantes em cada turno- ciclos Enade	112
Gráfico 42 - Turno: percentual de matriculados em cursos noturnos, por grupos de estudantes - ciclos Enade.....	113
Gráfico 43 - Turno: percentual de matriculados em cursos noturnos, por grupos de estudantes que trabalham - ciclos Enade	114
Gráfico 44 - Razão de chance de acessar IES públicas, por grupos de estudantes - Ciclos do Enade	127
Gráfico 45 - Razão de chance de acessar universidades, por grupos de estudantes - Ciclos do Enade.....	134
Gráfico 46 - Razão de chance de acessar cursos com grau acadêmico bacharelado/licenciatura para cada grupo de estudantes - Ciclos do Enade.....	141
Gráfico 47 - Razão de chance de acessar cursos diurnos, por grupos de estudantes - Ciclos do Enade.....	148
Gráfico 48 - Média de notas por grupos de estudantes - Ciclos do Enade.....	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Variáveis dependentes: casos válidos.....	77
Tabela 2 - Variáveis independentes: casos válidos	78
Tabela 3 - Correlação de Pearson entre as variáveis independentes	80
Tabela 4 - Correlação de Pearson entre variáveis independentes e dependentes	118
Tabela 5 - Razões de chance em acessar IES pública - Série Geral (2007-2015).....	122
Tabela 6 - Razões de chance em acessar IES pública – 2º Ciclo (2007 – 2009).....	124
Tabela 7- Razões de chance em acessar IES pública – 3º Ciclo (2010 – 2012).....	125
Tabela 8 - Razões de chance em acessar IES pública – 4º Ciclo (2013 – 2015).....	126
Tabela 9 - Razões de chance de acessar universidades - Série Geral (2007 - 2015)....	129
Tabela 10 - Razões de chance de acessar universidades - 2º Ciclo (2007 - 2009).....	131
Tabela 11 - Razões de chance de acessar universidades - 3º Ciclo (2010 - 2012).....	132
Tabela 12 - Razões de chance de acessar universidades - 4º Ciclo (2013 - 2015).....	133
Tabela 13 - Razões de chance de acessar cursos com grau acadêmico Bacharelado/Licenciatura - Série Geral (2007 - 2015).....	136
Tabela 14 - Razões de chance de acessar cursos com grau acadêmico Bacharelado/Licenciatura - 2º CICLO (2007 - 2009).....	138
Tabela 15 - Razões de chance de acessar cursos com grau acadêmico Bacharelado/Licenciatura - 3º CICLO (2010 - 2012).....	139
Tabela 16 - Razões de chance de acessar cursos com grau acadêmico Bacharelado/Licenciatura - 4º CICLO (2013 - 2015).....	140
Tabela 17 - Tabela 13 - Razões de chance de acessar cursos diurnos - Série Geral (2007- 2015).....	143
Tabela 18 - Tabela 14 - Razões de chance de acessar cursos diurnos - 2º Ciclo (2007- 2009).....	145
Tabela 19 - Razões de chance de acessar cursos diurnos - 3º Ciclo (2010-2012).....	146
Tabela 20 - Razões de chance de acessar cursos diurnos - 4º Ciclo (2013 - 2015).....	147
Tabela 21 - Desempenho / Nota geral - Série Geral (2007-2015).....	151
Tabela 22 - Desempenho / Nota geral – 2º Ciclo (2007-2009)	153
Tabela 23 - Desempenho / Nota geral – 3º Ciclo (2010-2012)	154
Tabela 24 - Tabela 20 - Desempenho / Nota geral – 4º Ciclo (2013-2015).....	155

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 DIMENSÕES DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL	21
2.1 O processo de expansão do ensino superior: privatização e <i>diferenciação institucional</i>.....	26
2.2 Expansão <i>versus</i> “democratização” do ensino superior	29
3 CONTEXTUALIZAÇÃO: características do ensino superior brasileiro e observações sobre os estudantes que trabalham.....	37
3.1 Expansão do ensino superior no Brasil: contexto histórico e período recente	37
3.2 Elementos de distinção entre as IES: natureza jurídica, organização acadêmica, graus acadêmicos e turnos	44
3.3 Estudar e trabalhar: delimitação do objeto de pesquisa e implicações da concorrência entre estudo e trabalho.....	55
4 METODOLOGIA.....	66
4.1 Hipóteses	66
4.2 Fonte de dados.....	68
4.3 Descrição das variáveis.....	71
4.4 Modelos de Regressão.....	73
5 RESULTADOS E ANÁLISES	77
5.1 Análises descritivas	77
5.1.1 Perfil socioeconômico	79
5.1.2 Características institucionais e desempenho dos estudantes.....	103
5.2 Análises inferenciais	117
5.2.1 Aspectos qualitativos do acesso ao ensino superior	119
5.2.2 Desempenho dos grupos de estudantes	149
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas – especialmente a partir dos anos 2000 – tem-se observado o crescimento do ensino superior no Brasil e o aumento do acesso de estudantes provenientes de camadas sociais que tradicionalmente não tinham acesso a esse nível de escolaridade. Tendo em vista esses dois fenômenos – crescimento desse nível de ensino e diversificação do perfil do público que o acessa – muitas pesquisas têm investigado tanto os meios pelos quais se permitiu a expansão desse nível educacional (abertura de novas Instituições de Ensino Superior - IES, aumento no número de vagas disponibilizadas, programas e políticas de incentivo, seja nos setores público ou privado, entre outros) quanto os mecanismos de acesso que possibilitaram a entrada de estudantes oriundos dessas camadas sociais (programas de ação afirmativa, financiamento estudantil).

Além disso, inúmeros trabalhos se concentram no exame sobre o efeito da expansão do ensino superior para a democratização e equidade do acesso a esse nível do sistema de ensino (GISI, 2006; DIAS SOBRINHO, 2010; CORBUCCI, 2014; ZAGO, 2014). Em outras palavras, dado que houve expansão do ensino superior e que, nesse processo, um novo perfil de estudantes adentrou as IES, cabe questionar quais são as condições nas quais este público é inserido. Logo, surgem interrogações sobre (i) como se dá o acesso, permanência e qualidade de formação desses estudantes; (ii) quais os obstáculos enfrentadas por eles; (iii) qual o efeito do ingresso à universidade sobre o acesso ao mercado de trabalho – entre outras inúmeras questões se colocam diante desse fenômeno (ZAGO; BROCCO, 2014). Grosso modo, esse tipo de estudo é marcado pelo interesse em compreender o processo de inserção desses sujeitos num sentido mais complexo, que não se atenha apenas à “entrada” nesse grau de instrução, mas que possa abranger outras dimensões envolvidas na superação das desigualdades educacionais.

Nesse sentido, deve-se também atentar ao fato que para os jovens pertencentes a famílias de baixa renda o ingresso no mercado de trabalho costuma ser imperativo devido à necessidade de contribuir com a renda, o que, de acordo com Corbucci (2014, p. 20-21) “no caso do acesso à educação superior que, via de regra, ocorre com o advento da maior idade, a necessidade de gerar renda e ingressar no mercado de trabalho pode constituir empecilho à continuidade nos estudos”.

O presente trabalho, num sentido amplo, reflete sobre a expansão do acesso ao ensino superior – admitido como meio que visa suplantar as desigualdades presentes nesse nível de ensino – em contraposição a algumas persistências nos limites desse acesso para determinados segmentos sociais – ainda que tal ingresso tenha sido ampliado e se tornado mais diverso (ou menos hegemônico). Para tanto, o foco se dá na distinção do perfil, das condições de acesso e do desempenho obtido entre estudantes que trabalham e que não trabalham (dentre os que trabalham observa-se também diferenças entre duas categorias: *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*¹), admitindo que a concorrência entre trabalho e formação acadêmica seja perniciosa.

Diante desse cenário, assume-se como problema central dessa pesquisa a seguinte interrogativa: Em que medida a concomitância trabalho e estudo afeta a qualidade do acesso e do desempenho dos estudantes do ensino superior?

Para responder a essa questão – em interlocução ao ideal de democratização do acesso a esse nível de ensino e, ainda, refletindo sobre a existência de desigualdades, especialmente de ordem qualitativa, não superadas apesar da ampliação do setor e do alargamento do *funil de entrada* – propomos verificar “se” e “como” a concomitância trabalho-estudo contribui para a manutenção da desigualdade numa dimensão horizontal do fenômeno. Afinal, trabalhar durante a graduação implica algum tipo de desvantagem? Além disso, em qual sentido opera essa desvantagem?

Logo, cabe responder algumas questões: (i) Há diferenças significativas no perfil socioeconômico de origem e em características adscritas dos estudantes que trabalham, em relação aos demais? (ii) A concomitância trabalho-estudo é uma peculiaridade que interfere no tipo de ingresso feito ao ensino superior e no desempenho dos estudantes? (iii) Mesmo considerando-se apenas o grupo de estudantes que trabalham, o aumento da carga horária dedicada ao trabalho pode acirrar as diferenças entre esses sujeitos?

Assim, assume-se como objetivo geral dessa pesquisa verificar em que medida a ocorrência do trabalho durante a graduação constitui elemento de distinção entre os estudantes. Privilegiam-se os seguintes objetivos específicos: a) traçar o perfil socioeconômico dos grupos de estudantes, observando elementos como: cor/raça, idade, escola de origem, nível de escolaridade da mãe e do pai, renda familiar, condição de

¹ No item 3.3 esclarecemos a diferença conceitual entre *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes* e a forma como empregamos essas categorias, de modo a atender os fins dessa pesquisa.

moradia, necessidade de gerar sustento; b) identificar se há e quais são as diferenças qualitativas de acesso entre esses grupos, no que diz respeito aos seguintes critérios: natureza jurídica das IES acessadas (públicas ou privadas), organização acadêmica (se universidades ou centros universitários, Cefet's e Ifet's, faculdades, dentre outras modalidades), grau acadêmico (modalidade do diploma ofertado: bacharelado/licenciatura ou tecnólogo), turno nos quais cada grupo está majoritariamente matriculado (se diurno ou noturno); c) comparar o desempenho entre grupos²; d) averiguar qual a diferença entre *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*: analisar o efeito do aumento da carga horária de trabalho sobre as condições de ingresso e de desempenho dos estudantes, além de verificar se essas categorias possuem diferenças significativas no que diz respeito ao perfil socioeconômico.

Para isso, foi feita comparação entre estudantes que trabalham e aqueles que não trabalham. Além disso, aqueles que trabalham foram classificados de maneira distinta, a depender da carga horária dedicada ao trabalho: os que trabalham até 20 (vinte) horas semanais pertencem ao grupo de *estudantes-trabalhadores* e aqueles que excedem essa carga horária são classificados como *trabalhadores-estudantes*³. Deste modo, temos o total de quatro grupos distintos de estudantes de graduação. Os dois principais são *estudantes que não trabalham* e *estudantes que trabalham*. Do grupo de *estudantes que trabalham* derivam ainda os grupos classificados como *estudantes-trabalhadores* ou *trabalhadores-estudantes*.

Primeiramente traçamos o perfil socioeconômico e características adscritas dos grupos analisados; em seguida, testamos as seguintes hipóteses: 1) trabalhar durante a graduação afeta negativamente as condições qualitativas de acesso ao ensino superior; 2) trabalhar durante a graduação piora o desempenho acadêmico dos estudantes; 3)

² A princípio, pretendíamos conferir a diferença entre as notas obtidas por ingressantes e concluintes, em cada grupo de estudante e a cada ciclo do Enade, de modo a operacionalizar uma medida de desempenho que possibilitasse checar quanto deste é relacionado ao conhecimento agregado ao longo do curso. Em outras palavras, como estudantes de cada grupo “entram” e como “saem” da graduação e qual a contribuição das IES e dos cursos acessados para o rendimento destes? Entretanto, não foi possível fazê-lo, pois a partir de 2011 os estudantes ingressantes foram dispensados do exame. Na sessão 5.1.2 apresentamos esse dado e esclarecemos as alternativas metodológicas utilizadas para análise do desempenho dos grupos de estudantes. Outro objetivo dessa pesquisa se dava em relação à análise da permanência de cada grupo de estudante, medida pela diferença percentual entre ingressantes e concluintes. Isso também não pode se efetivar, devido ao mesmo motivo.

³ No tópico 3.3 justifica-se o uso da carga horária de trabalho como critério para a categorização dos indivíduos em *estudantes-trabalhadores* ou *trabalhadores-estudantes*.

maior carga horária destinada ao trabalho piora o tipo de acesso feito ao ensino superior e o desempenho dos estudantes que trabalham.

Para responder essas questões utilizamos as séries de dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) disponíveis entre os anos 2007 a 2015⁴. O intuito foi verificar a evolução dos dados entre os anos referidos (que compreendem três ciclos completos de avaliação do Enade), de modo a identificar se no decorrer desse período houve manutenção ou alteração do quadro. A análise abrangeu a totalidade das IES brasileiras e dos estudantes que participaram do exame nesse período.

Esse estudo está organizando em 5 (cinco) capítulos, além dessa introdução, que apresentam as discussões teóricas, contextualização do problema de pesquisa, metodologia utilizada, análise dos dados e conclusões. Primeiramente, são apresentados dois capítulos teóricos, com os quais se dialoga para a construção desse trabalho, desde o problema de pesquisa até a definição das hipóteses elaboradas.

O primeiro capítulo apresenta vertentes teóricas sobre desigualdade e estratificação educacional e o desenvolvimento destas no decorrer do tempo; além de elucidar como, tradicionalmente, os métodos de investigação empírica vêm sendo trabalhados para responder a tais teorias. Aborda também processos de expansão e de democratização dos sistemas de ensino, levando em consideração, especialmente: (i) o debate sobre modelos de expansão do ensino superior via privatização da rede e *diferenciação institucional* do sistema de ensino, bem como algumas consequências observáveis nesse processo; (ii) a discussão acerca do conceito de *democratização* do acesso ao ensino superior, que é chave para a compreensão da análise pretendida – afinal, dada a expansão do acesso, resta saber em que medida esta se faz de maneira equânime; ou seja, o quão *democrático* de fato é esse acesso.

No segundo capítulo, é feita uma contextualização da expansão do ensino superior no Brasil e a delimitação do problema de pesquisa e do objeto de estudo. Primeiramente, discutimos o processo de expansão do ensino superior no Brasil, apresentando um breve histórico desse processo e seu período mais recente – a partir dos anos 1990 e, especialmente, nos anos 2000, pois é nesse período que se observam

⁴ O recorte entre os anos 2007 a 2015 engloba os últimos três ciclos completos de avaliação do Enade. O primeiro ciclo (2004-2006) foi excluído porque nesse período não havia o mesmo sistema de avaliação das IES e dos cursos, que geram os indicadores que utilizamos nessa pesquisa como *proxy* para diferenciação da qualidade institucional entre IES públicas e privadas (esses indicadores estão presentes no tópico 3.2).

mudanças de ordem política mais substanciais para a promoção da equidade de acesso a esse nível de ensino. Em seguida, abordamos os elementos institucionais que orientam o trabalho enquanto balizadores da *diferenciação* do ensino superior no modelo brasileiro. Por fim, com vistas à elucidação sobre o objeto de estudo, é apresentada discussão sobre as categorias de análise e uma reflexão teórica a respeito dos impactos do trabalho para estudantes que travam essa conciliação durante a graduação.

Logo após, mostra-se a metodologia adotada, apresentando as hipóteses de trabalho, a fonte de dados, o processo de construção das variáveis e os modelos estatísticos empregados para testá-las. Em seguida, são apresentados os resultados encontrados e a análise destes – tanto para as estatísticas descritivas quanto para as inferenciais. Por fim, expõe-se a conclusão do trabalho.

2 DIMENSÕES DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL

Ao longo do século XX, observou-se em vários países que a expansão dos sistemas educacionais ocorreu, em grande medida, devido às conjunturas econômicas, políticas e sociais. Do ponto de vista econômico, a modernização leva à demanda por mão de obra especializada em vários setores, forçando a aquisição de níveis de escolaridade mais elevados. Além disso, no contexto político, o desenvolvimento dos chamados Estados de Bem Estar Social (*welfare-states*) favoreceram a ampliação dos direitos sociais e a criação de políticas públicas de inclusão, dentre estas a promoção da universalização do acesso à educação gratuita – primeiramente no nível básico, alargando posteriormente para o nível médio (GUIMARÃES, 2013).

É nesse cenário, de expressiva ampliação dos sistemas educacionais em sociedades modernas e industriais, que observamos também o desenvolvimento de teorias explicativas desse fenômeno e de modelos de análise empírica voltados para tais teorias – sejam estas de cunho sociológico, econômico, ou outro. De modo geral, várias teorias buscaram compreender o impacto da educação formal para os indivíduos e/ou grupos sociais, considerando-se as transformações políticas e sociais desse período, a fim de verificar o alcance explicativo da aquisição de credenciais educacionais para a mobilidade social ascendente e a ruptura de padrões de estratificação.

No que se refere às correntes teóricas explicativas das desigualdades educacionais, há dois importantes paradigmas que correspondem a posições antagônicas e que inspiraram os estudiosos dessa temática: as teorias do consenso, fortemente difundidas até os anos 1960, e as teorias do conflito, em expansão a partir dos anos 1970. Por um lado, as teorias do consenso possuíam caráter funcionalista e se pautavam nas perspectivas da modernização; a partir daí progride a concepção da educação como um fator de democratização nas sociedades modernas. De outro, em resposta ao não cumprimento dessas expectativas, temos as teorias do conflito, pautadas num caráter reprodutivista, que contrapõem a hipótese meritocrática, sob o argumento que a educação não teria alcançado as esperanças a ela atribuídas. (CÂNDIDO, 1983).

O paradigma do consenso, representado pelo funcionalismo, contribuiu para a difusão das teorias da modernização e, em decorrência, para a crença na escola enquanto instituição imparcial, capaz de superar problemas relacionados às

desigualdades sociais e econômicas, por meio da meritocracia⁵. Os autores dessa vertente defendem o pressuposto que num cenário de modernização há expansão dos sistemas educacionais – devido propriamente às necessidades impostas pelas transformações e complexificação das relações produtivas (industrialização, mecanização) – e consequente universalização dos sistemas de ensino. Nesse sentido, a educação passaria a ser o principal agente responsável pela mobilidade ascendente dos indivíduos e/ou grupos sociais. As sociedades se tornariam mais meritocráticas e a ascensão individual dependeria das qualidades adquiridas (via sucesso escolar), da capacidade e do esforço individual. Desse modo, haveria superação das barreiras socioeconômicas de origem e das características adscritas (como cor/raça, sexo/gênero).

Já as teorias do conflito, de caráter reprodutivista, são menos otimistas em relação ao processo de expansão educacional, especialmente no que se refere à capacidade desse fenômeno em superar as desigualdades educacionais e levar a um sistema menos estratificado. Nessa perspectiva, as instituições escolares são compreendidas como não neutras, na medida em que reproduzem hábitos de uma classe dominante, e, por conseguinte, não se apresentam como espaço de transformação e superação de uma estrutura social desigual. Assim sendo, a expansão dos sistemas educacionais funcionaria como um mecanismo de reprodução da hierarquia de classes e de manutenção das desigualdades sociais.

A partir dessas duas perspectivas teóricas, desde meados do século XX muitos estudos foram desenvolvidos com a finalidade de responder empiricamente a esses paradigmas, trazendo como questão central de análise o fenômeno “expansão *versus* estratificação” dos sistemas de ensino. Afinal, se os sistemas educacionais estavam passando por crescente processo de expansão – com a alteração do modelo de *educação de elite* para um novo modelo de *educação de massa*⁶ – o que os impediria de, conseqüentemente, romper com os padrões de estratificação? Para responder a essa questão, vários modelos estatísticos foram desenvolvidos e aperfeiçoados, a fim de oferecer respostas mais robustas sobre o fenômeno social da desigualdade educacional.

Dado a observância que, por si só, a expansão não reduz as desigualdades na educação, Raftery e Hout (1993; *apud* MONT’ALVÃO, 2011) elaboraram a hipótese Desigualdade Maximamente Mantida (Maximally Maintained Inequality – MMI). Os

⁵ A meritocracia se baseia na ideia que as posições sociais são alcançadas pelo mérito individual, admitindo assim que os indivíduos estejam em condições iguais de competição.

⁶ Sobre os termos *educação de elite* e *educação de massa*, ver tópico 2.2.

autores propuseram que entre estratos sociais diferentes a desigualdade na probabilidade de se atingir determinado nível de escolaridade é mantida até que a classe favorecida atinja o ponto de saturação (próximo a cem por cento). Ou seja, apenas quando quase a totalidade dos membros das classes privilegiadas tiver seu acesso saturado a determinado nível do sistema educacional é que a desigualdade neste será reduzida; sendo, no entanto, deslocada para o nível acima.

Muitas pesquisas foram desenvolvidas em vários países a partir desse pressuposto, corroborando com a hipótese MMI. No Brasil, essa hipótese foi confirmada em diversos trabalhos (BRITO E RIBEIRO, 2014; PRATES E COLLARES, 2014), indicando que, apesar da expansão educacional – nos diversos níveis – não havia redução das desigualdades até que determinado nível de ensino atingisse o ponto de saturação – podendo, em alguns casos, haver até mesmo aumento das desigualdades.

Contudo, há críticas em relação à hipótese MMI. Alguns autores interpõem que esse modelo de análise ignora outras formas de diferenciação dentro dos sistemas de ensino. Isso porque, utilizando-se as chances/probabilidades de se alcançar determinado nível de escolaridade como *proxy* para medir a redução das desigualdades educacionais entre classes, outros elementos importantes, de caráter qualitativo, são desprezados da análise (ARUM; GAMORAN; SHAVIT; 2007). Parte das críticas diz respeito às limitações do modelo logístico de transições – utilizado para testar a hipótese MMI – pelo fato que seus pressupostos não captarem dimensões qualitativas do processo de estratificação educacional: mesmo que um indivíduo ou grupo social realize transições entre os níveis de ensino, acrescentando sua escolaridade, em sistemas educacionais pautados pela *diferenciação institucional*⁷ pode ocorrer que a realização escolar se dê de maneira diferenciada entre os indivíduos/grupos, a depender da sua origem social, dentre outros fatores (MONT’ALVÃO, 2011).

Além disso, Caseiro (2016) aponta a incompatibilidade da aplicação geral da hipótese da MMI ao avaliar um período recente de expansão do ensino superior brasileiro. Ao analisar dados do ensino superior nos anos 2004 e 2014, o autor verificou que houve redução das desigualdades de acesso a esse nível educacional. Caseiro (2016) constatou que a expansão da educação superior ocorrida nesse período contribuiu para

⁷ No tópico 2.2 apresentamos os pressupostos do modelo de expansão educacional pautado pela diferenciação institucional.

aumentar, proporcionalmente, o acesso de grupos sociais historicamente desfavorecidos. Ou seja, num período recente, mesmo estando longe de atingir nível de saturação, o ensino superior brasileiro teria se tornado menos desigual: apesar de ainda ser um sistema altamente estratificado, houve redução da desigualdade.

Entretanto, mesmo demonstrando antagonismo da hipótese MMI com o caso brasileiro, os achados de Caseiro (2016) não respondem aos questionamentos sobre a desigualdade no interior do próprio sistema educacional que, possivelmente, tende a afetar os membros de camadas sociais tradicionalmente excluídas desse nível de ensino, e que investigamos se é agravada pela concomitância trabalho e estudo.

Grosso modo, reconhecemos que aumentar proporcionalmente o percentual da participação de estudantes cujo perfil socioeconômico não costumava ser visível nas instituições de ensino superior e fazê-lo, ainda que de maneira tímida, antecipadamente à saturação desse nível de ensino é um ganho importante e, possivelmente, aponta resultados das políticas públicas implementadas com essa finalidade, no período em questão. Contudo, dado que as desigualdades na chance de adentrar o sistema vêm sendo mitigadas, é importante saber se além das diferenças de ordem vertical – expressas pelo acesso a determinado nível de ensino e pela obtenção de credenciais educacionais – as diferenças horizontais, de ordem qualitativa, também têm sido reduzidas, de modo a equalizar as oportunidades educacionais propiciadas a diferentes grupos sociais.

Nesse sentido, chegamos a um importante ponto, balizador dos estudos sobre a estratificação dos sistemas de ensino: as diferentes dimensões da desigualdade educacional. Em síntese, as desigualdades educacionais assumem tanto dimensões verticais quanto horizontais, em distintas ocasiões e que podem se alternar. Por um lado, encontram-se duras desigualdades relacionadas ao acesso aos níveis do sistema de ensino, diretamente ligadas à estrutura social, que se evidenciam pelo fato de nem todos terem as mesmas oportunidades de acesso. Em outras palavras, há um funil entre as etapas do sistema de ensino, em que a passagem para o nível seguinte tende a se estreitar e excluir algumas categorias específicas – por exemplo, pobres, negros e trabalhadores – podendo-se considerar que, neste ponto, a desigualdade se manifesta de forma material. Por outro lado – e é aqui que se concentra esse estudo – à medida que esse funil se alarga e possibilita a entrada de um contingente populacional maior e, sobretudo, mais heterogêneo, outras nuances da desigualdade são explicitadas e devem,

portanto, ser igualmente enfrentadas. Aqui, trata-se da dimensão horizontal da desigualdade, pautada por atributos de permanência e qualidade: é imprescindível, então, avançar no sentido dessa igualdade com vistas à promoção da justiça social (ARIAS, 2000).

Tradicionalmente, os estudos sobre estratificação educacional estiveram focados nas análises da dimensão vertical desse fenômeno, preocupando-se em estudar o alcance educacional dos indivíduos e/ou grupos sociais a partir das transições feitas dentro do sistema de ensino. Assim, frequentemente o objetivo de muitas pesquisas foi verificar a aquisição de credenciais educacionais, sob a perspectiva que maior equalização do acesso é um indicador de menor estratificação. Todavia, há um crescimento – consideravelmente recente – de estudos que investigam a dimensão horizontal das desigualdades educacionais, especialmente no ensino superior. Nesses casos, o foco passa a ser a observância das diferenças de ordem qualitativa que operam dentro das próprias transições escolares. Essas diferenças são percebidas pelo tipo ou qualidade da educação acessada, que perpassam pela natureza institucional dos sistemas de ensino, pelas áreas de formação e cursos, dentre outros aspectos (MONT’ALVÃO, 2016).

Uma das maneiras de abordar essa questão é sob o pressuposto da hipótese da Desigualdade Efetivamente Mantida (Effectively Maintained Inequality - EMI). Essa hipótese foi proposta por Lucas (2001; *apud* MONT’ALVÃO, 2011) e sugere que os grupos sociais socioeconomicamente privilegiados garantem para si vantagens tanto quantitativas quanto qualitativas, mesmo quando um nível de educação atinge o grau de saturação. Deste modo, as desigualdades educacionais – antes evidenciadas pela diferença na quantidade obtida (anos de escolaridade, por exemplo) – assumem um novo lugar e passam a operar sob mecanismos qualitativos (como as diferenças de natureza institucional). Todavia, o aparelho educacional permanece estratificado; senão pelos mesmos indicadores outrora observados, agora por meio do novo desenho que adota perante a massificação dos sistemas de ensino.

Sendo assim, nos interessa investigar se essa hipótese se aplica aos estudantes que trabalham, além de saber também em que medida a carga horária dedicada ao trabalho opera como elemento de diferenciação entre *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*, no que se refere à equidade do acesso ao ensino superior, medida a partir de distíngues de natureza institucional. Para melhor compreensão desse contexto, discutimos a seguir características do processo de ampliação do ensino

superior e como o modelo de expansão adotado implica, direta ou indiretamente, sobre as faces da democratização desse nível de ensino.

2.1 O processo de expansão do ensino superior: privatização e *diferenciação institucional*

Especificamente sobre o ensino superior, sabemos que este passou por processo de transformação e ampliação no decorrer do século XX. De acordo com Prates (2007), a partir dos anos 1960 é notório o crescimento desse nível educacional em vários países (a começar pelos EUA e por alguns países europeus), o que levou – ou se deveu – às transformações no interior dos próprios sistemas de ensino superior, com alteração do modelo de “*elite*” para um modelo de “*massa*”; possibilitando, assim, expressivo aumento no número de estudantes matriculados nesse nível de ensino. O autor analisa demais trabalhos que se atêm à observância das desigualdades educacionais no ensino superior e nota que, frequentemente, a expansão desse nível educacional é acompanhada de um processo conhecido como *diferenciação institucional*. No caso da Europa e dos EUA, por exemplo, a expansão do ensino superior é acompanhada por um processo de diversificação funcional (*diferenciação institucional*) entre as instituições de nível terciário, sendo que “este processo de diferenciação estabelece papéis distintos para as ‘históricas’ e clássicas instituições universitárias e para os mais recentes *colleges* e institutos de formação técnico-profissional vocacionalmente orientados” (PRATES, 2007, p. 105). Como consequência, esse modelo de expansão do acesso – por mais que tenha efeitos positivos, na medida em que alarga a porta de entrada nesse nível educacional – não é satisfatório para dismantelar o processo de estratificação historicamente observado no interior dos sistemas educacionais, especialmente sob a perspectiva da dimensão horizontal da desigualdade educacional.

Em diálogo com essa perspectiva, temos também a contribuição do trabalho de Arum *et al* (2007). De acordo com os autores, esse modelo de expansão parece revelar um paradoxo que merece atenção quando o tema em pauta é a ampliação do acesso ao ensino superior (ou mesmo a outros níveis educacionais): afinal, a expansão educacional reduz a desigualdade – na medida em que proporciona mais oportunidades de acesso para estratos sociais historicamente excluídos – ou amplia e acirra as diferenças – caso, mesmo diante alargamento do acesso e diversificação do público, grupos privilegiados

mantenham melhores oportunidades no interior desse sistema. Para Arum *et al* (2007), à medida em que o ensino superior é expandido, sua estrutura é transformada – por meio do processo de *diferenciação institucional*. Dessa maneira, países nos quais o sistema de ensino superior consistia em universidades altamente qualificadas, experimentaram a expansão por meio da criação de instituições menos qualificadas e menos seletivas. Como desdobramento, aconteceria um processo de diferenciação hierárquica dentro do próprio sistema educacional, no qual: (i) membros das camadas sociais desfavorecidas teriam um tipo de acesso periférico ao ensino superior, adentrando em instituições menos qualificadas; (ii) membros das classes privilegiadas manteriam o status elitizado, além de garantirem para si melhores oportunidades ocupacionais.

Contudo, Prates (2010) chama a atenção para observância de algumas especificidades observadas na expansão do ensino superior no Brasil, se comparado aos Estados Unidos e à Europa. Para compreender tais particularidades, é importante distinguir dois mecanismos institucionais que possibilitaram a ampliação desse nível de ensino: (i) a vertente da mercantilização e (ii) a vertente da *diferenciação institucional*. De acordo com a tipificação do autor sobre essas duas vertentes,

A primeira tem a ver tanto com a ampliação da presença do setor privado no âmbito do ensino superior, quanto com a ampliação da lógica de mercado como modelo paradigmático de gestão do ensino superior. Embora a primeira dimensão implique a segunda, a presença da segunda dimensão – expansão da lógica de mercado, como modelo organizacional gerencialista de gestão – é independente da **privatização ‘real’** do sistema. (...) A segunda vertente tem a ver com o processo de diferenciação institucional do sistema de ensino superior baseado em cursos profissionais não-convencionais, treinamentos de curta duração, modulação e implantação de sistemas cumulativos de crédito, e ampliação de escolas, institutos e centros de ensino superior voltados mais para o ensino e o treinamento vocacional do que para a formação acadêmica e a produção de pesquisa. (PRATES, 2010, p. 126 – grifo nosso).

Cabe destacar que para Prates (2010) esse modelo mercantil constitui “muito mais um paradigma ideológico de gestão do ensino superior do que um processo de privatização ‘real’ do setor” (p. 126), pois surge em decorrência tanto das restrições de ordem econômica quanto da demanda das classes médias por acesso à educação superior (isso em países industrializados num contexto pós-guerra). No Brasil, porém – tal como em outros países da América Latina e da Ásia – a expansão do ensino superior ocorreu no sentido da privatização “real”, pois se deu tanto na esfera ideológica quanto

na esfera econômica; propriamente baseado nas leis de mercado (MONT'ALVÃO, 2015).

No Brasil, especialmente a partir dos anos 1970⁸ há um crescimento vertiginoso da participação das IES privadas no setor, por meio da criação de novas instituições de ensino e de novos cursos; pós a LDB de 1996 há outro momento de expressivo alargamento do setor privado, com aumento da oferta de vagas no turno noturno e em instituições não universitárias (HUSTANA, 2008). Ainda assim, ao contrário dos EUA e da Europa, não se verificou no Brasil um processo de diferenciação institucional, com abertura ampla ao chamado ensino vocacional, com cursos cuja formação é mais rápida e voltada ao mercado de trabalho. Oposto a isso, temos ainda hoje a predominância do ensino acadêmico, que concentra cerca de 80% das matrículas no nível superior. Dessa maneira, temos a expansão do setor via ampliação da rede privada, contudo, sem contar com o processo de diferenciação do conteúdo. No Brasil o que ocorre é um processo de diferenciação entre as próprias instituições de ensino, decompostas a partir da sua natureza jurídica (pública ou privada) e da sua organização acadêmica (universidades, centros universitários, faculdades, Ifet/Cefet)⁹ (MONT'ALVÃO, 2015).

Nesse cenário, apesar de haver aumento quantitativo do acesso e da alta concentração de matrículas no ensino acadêmico – em cursos que oferecem títulos de bacharelado ou licenciatura, em detrimento da formação vocacional com diplomas técnicos – a desigualdade persiste por outras vias: em geral, as tradicionais universidades públicas conservam o caráter elitista em relação ao público que as acessa, enquanto o ingresso dos grupos sociais menos privilegiados fica a cargo das novas instituições privadas, fazendo com que essa massa adentre o sistema de maneira periférica, em IES e cursos socioeconomicamente menos valorizados (HUSTANA, 2008; PRESTES *et al*, 2012).

De acordo com Prates (2007) tanto o processo de mercantilização quanto da diferenciação institucional correspondem a políticas de expansão que produzem um tipo expansão no qual o acesso permanece estratificado por classes sociais. No caso do Brasil, o sistema privado de ensino corresponderia a um “equivalente funcional” do sistema de *diferenciação institucional* dos EUA e da Europa. Logo, mesmo dadas as diferenças entre o modelo executado no Brasil e aquele predominante nos EUA e na

⁸ Em parte, a participação do setor privado foi possivelmente ampliada a partir da reforma universitária de 1968; na sessão 3.1 discutimos esse evento.

⁹ No tópico 3.2 esclarecemos as implicações dessas distinções.

Europa, o que se observa aqui corrobora uma “tendência mundial”, na qual a massificação dos sistemas de ensino não corresponde automaticamente à democratização das vias de acesso e qualidade nesse nível educacional. Conforme bem colocado por Dubet (2001, p. 9 apud Gisi, 2006, p. 8), “a igualdade cresceu porque a educação não é mais um bem raro [...], mas ela se tornou um bem muito mais hierarquizado quando as barreiras foram substituídas pelos níveis”.

Nesse caso – tendo em vista as lógicas de expansão observada e toda diversificação existente dentro dos sistemas educacionais – é importante expandir os questionamentos acerca da estrutura de desigualdade educacional. Além de saber se a expansão educacional reduz a estratificação na dimensão vertical do fenômeno – ao incluir indivíduos pertencentes a camadas sociais que, historicamente, estavam em desvantagem – há que se considerar também a dimensão horizontal da desigualdade, seu caráter qualitativo; ou seja, as vias pelas quais esses grupos são inseridos no sistema de ensino. Em outras palavras, apesar de ser importante verificar “se” a expansão educacional é acompanhada da redução da estratificação – na medida em que a condição socioeconômica e características adscritas sejam menos importantes para determinar se um indivíduo terá ou não acesso a determinado nível de ensino – importa também saber se o acesso é possibilitado em condições igualitárias – de modo a garantir sujeitos pertencentes a determinados grupos sociais não somente adentrem os sistemas de ensino, mas sim que o façam em condições semelhantes aos demais no que diz respeito às características de natureza institucional, à escolha das áreas de formação e à qualidade da formação.

2.2 Expansão *versus* “democratização” do ensino superior

Como apresentado, um dos aspectos que norteia as discussões sobre desigualdades educacionais é a contraposição entre expansão do acesso aos sistemas de ensino *versus* estratificação educacional – no sentido de analisar em que medida a expansão dos sistemas educacionais vem ou não acompanhada da redução da estratificação em determinado nível educacional. Vários autores discutem esse paradoxo e demonstram, empiricamente, que a expansão do sistema de ensino, em variados níveis (fundamental, médio, superior), não implicou, necessariamente, na superação da estratificação observada dentro do sistema educacional (SILVA, 2003; FERNANDES,

2005; MONT'ALVÃO, 2011). Grosso modo, alguns estudos apontam que mesmo mediante a ampliação do acesso e maior inclusão de grupos historicamente excluídos de diversos níveis educacionais, o sistema permanece, em certa medida, estratificado.

Essa contraposição entre expansão *versus* estratificação remete às indagações sobre a democratização do sistema educacional. Afinal, se um sistema educacional permanece estratificado, ele não pode ser considerado democrático. De acordo com Silva (2003)

“um sistema escolar é mais ‘aberto’ ou ‘democrático’ quanto menor for a correlação entre a origem social familiar dos alunos e o desempenho destes durante o processo de escolarização, seja em termos do aprendizado (conhecimento absorvido) efetivamente alcançado, seja em termos da realização escolar (anos de escolaridade completada com sucesso) finalmente obtida.” (p. 105).

Nesse trecho, temos o conceito de democratização claramente atrelado à superação da estratificação do sistema de ensino. Silva (2003) pauta suas análises sobre estratificação escolar no exame da progressão dos estudantes no sistema de ensino; ou seja, nas chances de se completar transições dentro do sistema escolar, num período de expansão do sistema educacional no nível básico. Outros estudos também seguem esse caminho, verificando se há menor correlação entre as condições de origem e a trajetória escolar de sujeitos pertencentes a determinados segmentos sociais, em períodos de modernização e expansão do sistema educacional (FERNANDES, 2004; MOT'ALVÃO, 2011). Comumente, os resultados apontam que, apesar dos processos de modernização e expansão educacional, o sistema de ensino brasileiro permanece estratificado, em diferentes níveis.

Contudo, para fins desse estudo, cabe uma ressalva. Primeiramente, se reconhece o grande valor desses estudos, por demonstrarem empiricamente que apesar da expansão do sistema de ensino brasileiro, este mantém uma tendência de estratificação – especialmente nos níveis mais elevados de escolarização – seja por condicionantes econômicos, raciais, regionais, entre outros. No entanto, o presente trabalho busca compreender outras nuances da própria estratificação, que, provavelmente, não se encerram na realização das transições escolares, nem na abertura do acesso a níveis mais elevados de escolarização.

Nessa pesquisa, nos atemos à dimensão horizontal da estratificação educacional. Investigamos “se” e em que medida – apesar do ingresso a determinado nível de ensino – o sistema educacional mantém características de estratificação em seu interior, diferenciado o tipo e a qualidade do acesso feito por grupos distintos de estudantes, considerando a concomitância trabalho e estudo como categoria central de análise para a distinção entre os grupos de estudantes que acessam o ensino superior.

Essa dimensão horizontal das desigualdades educacionais vai de encontro aos pressupostos discutidos por Bourdieu e Champagnhe (2001) em *Os excluídos do interior*. De acordo com os autores, há desigualdades escolares que persistem dentro do próprio sistema de ensino, operando como um mecanismo de exclusão intra-escolar, no qual membros das classes sociais menos favorecidas estariam destinados a frequentar instituições e cursos menos valorizados, que, conseqüentemente, lhes traria menor retorno socioeconômico, em razão de promover ocupações com menores remunerações no mercado de trabalho. Enquanto isso, membros das elites resguardariam para si privilégios dentro do sistema de ensino que contribuem para a manutenção da ordem social vigente, uma vez que estes acessariam instituições e cursos mais qualificados e com maior retorno socioeconômico. Desse modo, aconteceria uma constante manutenção das classes sociais, na qual a escola operaria tanto como instituição reprodutora das diferenças de classe quanto mecanismo para legitimar tal reprodução (BOURDIEU, 2002).

No que tange ao recente processo de expansão do ensino superior brasileiro, houve medidas que visaram combater desigualdades de cunho histórico, já que estas levaram a um persistente processo de exclusão de grande parcela populacional, especialmente de negros e pobres. Nesse sentido, há estudos que apontam a diminuição da segregação educacional nesse nível de ensino, a partir da inclusão de um público mais heterogêneo, mais representativo das camadas sociais excluídas (Ristoff, 2013; Caseiro, 2016). Contudo, cabe questionar em que medida essa “inclusão” atua frente à “democratização” dos sistemas de ensino. Para isso, primeiramente é importante demarcar o que compreendemos por “democratização” dos sistemas de ensino, visto que se trata de conceito amplo com múltiplas possibilidades de operacionalização.

De acordo com Pascueiro (2009), o termo democratização pode ser analisado sob diferentes perspectivas em múltiplas abordagens. Assim, podemos considerar *democratização* das seguintes maneiras: (i) enquanto *valor social e político*; (ii)

enquanto *processo*. Tomada como *valor social e político*, a democratização estaria pautada “no princípio de que existe uma igualdade de acesso a posições, a bens ou a serviços, proporcionada pelo sistema – neste caso, o acesso ao ensino superior” (p. 33). Assim, a democratização do acesso ao ensino superior se daria de maneira proporcional à própria abertura do sistema de ensino, na medida em que abranja a diversidade da oferta e a possibilidade de inclusão de novos públicos, de modo a torna-lo menos elitista. Por outra via, pensar a democratização enquanto *processo* seria lograr a análise sobre o estado no qual o acesso ao sistema se encontra. Nessa perspectiva, há tanto visões otimistas – que se referem à crescente ampliação do sistema e abertura a públicos mais diversos, outrora excluídos – quanto visões pessimistas – segundo as quais o sistema ainda estaria fortemente marcado pela reprodução de desigualdades sociais, que condicionariam características qualitativas do acesso à condição socioeconômica dos estudantes.

Além disso, Pascueiro (2009, p. 34-35) reflete que, enquanto conceito sociológico, podemos observar três dimensões do processo de democratização do ensino superior, que seriam:

Oportunidades e condições de acesso – o ensino superior seria idealmente democrático, tendo em conta as condições de acesso, se não existissem entraves à entrada dos estudantes no sistema, excluindo as orientações individuais (motivações, capacidades individuais, gostos, etc.). (...).

Condições de realização da formação – se no pré-ingresso ao ensino superior as condições não são as mesmas para todas as camadas sociais, a verdade é que também no seu interior, no pós-ingresso, os alunos continuam a não ser homogêneos (...).

Resultados obtidos pelos estudantes (resultados escolares e valor simbólico) – o valor atribuído à educação, refletido nos projetos e nas estratégias escolares geralmente impulsionadas pelos pais, condicionam o processo de democratização do ensino, bem como os resultados escolares alcançados. Isto traduzir-se-á nos diplomas conseguidos e no valor simbólico que estes apresentam em termos sociais e, principalmente, no mercado de trabalho, alinhando de novo os estudantes no sistema de posições sociais.

Ou seja, trata-se de entender o processo de democratização do ensino superior a partir de dimensões variadas, sem perder de vista o que cada uma destas dimensões revela acerca da própria estrutura social. Além de garantir oportunidades com equidade em relação às condições de acesso nesse nível de ensino, é igualmente importante garantir que as condições de realização da formação escolar anterior (seja ela a educação básica) também ocorram em pé de igualdade, independente da classe social, bem como promover meios para que estudantes de origens socioeconômicas menos

favorecidas não estejam fardados a uma trajetória menos valorizada em termos de instituições, cursos e diplomas alcançados.

Na avaliação de Dias Sobrinho (2010), é nas últimas décadas que a questão da democratização da educação ganha maior destaque e adquire espaço mais amplo na agenda de políticas públicas. Contudo, considera que apesar das realizações no setor (como ampliação da escolaridade em diversos países, incluindo o Brasil), a agenda permanece norteadada por fundamentos economicistas, marcados pela teoria do capital humano e do desenvolvimento econômico. Deste modo, analisa que a educação sofreria um processo de inversão valorativa: ao invés de ser tomada como bem público, direito social e dever do estado, seria assumida como mercadoria restrita a uma função da economia. Para o autor, esse processo, por si só, impede o processo de democratização da educação, pois considera que “uma educação-mercadoria não poderia ser democrática, pois só seria acessível àqueles que a podem comprar. (...) a população de baixa renda poderia pagar, na melhor das hipóteses, por uma educação-mercadoria de baixo custo e precária qualidade” (p. 1224).

Todavia, não se trata aqui de retirar o valor dos ganhos obtidos por meio dos processos de ampliação dos sistemas de ensino, sequer de negligenciar o alcance de políticas públicas e investimentos direcionados à educação. Notoriamente, o quadro de estratificação educacional foi alterado: mesmo que distante de cumprir todas as dimensões mencionadas, percebemos que, em certa medida, houve no Brasil ações voltadas para o setor que, dentro das suas limitações, contribuíram para a redução da desigualdade educacional – pelo menos no que se refere à dimensão vertical do fenômeno, tomando como referência o acesso medido pela entrada em determinado nível de ensino.

Ainda assim, parece estar longe de erradicar esse e outros problemas. Ademais, Dias Sobrinho (2010) pondera que as políticas de democratização adotadas para o ensino superior (ampliação de matrículas, ações afirmativas), apesar das limitações que possuem, são positivas na medida em colaboram para uma mudança cultural no que se refere aos aspectos marcadamente elitistas e racistas historicamente presentes nesse nível de ensino; ainda assim, não seriam suficientes para o efetivo rompimento com as desigualdades que resistem apesar desses esforços. Nas palavras do autor,

(...) os programas focados na ampliação de vagas e as ações de discriminação positiva, dirigidas à inclusão social, são importantes, porém insuficientes e encontram sérios limites. Não sendo estruturais, não são sustentáveis. As políticas de democratização não devem apenas criar condições para que todos possam estudar, mas também assegurar igualdade de oportunidades, inclusive do ponto de vista qualitativo. Isso implica, entre outras providências, a necessidade de ações e programas que preparem os jovens mais desfavorecidos para a dura competição pelo ingresso em bons cursos e carreiras socialmente valorizadas. (Dias Sobrinho, 2010, p. 1237 – 1238)

Ou seja, mesmo se considerando aqueles indivíduos que superaram as barreiras educacionais iniciais e conseguiram ingressar no ensino superior, não se pode afirmar que o acesso signifique democratização do sistema de ensino (nos termos colocados), visto que nem sempre esse acesso está associado a qualidade da formação e permanência nesse nível educacional, tendo em vista que

(...) a “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização”. (Dias Sobrinho 2010, p.1226)

Nesse sentido, a literatura sobre a temática do acesso de estudantes de camadas sociais tradicionalmente excluídas do ensino superior no Brasil vem apontando dificuldades não superadas com o advento do ingresso a esse nível de ensino (ZAGO, 2006; CORBUCCI, 2014). Em consonância com essa posição, alguns estudos vêm sendo realizados com a finalidade de dar voz a esses sujeitos – historicamente excluídos do sistema de ensino superior – objetivando compreender de que maneira estes se apropriam do espaço, dos códigos e símbolos vigentes nas universidades (NONATO, 2012). Comumente, os resultados indicam que esses estudantes se deparam com dificuldades relacionadas a questões econômicas, culturais e simbólicas; em outras palavras, além das dificuldades materiais para se manter no curso (mesmo que esse seja gratuito), há ainda entraves relacionados ao contexto universitário e ao modo como esses estudantes se apropriam dessa cultura. Nesse sentido, Nonato (2012) discorre sobre a desigualdade de acesso aos sistemas de ensino, argumentando que, mesmo após alguns estudantes superarem barreiras de escolarização na educação básica e, novamente, na seletividade dos processos de ingresso no ensino superior, outras

dificuldades são apresentadas “(...) após o ingresso no curso, através de vários mecanismos que dificultam o percurso desses jovens: a manutenção em outra cidade, a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, etc.” (p. 116).

Portanto, mesmo havendo alargamento do acesso ao ensino superior, fica evidente que essa expansão ainda esbarra em desigualdades não superadas, muitas dessas correlacionadas à renda, distorção de idade, cor/etnia, situação de trabalho. Logo, reafirmar-se que o sucesso escolar não deve ser mensurado exclusivamente pela inserção desses estudantes no sistema de ensino, ou pelo que Corbucci (2014) denominou como “*porta de entrada*” para o ensino superior; sendo imprescindível também a análise criteriosa sobre as condições de ingresso, escolha do curso, qualidade da formação, dentre outras categorias relacionadas.

Dessa maneira – considerando-se que mesmo num cenário de crescente ampliação do acesso ao ensino superior e de inclusão de indivíduos pertencentes a grupos desfavorecidos, há uma série de estudos que revelam dificuldades não superadas com o advento desse acesso – ponderamos que acesso pode não ser sinônimo de equidade, sequer garantia de permanência e conclusão da graduação, nem tampouco que a trajetória acadêmica desses estudantes mantenha as mesmas características daqueles pertencentes a camadas sociais mais privilegiadas. Para muitos estudantes pertencentes a camadas sociais desfavorecidas, o próprio ingresso às IES se faz de maneira tardia, visto que sua entrada, com constância, não acontece na idade considerada adequada, haja vista que o processo de saída do ensino médio e ingresso no ensino superior não é uma ação “*natural*”, sendo frequente a distorção em relação à idade considerada adequada à formação no nível superior (TEIXEIRA, 2011; CORBUCCI, 2014).

Ademais, Dias Sobrinho (2010) chama a atenção para dados referentes à ocupação das vagas disponibilizadas pelas IES (principalmente as privadas), ao demonstrar que “há 1.479.318 vagas não preenchidas, 98% delas no setor privado” (p. 11). Fato que é instigante para a reflexão, uma vez que a não ocupação dessas vagas pode se relacionar, dentre outros fatores, a “incapacidade de uma boa parcela de jovens, que se calcula em volta de 25%, para pagar mensalidades e assegurar sua permanência no curso, até mesmo se esse lhes fosse gratuito” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 11).

Sendo assim, alguns autores consideram que mesmo com a criação de programas e incentivos governamentais, o modelo de expansão do sistema de ensino superior adotado no país ainda seria incapaz de incorporar os mais pobres (CATANI & HEY,

2007 *apud* CORBUCCI, 2014). Ou seja, apesar dos esforços empregados, várias desigualdades continuam operantes no sistema de ensino superior.

Logo, tem-se a perspectiva que enquanto o acesso escolar dos indivíduos for qualitativamente diferenciado e estiver atrelado às condições socioeconômicas de origem e a características adscritas dos indivíduos (mesmo que em menor medida e em condições menos desfavoráveis), e suas “escolhas” sejam restringidas por essas condições, não poderemos afirmar que esse ideal de democratização foi cumprido. Em outras palavras, não basta que estudantes negros, pobres, trabalhadores, tenham possibilitada sua entrada nesse nível de ensino; é preciso também que lhes seja garantido acesso de qualidade, à IES e cursos variados e com prestígio sócio ocupacional, de modo que a formação superior lhes forneça atributos relevantes, possibilitando-lhes, de maneira justa, competir por boas colocações no mercado de trabalho. Caso contrário, incorremos no risco de avançar quantitativamente na inclusão de sujeitos oriundos camadas historicamente excluídas do acesso ao ensino superior, sem, todavia, incidir efetivamente sob as diferenças que operam no interior desse sistema. Podemos, perigosamente, construir um sistema expansivo no que se refere ao acesso, mas, contudo, excludente em seu interior.

Podemos completar dizendo que, para fins desse estudo, importa saber se o acesso de determinado grupo – no caso, estudantes que trabalham – se faz em pé de igualdade aos demais – sejam eles aqueles que não trabalham – no que se refere à qualidade das instituições e cursos acessados e ao desempenho dos estudantes. Além disso, se a própria concomitância entre trabalho e estudo revela, por si só, uma nuance da desigualdade não superada por parte dessa população, que, ao ter possibilitado seu acesso ao ensino superior, esbarra ainda na problemática conciliação entre essas duas tarefas.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO: características do ensino superior brasileiro e observações sobre os estudantes que trabalham

Esse capítulo visa contextualizar o processo de expansão do ensino superior no Brasil e discutir teoricamente acerca de elementos que caracterizam o modelo de expansão do sistema de ensino: privatização da rede, distinções de natureza institucional; além de delimitar conceitualmente nosso objeto de estudo, analisando algumas implicações da concomitância entre trabalho e estudo.

Para isso, primeiramente revisamos o modo como se deu o desenvolvimento desse nível de ensino: apresentamos o contexto histórico e dados recentes, demonstrando aspectos que caracterizam nosso modelo de expansão dentro da vertente mercantil, sob a tipificação de “privatização real” – bem como as consequências equivalentes ao processo *de diferenciação institucional*. Em seguida, discutimos sobre elementos relacionados à natureza jurídica das IES, à organização acadêmica, ao grau acadêmico dos cursos e aos turnos acessados no ensino superior e suas implicações no que diz respeito à qualidade da formação dos estudantes. Por fim, debatemos os efeitos da concorrência entre estudo e trabalho para estudantes do ensino superior, as diferenças existentes entre as categorias de análise *estudante-trabalhador* e *trabalhador-estudante* e a relação entre a carga horária dedicada ao trabalho e o impacto desta na formação dos estudantes – que, inclusive, baliza o processo de construção das categorias de análise empregadas nessa pesquisa.

3.1 Expansão do ensino superior no Brasil: contexto histórico e período recente

No Brasil, o modelo de expansão do ensino superior tradicionalmente se fortaleceu por meio da diversificação desse sistema de ensino, conciliando-se instituições públicas e privadas, e, posteriormente, englobando a modalidade de Educação à Distância (EAD). Além dos distinguís de natureza institucional que caracterizam nosso modelo – e da qualidade, das possibilidades e das limitações que perpassam cada tipo de instituição e modalidade de ensino, que, por sua vez, refletem na formação dos estudantes – devemos considerar também as diferenças entre as modalidades de cursos e os turnos acessados.

Nesse sentido, essa sessão pretende fazer uma breve discussão sobre os diferenciais de acesso ao ensino superior, além de ilustrar algumas características da expansão do ensino superior no período que comporta a análise dos dados (2007 a 2015), para, assim, analisar quais foram as tendências predominantes nessa ocasião. Para isso, é interessante fazer uma breve recapitulação sobre o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, desde o período monárquico até as décadas mais recentes, visando compreender como se deu a expansão do setor, tendo em vista a constante influência política e a recorrente tensão existente entre os setores público e privado – especialmente quando esse último possui fins lucrativos.

De antemão é importante perceber que, ao longo da história, continuamente prevalece uma relação entre o contexto político da época e a lógica de expansão dos sistemas educacionais, em períodos distintos. Para o caso brasileiro, Durham (2003) sinaliza os seguintes aspectos:

(...) podemos distinguir períodos que, em grande parte, acompanham as transformações políticas que ocorrem no país. O primeiro, que coincide com o período monárquico, vai de 1808 até o início da República, em 1889. É caracterizado pela implantação de um modelo de escolas autônomas para formação de profissionais liberais, de exclusiva iniciativa da Coroa. No segundo período, que abrange toda a Primeira República, de 1889 a 1930, o sistema se descentraliza e, ao lado das escolas federais, surgem outras, tanto públicas (estaduais ou municipais), quanto privadas. Até o final deste período, não há universidades no Brasil, apenas escolas superiores autônomas centradas em um curso. O período subsequente é gestado na década de 20 do século passado, mas se implanta em 1930 e coincide com o final da Primeira República e a instalação do governo autoritário de Getúlio Vargas, o Estado Novo. É nesta época que são criadas as primeiras universidades do país. Este período se encerra em 1945, com a queda de Vargas e a redemocratização do país, iniciando um novo período que se estende até 1964 e é caracterizado pela ampliação do número de universidades públicas. O período seguinte se inicia em 1964, quando se instala um novo período autoritário, durante o qual o modelo de universidade é reformado e o sistema privado se desenvolve aceleradamente no sentido da constituição do que Geiger denomina “*mass private sector*” (Geiger, 1986). O período recente se inicia com o processo de redemocratização gradual do país, em 1985 e é marcado pela Constituição de 1988, por uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e por profundas transformações políticas econômicas educacionais. (p. 2-3).

Logo, há duas características importantes que marcam o desenvolvimento do ensino superior no Brasil: (i) seu caráter tardio: as primeiras IES só foram criadas em 1808 e as primeiras universidades datam da década de 30 no século XX; (ii) o rápido e precoce desenvolvimento do setor de ensino privado, paralelamente à rede pública. Ademais, o modelo de expansão do ensino superior no Brasil trás consigo elementos

distintos daqueles que comumente se observa em outros países da América Latina e da Europa: primeiro, pelo fato que até a década de 1980 as universidades representavam uma parcela pequena do ensino superior; em seguida, porque no setor privado houve uma proliferação de instituições organizadas como empresas que visam lucro, nas quais, de acordo com a autora, a educação ganha características mercadológicas, transformando-se num grande negócio no qual a associação entre ensino e pesquisa torna-se mais facilmente descartável e a qualidade da formação dos estudantes tende a ser negativamente comprometida. Nas palavras da autora, temos que:

Já na década de 1960, este setor adquire novas características. Não se trata mais, de fato, da coexistência de sistemas públicos e privados com missões e objetivos semelhantes como antes. Trata-se de um outro sistema que subverte a concepção dominante de ensino superior centrada na associação entre ensino e pesquisa, na liberdade acadêmica e no interesse público (Durham, 2003, p. 1).

Dessa maneira, o problema que se coloca é sobre a própria função das instituições de ensino superior e sobre o comprometimento dessas com o desenvolvimento de um sistema de ensino empenhado em conciliar expansão (do sistema e da demanda) com qualidade e democratização do acesso a esse nível educacional. Pois, diferente das instituições confessionais e/ou sem fins lucrativos, foram as IES privadas com fins lucrativos – mais nitidamente voltadas para uma lógica de mercado – que ganharam força a partir de meados do século XX, impulsionadas pelo cenário político da época.

Não se pode perder de vista o fato que no Brasil, tal como em outras sociedades que passaram por processos de modernização durante o século XX, o crescimento da demanda por níveis mais elevados de ensino (especialmente pelo acesso ao ensino superior), está relacionado ao crescimento das camadas médias e às mudanças no mercado de trabalho, que estimularam/pressionaram a formação de mão de obra mais qualificada. Ou seja, trata-se da incorporação ao ensino superior de um contingente populacional que demanda a diversificação dos modelos institucionais vigentes, com vistas ao atendimento desse novo público. Para absorver essa demanda, é necessário que as IES ampliem, por exemplo, a variedade de cursos ofertados e vagas no período noturno. No caso do Brasil, como as instituições públicas existentes na segunda metade do século XX não foram capazes de fazê-lo, essa tarefa ficou a cargo das instituições privadas, principalmente aquelas com fins lucrativos:

O setor privado foi capaz de absorver esta demanda porque se concentrou na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até a graduação. (...) Apesar de haver a criação de novas universidades particulares, que já eram vinte, em 1975, a expansão de fato se deu, em grande parte, através da proliferação de escolas isoladas, concentradas na oferta de cursos de baixo custo e menores exigências acadêmicas: administração, economia e formação de professores.

As instituições privadas de ensino superior haviam se tornado, de fato, um grande negócio. Parte dos novos estabelecimentos de ensino foi criada pela transformação de escolas de ensino médio. Mas a lucratividade dos empreendimentos atraiu também todo um novo conjunto de empresários, sem compromissos anteriores com a educação. Direcionados pelo objetivo de ampliar a lucratividade do empreendimento pela captação da demanda disponível, o setor privado passou a ser governado pelo mercado. Criou-se, desta forma, o setor que corresponde ao que Geiger (1986) denomina “*mass private sector*”, ao lado de um setor público que se orientou no sentido de atender uma demanda mais qualificada (Durham, 2003, p. 18-19).

Para compreender melhor esse cenário, Martins (2009) analisa os impactos da Reforma Universitária de 1968. A Reforma Universitária de 1968 visava a modernização das instituições públicas, especialmente das universidades federais. No entanto, essa Reforma produziu efeitos paradoxais: por um lado, cumpriu os objetivos de modernização das instituições públicas; por outra via, paralelamente as modificações feitas no interior dessas instituições não conseguiram ampliar a capacidade de matrículas de maneira satisfatória para atender à crescente demanda de acesso do período.

Dentro o contexto político da época – ditadura militar; pressão de docentes, de pesquisadores e do movimento estudantil por uma reforma do ensino superior; críticas ao caráter elitista do sistema – e dado os efeitos latentes da própria Reforma de 1968, o governo encomendou alguns estudos que, em seus resultados, sugeriam tanto que a educação superior “deveria ter objetivos práticos e adaptar seus conteúdos às metas do desenvolvimento nacional” (MARTINS, 2009, p. 20), quanto sinalizavam a necessidade de atendimento a um contingente populacional maior. Porém, para alcançar essa última recomendação, devido à falta de recursos, seria preciso criar meios que garantissem o máximo de atendimento (ampliação de matrículas) com o menor custo econômico possível.

Assim sendo – dadas as recomendações mencionadas, além da crescente demanda e da forte pressão social para o aumento quantitativo das vagas ofertadas – surge um “‘novo’ ensino superior privado de perfil empresarial” (MARTINS, 2009, p.

28). No entanto, esse “novo” ensino superior privado, pós Reforma de 1968, trouxe consigo características de ordem qualitativa bastante distintas das que se observava no período anterior. Na avaliação de Martins, “trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional” (MARTINS, 2009, p. 17).

Por conseguinte, a discussão que se tem, atualmente, acerca desse modelo de expansão – marcado pelo aumento de IES privadas com fins lucrativos – esbarra justamente na questão da democratização dos sistemas de ensino, por meio do questionamento sobre a capacidade dessas instituições ofertarem aos estudantes – seus clientes – níveis de qualidade de formação equivalentes aos impetrados pelo setor público.

Já em relação ao período mais recente de expansão do ensino superior no Brasil, temos desde meados dos anos 1990 um novo período de ampliação do acesso ao ensino que, em parte, pode ser atribuído à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.493 (LDB) – a qual prevê o estímulo à ampliação das vagas e ao acesso ao nível superior. E, especialmente na última década, por meio do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) e do Plano Nacional de Educação (PNE).

O PDE foi aprovado em 2007 e tem como objetivo a melhoria da educação em todos os seus níveis (apesar do foco concentrar-se mais na educação básica), num prazo de quinze anos. No que concerne ao ensino superior, O PDE propõe a expansão da ofertada de vagas, garantia de qualidade, promoção da inclusão social por meio da educação, entre outras medidas. Com isso, a criação e/ou ampliação de alguns programas governamentais específicos, tais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), contribuíram, ainda, para a inclusão de estudantes pertencentes à camadas sócio econômicas desfavorecidas, para os quais o acesso ao ensino superior foi historicamente dificultado (PDE, 2007).

Já o PNE é mais recente – implementado em 2014¹⁰ – e consiste num plano que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, que deve vigorar no

¹⁰ A análise empírica desse estudo comporta dados de 2007 a 2015, sendo que até 2014 não havia o PNE. No entanto, mencionamos brevemente esse plano com fins de demonstrar que os esforços governamentais para a expansão do ensino superior no Brasil, até 2014, pelo menos, se mantinham presentes na agenda política.

prazo de dez anos desde sua elaboração (2014-2024). No total, o documento estabelece 20 (vinte) metas a serem cumpridas, separadas em grupos específicos. Entre esses grupos, há um que institui metas específicas para o ensino superior; sendo que a meta 12 (doze) trata especificamente sobre a ampliação das matrículas:

- Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público¹¹.

Para que cada meta seja cumprida, há ainda uma série de estratégias propostas. No caso da meta 12 (doze), dentre outras estratégias, tem-se: ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil (estratégia 12.5); ampliação dos benefícios destinados à concessão de financiamento – FIES e ProUni (estratégia 12.20); ampliação da participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior – políticas afirmativas (estratégia 12.9). Nesse sentido, nota-se que para além da ampliação do número de vagas no ensino superior, há preocupação para que o acesso seja feito de modo mais igualitário, oferecendo oportunidades de ingresso a esse nível de ensino para grupos historicamente excluídos desse processo – sejam estes pobres, negros, indígenas, etc.

Portanto, o que se percebe ao analisar as medidas governamentais que foram implementadas a partir dos anos 2000, é que o processo de expansão do ensino superior nesse período concentra esforços tanto para que haja aumento no número de IES, cursos e vagas, quanto para que esse crescimento garanta qualidade do ensino e, ainda, a inclusão de grupos sociais até então marginalizados dentro de um sistema educacional caracteristicamente estratificado. Em outras palavras, é visível que diversas das políticas públicas recentes voltadas para graduação, sejam no setor público ou privado, incluem

¹¹ Taxa bruta de matrícula (ou taxa de frequência bruta) mede o total de estudantes em determinado nível de ensino (independente da idade destes) em relação à população na faixa etária oficialmente considerada adequada a esse nível. Taxa líquida (ou taxa de frequência líquida) indica a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que estuda no nível de ensino oficialmente correspondente à idade. Para o ensino superior, considera-se oficialmente adequada a faixa etária de 18 a 24 anos.

ações que buscam a diminuição das disparidades no acesso e na permanência das camadas sociais menos privilegiadas.

Assim, podemos dizer que, atualmente, o crescimento da rede de ensino superior no Brasil ocorre em duas direções distintas: (i) via rede privada e/ou (ii) via rede pública. Para a rede privada, o crescimento foi, em boa parte, impulsionado por incentivos advindos do financiamento público (recursos públicos repassados ao setor privado, por meio de programas como o FIES e o ProUni). Já na rede pública, é notória a importância do Reuni, enquanto programa que recoloca a ampliação do ensino superior público e gratuito na agenda política, impulsionando ainda o aumento de vagas no turno noturno.

O FIES é um programa do governo criado em 1999 para substituir o Programa Crédito Educativo. Foi instituído a partir da Medida Provisória nº 1.865-4 e regulamentado pela Resolução nº 2.647. Por meio do FIES, estudantes de graduação em nível superior, matriculados em cursos de graduação presenciais, em instituições privadas que tenham avaliação positiva do Ministério da Educação (conceito maior ou igual a três no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES) e que não podem arcar com os custos das mensalidades, recebem financiamento para esse fim – logo, trata-se de uma política inclusiva focalizada na população de baixa renda e sua permanência no ensino superior. O ProUni foi criado pela Medida Provisória nº 213/2004 e foi institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005. O programa concede bolsas de estudos (integrais ou parciais – 50%) em IES privadas, a partir critérios relacionados à renda, cor/etnia, e ausência de formação anterior nesse nível de ensino. Contudo, destaca-se dentre os critérios seletivos o fator econômico, visto que, diferente da cor/raça/etnia, a renda per capita familiar do candidato a essa bolsa constitui critério de seleção obrigatório para o programa¹². Já o Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. É uma das ações que integram o PDE e visa ampliar o acesso e a permanência de estudantes ao ensino superior, em universidades federais. Sua meta é dobrar o número de estudantes de graduação, num período de dez anos, a partir de 2008.

¹² O critério racial não é obrigatório para a seleção. O ProUni reserva um percentual de bolsas aos pretos, pardos e indígenas; esse percentual deve ser proporcional à população destes grupos na unidade da Federação (UF) de cada IES, de acordo com o Censo Demográfico mais recente. E, além do critério da renda familiar per capita, também é obrigatório que o bolsista não tenha formação anterior em cursos de nível superior e que tenha cursado o ensino médio em escola pública – com exceção, nesse último critério, para aqueles que cursaram o ensino médio em escolas particulares com bolsa integral, para professores da rede pública inscritos em cursos relacionados ao exercício docente para pessoas portadoras de deficiência.

Para isso, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram de planos de reestruturação nos quais as ações devem objetivar o aumento do número de vagas, a ampliação e/ou abertura de cursos noturnos, o combate à evasão, entre outras.

3.2 Elementos de distinção entre as IES: natureza jurídica, organização acadêmica, graus acadêmicos e turnos

A seguir, apresentamos discussões que se voltam para algumas diferenças de natureza institucional existentes no ensino superior, sejam essas: a natureza jurídica e a organização acadêmica das IES, os graus acadêmicos ofertados pelos cursos e os turnos acessados; além de trazer informações sobre o desenvolvimento dessas características entre 2007 e 2015, a fim de ilustrar a disposição e a evolução dos dados que permeiam esses aspectos no período abarcado nesse trabalho.

De acordo com documento do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2000) as IES brasileiras são organizadas a partir do seu caráter “público” ou “privado”, sob as denominações *categorias administrativas* ou *formas de natureza jurídica*, da seguinte maneira:

Públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público. Podem ser:

- Federais, quando subordinadas à União, podendo se organizar como: Autarquias especiais ou Fundações públicas.
- Estaduais, se mantidas pelos governos dos Estados ou do Distrito Federal e podem tomar as formas determinadas pelos respectivos sistemas;
- Municipais, as providas pelas prefeituras municipais.

Privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Podem se organizar como:

- Particulares em sentido estrito, as instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, que não apresentem as características dos itens abaixo.
- Comunitárias, as instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representante da comunidade.
- Confessionais, as instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas e ao disposto no item anterior.
- Filantrópicas, na forma da lei, são as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais houverem sido instituídas e os coloque à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

(INEP, Cavalcante, 2000, p. 22 – grifo nosso)

Em relação à *organização acadêmica*, as IES recebem a seguinte classificação:

Universidades – São instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior e caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. As universidades mantidas pelo poder público gozarão de estatuto jurídico especial.

Universidades Especializadas – Organizadas por campo do saber, nas quais deverá ser assegurada a existência de atividades de ensino e pesquisa em áreas básicas e/ou aplicadas.

Centros Universitários – São instituições pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas de conhecimento, que devem oferecer ensino de excelência, oportunidade de qualificação do corpo docente e condições de trabalho acadêmico.

Centros Universitários Especializados – Deverão atuar numa área de conhecimento específica ou de formação profissional.

Faculdades Integradas

Faculdades Institutos Superiores ou Escolas Superiores

Centros de Educação Tecnológica – São instituições especializadas de educação profissional, públicas ou privadas, com finalidade de qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades do ensino, para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

(INEP, Cavalcante, 2000, p. 20 – 21- grifo nosso)

Quanto aos tipos de diplomas ofertados pelos cursos de graduação do ensino superior, existe também uma classificação dos *graus acadêmicos*, que lhes confere as seguintes nomenclaturas: bacharelado, licenciatura plena, tecnólogo, licenciatura curta ou de 1º grau, outros títulos¹³.

Em razão de haver tais diferenças de natureza institucional, alguns estudos se concentram em analisar os impactos dessas distinções para a formação dos estudantes, considerando, em geral, que tais características contribuem para manter fortes traços elitistas no ensino superior (FLORES, 2007; MARTINS, 2009; ALMEIDA, 2012); além de estas representarem um tipo de equivalência à diferenciação institucional dos sistemas de ensino dos EUA e da Europa (PRATES, 2007).

Se anteriormente a elitização no ensino superior se identificava pela restrição quantitativa do acesso – devido ao reduzido número de instituições e de vagas – a expansão do sistema trouxe consigo novos mecanismos de desigualdade que, em certa medida, mantiveram a estratificação por classes sociais. Nesse cenário, as diferenças

¹³ Nessa pesquisa, classificamos a natureza jurídica como “pública” ou “privada”, sem nos ater às demais ramificações contidas em cada uma. Quanto à organização acadêmica, dividimos em “universidades” e “não-universidades”. Os graus acadêmicos foram separados em “licenciatura/bacharelado” e “outros” (correspondendo às demais titulações disponíveis). Além disso, realizamos também uma distinção entre os turnos acessados, considerando “diurno” (seja matutino, vespertino ou integral) e noturno.

permanecem através da dissimetria encontrada entre público *versus* privado, universidade *versus* não-universidade, dentre outros fatores (MARTINS, 2009).

Martins (2009) considera que nos últimos quarenta anos o campo acadêmico se estruturou de modo complexo e heterogêneo, fazendo com que as IES ocupassem posições hierárquicas diferentes. Nesse sentido, teríamos de um lado as universidades públicas e algumas universidades privadas cujas estruturas acadêmicas propiciam o desenvolvimento da produção científica de alto nível, que detêm cursos de pós-graduação *strito sensu*, associam atividades de ensino e pesquisa, possuem programas de iniciação científica, dentre outras características elevadas. Do outro lado, estariam as IES privadas de perfil empresarial, marcadas pela formação profissional em detrimento do caráter de pesquisa e extensão.

Como efeito, Almeida *et al* (2012) consideram que estudantes pertencentes as classes sociais menos favorecidas levam desvantagem qualitativa no acesso ao ensino superior por estarem percentualmente menos representados em instituições e cursos de maior prestígio social. Os autores apresentam dados do Censo de 2009 que corroboram essa análise: se por um lado há um novo perfil dos estudantes que adentram o ensino superior, esse acesso, em contrapartida, ainda é marcada pela estratificação do próprio sistema de ensino. Frequentemente, estudantes de origem socioeconômica menos privilegiada estão matriculados em cursos noturnos de IES privadas, geralmente de baixa seletividade; além disso, dedicam parte do seu tempo ao trabalho, como meio de sustento pessoal e/ou familiar – o que compromete o tempo disponível para os estudos e demais atividades acadêmicas (CARVALHO, 2007; NUNES, 2007 *apud* ALMEIDA *et al*, 2009).

Além disso, Flores (2017) pontua que a princípio o crescimento do número de matrículas pode sugerir uma oportunidade para que o sistema de ensino se torne mais acessível a todas as classes sociais. No entanto, é preciso ponderar questões relacionadas à qualidade da formação acadêmica e às lacunas existentes entre os setores público e privado (em sua maioria), para analisar criticamente qual camada social tem acesso a cada um desses segmentos institucionais. Sobre esse aspecto, Roska (2010) verifica que nos Estados Unidos – onde prevalece o modelo de *diferenciação institucional* representado pela concorrência entre instituições que oferecem formação em dois ou em quatro anos, de cunho vocacional ou acadêmico – a origem socioeconômica atua sobre o tipo de instituição acessada, fazendo com que as elites

preservem para si maiores chances de acesso às instituições que ofertam formação acadêmica tradicional com maior tempo de duração.

Ademais, outros estudos interessadas em medir níveis de estratificação educacional corroboram a existência da correlação entre variáveis socioeconômicas e adscritas com a realização escolar, indicando que estas influenciam as chances de acesso a determinado nível de ensino e/ou o sucesso escolar obtido por indivíduos e/ou grupos sociais específicos (FERNANDES, 2005; OSORIO, 2009; MONT'ALVÃO, 2011; PRATES & COLLARES, 2014; CASEIRO, 2015). Esses estudos contribuem para demarcar as variáveis socioeconômicas utilizadas nessa pesquisa.

Para analisar os determinantes da estratificação educacional no Brasil, Fernandes (2005) faz uma extensa análise de dados entre os anos de 1882 a 1963. Demonstra que apesar do crescimento e das transformações socioeconômicas no Brasil nesse período, não houve total rompimento com alguns padrões de estratificação educacional: se por um lado há redução dos efeitos de determinadas variáveis sobre as chances de escolarização (escolaridade da mãe e do pai, ocupação do pai, gênero), por outro lado há variáveis cujos efeitos são acrescidos (origem urbana, raça). Especialmente no que diz respeito à raça, identifica maiores dificuldades de acesso da população preta e parda em dois pontos particulares: primeiramente, nos níveis mais básicos da educação (no próprio ingresso), e, novamente, nos níveis mais elevados (educação superior). Além disso, o efeito da raça torna-se ainda mais negativo para esses grupos mediante o crescimento econômico decorrente da industrialização – sendo que para pretos esse efeito é maior que para pardos. Mont'Alvão (2011), por sua vez, analisa dados das PNAD's de 2001, 2004 e 2007 para testar o efeito das origens sociais sobre as chances de alcance educacional, medidas pela conclusão do ensino médio e pela transição para o ensino superior. Os resultados reforçam o argumento em relação ao efeito da raça sobre o acesso educacional, pois demonstram que, apesar de haver declínio, a desigualdade de acesso entre brancos e pretos é significativa.

Outro estudo que contribui para nossa definição das variáveis de controle utilizadas nessa pesquisa foi realizado Osorio (2009). Para verificar a relação entre classe, raça e acesso ao ensino superior, o autor utilizou dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) de 2006, fazendo um recorte populacional para jovens com idade entre 18 e 24 anos com ensino médio completo. Foi feita distinção entre três categorias de classe a partir da renda familiar (“alta”, “média” e “baixa”) dois grupos

raciais (“brancos”, composto por brancos e amarelos; “negros”, formados por pretos, pardos e indígenas). Os resultados apontaram que as taxas de frequência ao ensino superior são maiores entre as classes média e alta, bem como as taxas de participação dos brancos se mostrou superior á dos negros em todas as classes. Logo, há evidências que o acesso ao ensino superior é desigual para classe e raça, uma vez que não representa proporcionalmente os percentuais observáveis na população em geral.

Caseiro (2015), analisando dados da PNAD entre 2004 a 2013 – inclusos jovens de 18 a 24 anos que concluíram o ensino médio – observa que houve redução das desigualdades de acesso ao ensino superior nesse período. Apesar disso, as variáveis socioeconômicas e adscritas continuam exercendo forte influencia sobre as chances de acesso a esse nível de ensino: indivíduos brancos e com maior renda familiar ainda possuem maior chance de ingresso. Além disso, o autor destaca que “morar com os pais” aumenta consideravelmente as chances de acesso desses jovens ao ensino superior.

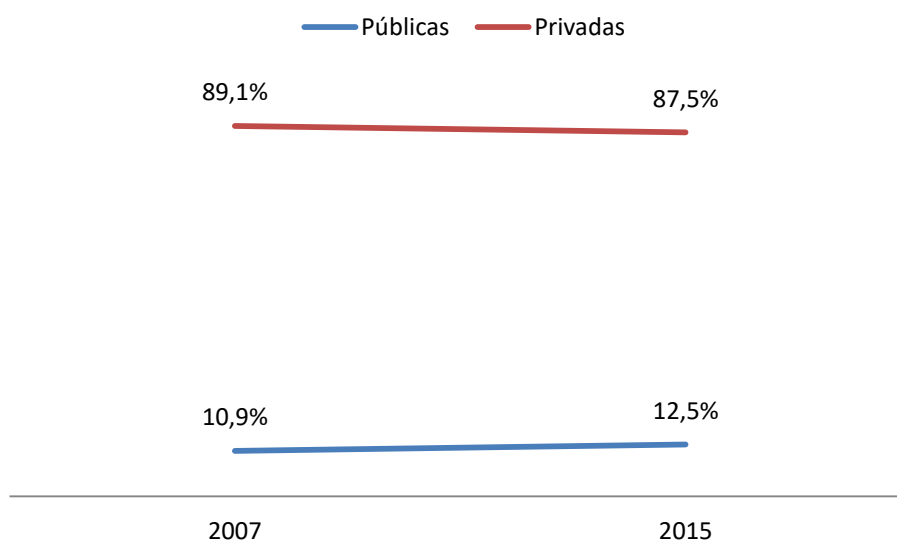
Já o trabalho de Prates & Collares (2014) se vale dados disponíveis entre os anos 1980 até o início dos anos 2000. Em seus achados demonstram tanto uma ligeira queda no efeito da raça sob o acesso ao ensino superior, quanto, simultaneamente, estabilidade do efeito de características socioeconômica; sendo ainda a origem socioeconômica um importante marcador de diferenciação entre o acesso à rede pública ou privada. Apontam que características como a escolaridade da mãe e do pai e a renda familiar apresentam relevância, embora em sentidos diferentes: enquanto a primeira variável tem maior efeito sobre o acesso à IES públicas, a segunda surte mais efeito sobre o acesso à IES privadas.

Resumidamente, esses trabalhos corroboram hipóteses que o acesso a determinados níveis de escolaridade se mantém, em certa medida, estratificados pela dependência de variáveis socioeconômicas e de características adscritas – em maior ou menor grau, dependendo do nível de ensino e do período observado, além da análise metodológica empregada. Logo, dado que elementos como raça, renda, escolaridade da mãe e do pai, situação de moradia, dentre outros, surtem efeito sobre o acesso educacional – tanto nas possibilidades de obter maior quantidade de educação quanto na diferenciação da qualidade impetrada – consideramos importante utilizar essas variáveis como controle para nossa análise sobre o efeito do trabalho para estudantes desse nível de ensino.

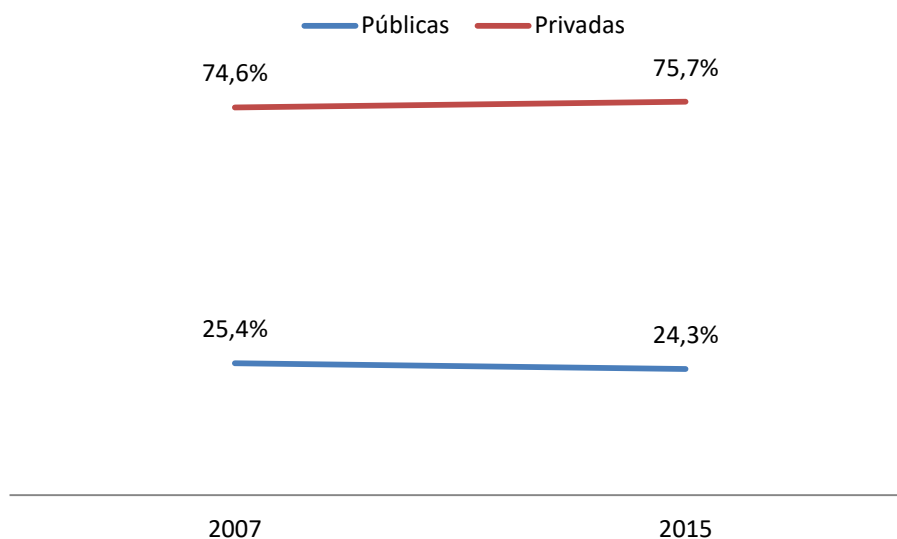
A seguir, apresentamos algumas informações sobre a distribuição das IES brasileiras, de acordo as variáveis de interesse para esse trabalho, dentro do período comportado por essa pesquisa.

Sobre a natureza jurídica das IES, há mais instituições privadas e a maior parte dos estudantes de graduação está matriculada nessas; além disso, houve pouca variação percentual nesses números entre 2007 e 2015. De acordo com Censos do Ensino Superior (INEP, 2007 e 2015), em 2007 havia 2.281 IES, das quais 2.032 eram privadas e apenas 249 públicas. Já em 2015, eram 2.364 IES, sendo 2.069 privadas e 295 públicas.

Gráfico 01 - Evolução do percentual de IES, segundo a natureza jurídica



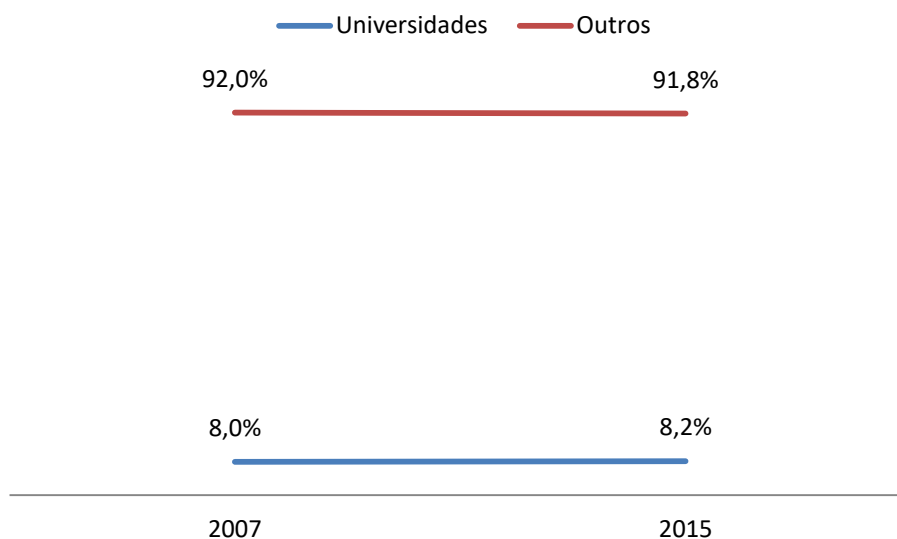
Fonte: INEP (2007; 2015).
Elaboração própria.

Gráfico 02 - Evolução do percentual de matrículas, segundo a natureza jurídica

Fonte: INEP (2007; 2015).
Elaboração própria.

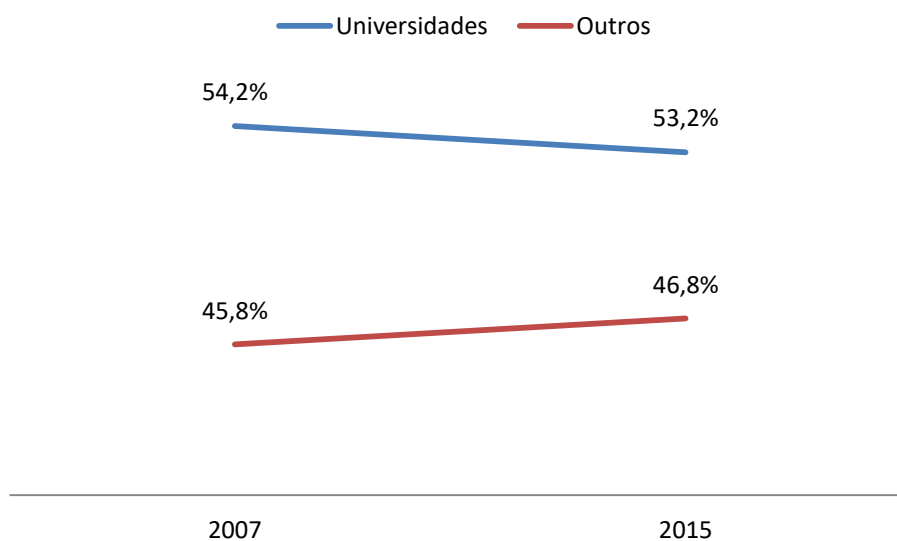
No que se refere à organização acadêmica da IES, as universidades representam cerca de 8% do total – quase não houve alteração desse percentual entre 2007 e 2015. Contudo, detêm parcela significativa das matrículas no ensino superior, mesmo considerando que houve aumento expressivo no número de estudantes matriculados no ensino superior nesse período – de 4.880.301 em 2007 para 8.027.297 em 2015. Tanto em 2007 quanto em 2015 mais da metade das matrículas foram em universidades.

Gráfico 03 - Evolução do percentual de IES, segundo a organização acadêmica



Fonte: INEP (2007; 2015).
Elaboração própria.

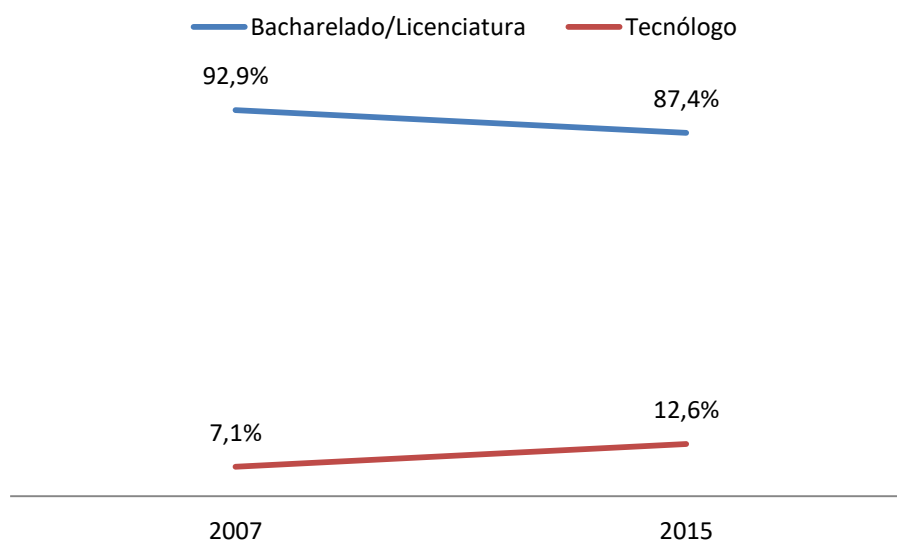
Gráfico 04 - Evolução do percentual de matrículas, segundo a organização acadêmica



Fonte: INEP (2007; 2015).
Elaboração própria.

Quanto ao grau acadêmico, o percentual de matrículas em cursos que conferem títulos de bacharelado e/ou licenciatura é consideravelmente maior que aqueles que ofertam diplomas tecnológicos. Entre 2007 e 2015 cresce ligeiramente o percentual de matrículas em cursos tecnológicos, mas ainda fica muito aquém dos números observados nos demais graus acadêmicos.

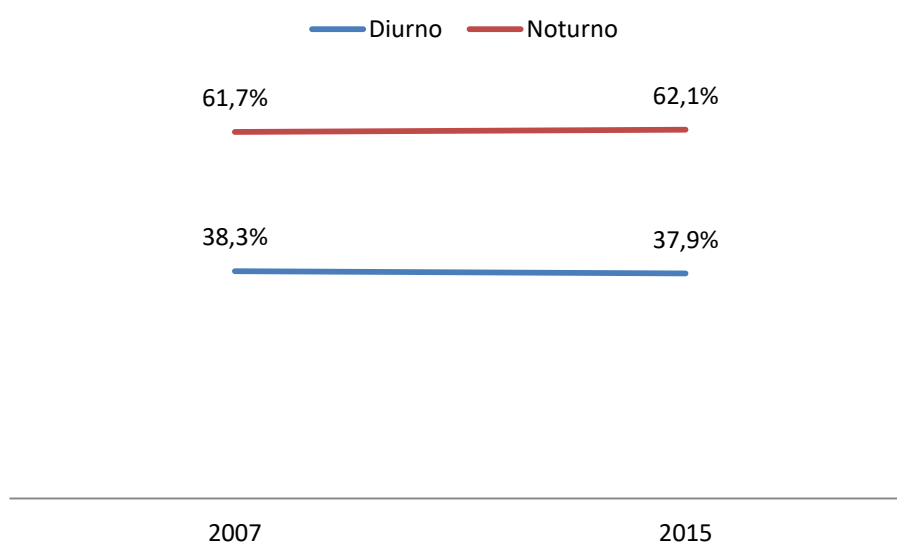
Gráfico 05 - Evolução do percentual de matrículas, segundo grau acadêmico



Fonte: INEP (2007; 2015).
Elaboração própria.

No que diz respeito a turno acessado, o noturno detém maior percentual de matrículas. Entre 2007 e 2015 praticamente não houve alteração nesses valores, evidenciando que, mesmo mediante aumento no número de matrículas ofertas, o padrão de horário é mantido.

Gráfico 06 - Evolução do percentual de matrículas, segundo o turno acessado



Fonte: INEP (2007; 2015).
Elaboração própria.

Com base nas informações acima, notamos que entre 2007 e 2015 a distribuição das IES e matrículas permaneceram praticamente inalteradas em termos percentuais no que se refere à natureza jurídica, à organização acadêmica, ao grau acadêmico e ao turno majoritariamente acessado – o que aponta para estabilidade da estrutura do sistema. Os dados apresentados vão de encontro à revisão teórica, demonstrando: a) prevalência do setor privado: quase 90% das IES são privadas e estas concentram em média 75% das matrículas; b) crescimento de instituições não-universitárias: menos de 9% correspondem a universidades, contudo, mais da metade das matrículas corresponde a essas instituições (o que tem a ver com a dimensão destas); c) conservação da majoritariedade de determinados graus acadêmicos: em torno de 90% dos cursos oferece títulos de bacharelado ou licenciatura; d) alta concentração de graduandos que estudam à noite: há um percentual elevado de matrículas no noturno, mais de 60% do total.

Além da distribuição dos dados acima, também é interessante checar informações sobre a qualidade das IES. Para isso, utilizamos os dados do Conceito Preliminar do Curso (CPC) e do Índice Geral de Cursos Avaliados pela Instituição (IGC). O CPC e o IGC são indicadores de qualidade da educação superior calculados pelo Inep a partir dos resultados do Enade e de outros insumos. Esses indicadores “são expressos em escala contínua e numa escala de cinco níveis, em que os níveis iguais ou superiores a 3 (três) indicam qualidade satisfatória”. O cálculo desses indicadores é feito da seguinte maneira:

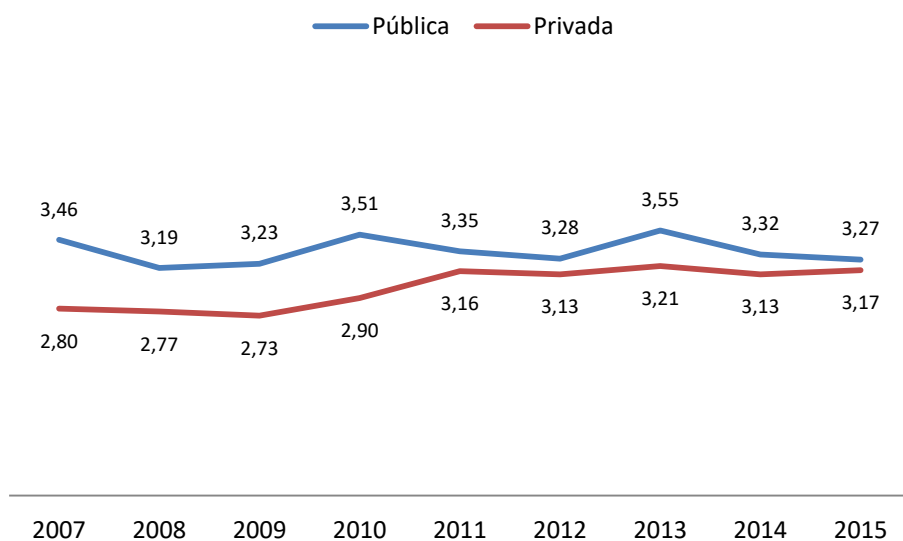
O CPC é calculado no ano seguinte ao da realização do Enade de cada área, com base na avaliação de desempenho de estudantes, corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos. O CPC, assim como o Conceito Enade, também é calculado por Unidade de Observação e é divulgado anualmente para os cursos que tiveram pelo menos dois estudantes concluintes participantes e dois estudantes ingressantes registrados no Sistema Enade. Os cursos que não atendem a estes critérios não têm seu CPC calculado, ficando Sem Conceito (SC). O CPC dos cursos com oferta nas modalidades presencial e a distância é divulgado de maneira unificada, considerando a soma dos estudantes das duas modalidades e seus respectivos resultados.

O IGC é calculado anualmente, considerando: I - a média dos últimos CPCs disponíveis dos cursos avaliados da instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; II - a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em

cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; III - a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu. Como o IGC considera o CPC dos cursos avaliados no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, sua divulgação refere-se sempre a um triênio, compreendendo assim todas as áreas avaliadas, ou ainda, todo o ciclo avaliativo (Inep, 2016).

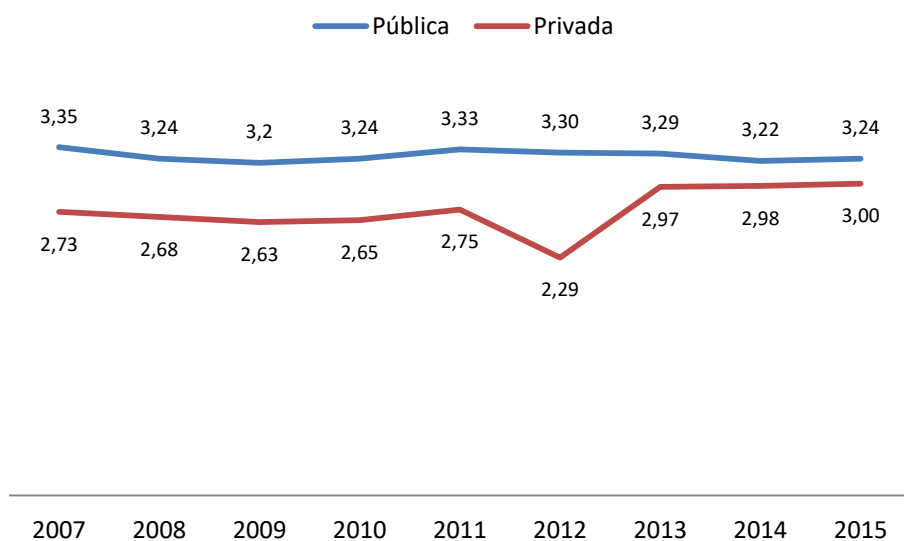
Os gráficos abaixo informam a média dos conceitos obtidos entre 2007 e 2015, separando as IES de acordo com sua natureza jurídica:

Gráfico 7 - Conceito Preliminar do Curso (média)



Fonte: INEP (2007; 2015).
Elaboração própria.

Gráfico 8 - Índice Geral do Curso (média)



Fonte: INEP (2007; 2015).
Elaboração própria.

Em todos os anos as IES públicas apresentam melhores resultados, com CPC e IGC maiores que os das IES privadas. Ao longo da série esses valores se aproximam – devido à elevação destes nas IES privadas – mas não se equiparam. Ademais, em todos os anos as IES públicas mantiveram índices considerados satisfatórios para ambos os indicadores; enquanto as IES privadas só alcançaram CPC e IGC igual ou superiores a 3 (três) a partir de 2011 e 2015, respectivamente. Assim, podemos nos valer do CPC e do IGC enquanto *proxy* para indicar a qualidade das IES, corroborando uma tendência de melhor qualidade nas IES públicas¹⁴.

3.3 Estudar e trabalhar: delimitação do objeto de pesquisa e implicações da concorrência entre estudo e trabalho

Até aqui temos alguns pontos importantes: (i) a expansão dos sistemas de ensino tende a reduzir desigualdades verticais, mas não encerra o ciclo de estratificação social; (ii) na medida que as desigualdades verticais diminuem, tendem a ser substituídas por mecanismos que operam na dimensão horizontal do fenômeno; (iii) no que diz respeito especificamente à expansão do ensino superior, observa-se que grupos sociais

¹⁴ Para uma análise mais apurada, seria interessante desmembrar esse dado considerando, além da natureza jurídica da IES, outras características como: caso seja pública, se Municipal, Estadual ou Federal; caso seja privada, se com ou sem fins lucrativos; além do tipo de organização acadêmica.

tradicionalmente excluídos têm maiores chances de ingressar nesse nível de ensino; contudo, nem o acesso se tornou proporcionalmente equivalente, nem as condições de democratização foram cumpridas. Trata-se ainda de uma inserção periférica, por meio da qual o “não acesso” é substituído por outras práticas de exclusão que operam no interior do sistema de ensino (BORDIEU & CHAMPAGNE, 2001).

A literatura da área também tem apontado que a estratificação dos sistemas de ensino, por via de regra, recai sobre grupos sociais com determinadas características: historicamente, pobres e negros(as) têm sofrido restrição de acesso aos níveis mais altos de escolaridade. Torna-se evidente que romper com a transmissão intergeracional das desigualdades educacionais é um desafio, pois os recursos familiares constituem variáveis que interferem sobre as condições de investimento educacional e, conseqüentemente, de mobilidade no mercado de trabalho, agindo assim como mecanismo de manutenção das barreiras sociais. Além disso, há todo um sistema de expectativas e limitações de ordem socioeconômica que condiciona as possibilidades de mobilidade dos indivíduos (ZAGO, 2006; ZAGO & BROCCO, 2014). E mesmo quando os sistemas de ensino se tornam mais abertos, há entraves que persistem em relação à inserção desses grupos: senão pela “quantidade” de acesso, pela “qualidade” ofertada. Tais processos foram observados nos momentos de expansão dos níveis básicos de escolarização, e, atualmente, se desenrolam – guardadas as devidas proporções e especificidades de cada sistema – no ensino superior, ora relembrando velhos dilemas, ora descortinando novas facetas que esbarram em estruturas rígidas de manutenção da desigualdade social.

Ou seja, há evidências que estudantes de origem social e familiar menos abastadas, além de serem menos propensos a ingressar no ensino superior, tendem – quando da sua entrada – a frequentar instituições menos seletivas. Dessa maneira, as classes sociais privilegiadas resguardariam para si vantagens qualitativas no acesso a esse nível de ensino como mecanismo de manutenção do status e da ordem social vigente (ROSKA, 2010). Nesse caso, considerando que as restrições econômicas atuam diretamente sobre necessidades materiais, é esperado que pessoas pobres sejam precocemente inseridas no mercado de trabalho (CORBUCCI, 2014). A necessidade de gerar renda torna imperativo o exercício de atividades remuneradas. Para muitos jovens, essa condição – além de precoce – é concomitante à tarefa estudantil. É fato que desde o Ensino Médio muitos estudantes já conciliam essas atividades; quando ingressam no

ensino superior, essa realidade permanece inalterada: novamente terão que conciliar estudo e trabalho.

A seguir, apresentamos trabalhos que dialogam sobre a coexistência das relações de estudo e trabalho – seja tomando essa relação como objeto direto de estudo ou mesmo abordando-a marginalmente – e que contribuem para delimitar nosso campo.

No que diz respeito à concomitância estudo e trabalho, percebemos que historicamente essa dualidade foi tomada como contraditória. Enquanto à escola foi creditado o papel do ócio, o trabalho ocupou o lugar do castigo e do estigma. Diante tal incongruência ideológica, aqueles que pertenciam à escola estavam isentos do trabalho e os que trabalhavam estavam excluídos da escola. Assim, por muito tempo a escola permaneceu elitizada, sem abertura expressiva para a massa trabalhadora (SANTOS, 1995 *apud* FURLANI, 1988). É a partir da revolução industrial e do capitalismo que a escola absorve a “missão” de qualificar um novo público – aqueles trabalhadores até então excluídos desse universo – para atender à demanda de mão-de-obra qualificada para o trabalho; tendo agora que conformar simultaneamente estudo e trabalho. No entanto, continuou havendo cisão entre esses dois universos por meio do conflito para conciliação do tempo entre estudo e trabalho (FURLANI, 1988). Atualmente, essa realidade abarca estudantes do ensino superior.

Ao trazer para o debate a concomitância estudo e trabalho no ensino superior importa localizar o contexto no qual esse fenômeno se apresenta. De acordo com Bittar *et al* (2008), é a partir dos anos 1970 (no Brasil) que há expansão significativa do ensino superior noturno, levando à massificação desse nível educacional e a inclusão mais expressiva de estudantes que trabalham. A partir desse momento um contingente cada vez maior dessa população vem experimentando o acesso ao ensino superior; contudo, algumas pesquisas demonstram que essa “inclusão” ainda não se faz de maneira igualitária, pois para muitos desses estudantes a porta de entrada mais previsível será por meio do ingresso em IES privadas, no período noturno e em áreas e cursos socioeconomicamente menos valorizados (BITTAR *et al*, 2008; PRESTES *et al* 2012).

Além das implicações objetivas mencionadas, o trabalho pode afetar outras dimensões da incursão acadêmica desses sujeitos. Ocorre, não excepcionalmente, limitação do tempo disponível para que o estudante que trabalha possa compartilhar vários momentos da vida acadêmica – seja na integração com seus pares por meio de

festas, reuniões, trabalhos em grupo, ou mesmo na participação em atividades consideradas “investimentos na formação”, como seminários, congressos, conferências e demais eventos “extra sala” (ZAGO, 2006). Parte desses é oriunda ainda de um ensino público deficiente e têm pouco tempo para se dedicar aos estudos. Além do mais, existem também restrições de natureza privada que causam um desgaste cotidiano: poucas horas de sono, tempo gasto com transporte para se locomover entre o trabalho e a IES, redução do tempo disponível para o convívio com a família e amigos, privação de determinados bens de consumo devido ao investimento em educação (ALMEIDA, 1998; PRESTES *et al* 2012).

De acordo com Tombolato (2005), muitas pesquisas relacionam aspectos relacionados à qualidade de vida, à saúde e ao bem estar de estudantes que trabalham, indicando que há tendências de pioras nessas condições devido à dupla jornada que leva à sobrecarga de tarefas derivada da concomitância trabalho e estudo – o que, em alguns casos, pode afetar o desempenho acadêmico dos estudantes que vivenciam essa condição. Trabalhando em uma instituição privada no período noturno, a autora observa a existência de duas categorias de estudantes: (i) jovens que frequentemente participam dos eventos acadêmicas; (ii) estudantes com menos disposição para participar desses acontecimentos, que chegam atrasados, dormem durante as aulas, repetidamente faltam ou saem mais cedo. Sendo que, em sua maioria, o segundo grupo era composto pelos estudantes que trabalhavam – muitos destes, inclusive, para prover o sustento familiar. Ela relata ainda que mesmo em turmas matutinas parece ocorrer mudança no perfil dos alunos nos últimos anos, com a inserção gradativa de estudantes vinculados a algum trabalho – embora estes permaneçam concentrados no noturno (TOMBOLATO, 2005).

Nesse sentido, sem pretender estabelecer uma relação de causa e consequência, Furlani (1999) chama a atenção para condição econômica dos estudantes matriculados em cada turno. Enquanto comumente os alunos da manhã pertencem a camadas sociais mais altas, os alunos do noturno provêm, tipicamente, de camadas médias; como os menos abastados têm que ingressar mais cedo no mercado de trabalho, a graduação em período noturno torna-se a “opção” possível. Ou seja, por mais que não constitua regra apenas estudantes do noturno trabalharem, é nesse turno que tal realidade fica mais evidenciada. Além disso, não significa que todos os estudantes que frequentam esse turno durante a graduação o façam em decorrência do trabalho, pois existem outras

motivações para essa escolha (instituição e/ou curso desejado, vaga obtida). No entanto, fazê-lo dentre outras opção difere daqueles para os quais essa é a única alternativa.

Assim, retomamos outro ponto importante para nossa discussão: a diferença entre *estudante-trabalhador* e *trabalhador-estudante*. De acordo com Foracchi (1977), trata-se de duas categorias distintas, com implicações variadas, que podem assim ser definidas, respectivamente:

O trabalho e o estudo podem ser conjugados porque tanto existe o trabalho em tempo parcial quanto os cursos noturnos. O jovem que se desdobra entre essas duas atividades, igualmente solicitadoras e absorventes, apresenta, portanto, algumas características peculiares. Trabalho parcial: acentua o divórcio entre interesses e necessidade, sem concentrar-se neste ou naquele setor, se dilui entre estudo e trabalho, convertendo-os em atividades precárias e insatisfatórias. Contudo, nesse caso, o trabalho é o setor mais atingido por ser, na perspectiva do estudante, um trabalho incompleto e parcial. O estudante que trabalha vive a fragmentação do estudante: não estamos mais em presença de um mero intervalo que possibilita, como numa fuga, a realização de determinada atividade. Estamos diante de um intervalo amplo que marca, porque separa em tempos sociais distintos, o trabalho e o estudo (Foracchi, 1977, p. 51).

Diversa é a situação do trabalhador que estuda, pois, nesse caso, o acidente não é o trabalho mas o estudo. O estudo aparece como contingência. O trabalhador escolhe um curso que não se incompatibilize com o trabalho porque este sim exige e absorve a maior parte das energias. O trabalho faz com que o curso tenha importância acessória. No caso anterior, a necessidade de trabalhar colocava o curso em plano secundário, mas nesse caso o sucesso no trabalho realiza-se às expensas do curso. Isso não significa que ele seja abandonado mas, simplesmente que é redefinido em termos do interesse mais amplo que o trabalho apresenta. A acomodação entre estudo e trabalho raramente redunde numa integração harmônica das duas atividades. Com frequência impõe-se uma cisão, com caráter de opção, pois as qualidades do estudo e do trabalho não têm uma medida comum de avaliação (Foracchi, 1977, p. 51).

Portanto, o *estudante-trabalhador* é aquele que concilia as duas funções, mas para o qual o trabalho se dá em tempo parcial; apesar de essa dupla jornada afetar as duas atividades, o trabalho é o setor mais atingido. Já o *trabalhador-estudante* vivencia situação oposta: o trabalho seria a atividade que demanda a maior parte do tempo, fazendo com que o curso fique em segundo plano e, inclusive, que seja definido em conformidade com as disposições da ocupação laboral.

Sendo assim, não se pode perder de vista que mesmo dentro do grupo de estudantes ocupados com o trabalho há distíngues – como a carga horária – que podem provocar diferenças no impacto que o trabalho acarreta a cada grupo, seja o de

estudantes-trabalhadores ou o de *trabalhadores-estudantes*. Conforme dito por Vargas e Costa de Paula (2013),

A condição de trabalho impõe limites ao turno em que o aluno pode estudar. Se trabalhar 40 horas, o turno da noite será a opção natural. Trabalhando mais de 20 e menos de 40 horas, a maior chance é de estas acompanharem o horário comercial, restando ao aluno o turno da noite como opção. Se trabalhar até 20 horas, pode suceder que estas ocorram pela manhã, à tarde ou à noite, abrindo mais opções de turno para o estudante. Ainda assim a oferta de trabalho no horário comercial é majoritária, o que implica novamente na opção pelo turno da noite.

Em estudo realizado nos EUA, Roska (2010) avalia que a participação no mercado de trabalho traz consequências para o desempenho dos estudantes: há uma relação negativa entre horas de trabalho e resultado acadêmico (ainda que controladas as variáveis referentes aos atributos individuais). No entanto, ressalva que vários estudos advertem que essa relação não é linear, pois somente cargas horárias extensas teriam consequências negativas para a realização escolar. Em sua análise, a autora divide grupos de estudantes e os classifica entre aqueles que trabalham em “baixa intensidade” (até 20 horas semanais), “média intensidade” (de 21 a 35 horas semanais) e “alta intensidade” (mais de 35 horas semanais), observando resultados opostos: enquanto o trabalho em alta intensidade está associado a menor probabilidade de obtenção de diplomas, o trabalho em baixa intensidade, por sua vez, aumenta as chances dessa realização¹⁵. Roska (2010) observa também que os estudantes matriculados em faculdades comunitárias e com origem familiar menos favorecida tendem a ter maior carga horária no trabalho; logo, culminando negativamente para as chances de realização escolar.

No que diz respeito ao efeito do trabalho sobre a “escolha” da trajetória acadêmica, Roska & Velez (2010) realizaram um estudo verificando – além das características socioeconômicas de origem – a relação entre participação no mercado de trabalho e o tipo de instituição frequentada pelos estudantes (se em cursos acadêmicos ou vocacionais, se em instituições com duração da formação em 4 ou 2 anos). Nessa pesquisa, distinguem os estudantes em dois grupos: aqueles com “participação limitada

¹⁵ Nesse estudo não há distinção entre atividades acadêmicas e outros tipos de trabalho; portanto, parte do conjunto de estudantes que trabalha até 20 horas por semana pode ser composto por aqueles que dedicam esse tempo a “trabalhos” acadêmicos (estágios, por exemplo). Isso pode ter contribuído para o resultado positivo, considerando-se que determinadas atividades para a integração com o ambiente escolar, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades educacionais requeridas (ROSKA, 2010).

no mercado de trabalho” (até 20 horas semanais) e aqueles com “ampla participação no mercado de trabalho” (acima de 20 horas semanais). Verificam que nas instituições cuja formação se dá em dois anos a maioria dos estudantes trabalha (apesar das mensalidades serem mais baratas); além disso, enquanto nessas instituições quase 60% dos estudantes trabalhavam mais de 20 horas por semana, nas instituições cuja formação ocorre em quatro anos (com mensalidades mais altas) menos de 40% atingiu essa carga horária de trabalho semanal. Concluem que a hipótese da Desigualdade Efetivamente Mantida pode ser estendida a partir da compreensão das relações de trabalho dos estudantes: as classes sociais privilegiadas não apenas resguardam para si benefícios educacionais no acesso ao sistema de ensino (melhores instituições, melhores cursos) como também podem se resguardar da ampla participação no mercado de trabalho. Em outras palavras, o trabalho torna-se uma forma de diferenciação qualitativa entre as trajetórias educacionais percorridas pelos estudantes (ROSKA, WEISS; 2016).

Em outro estudo, Roska & Weiss (2016) argumentam que, no caso americano, a expansão do ensino superior foi acompanhada do crescimento da dependência do trabalho: mais estudantes ingressam, porém, dependentes do trabalho para garantir sua permanência nesse nível educacional. No entanto, não basta analisar apenas a prevalência do trabalho na rotina desses estudantes, é preciso verificar também a “distribuição” do trabalho, as diferenças na carga horária investida no emprego. Ou seja, dado que grande parte dos estudantes trabalha, a desigualdade pode mudar de direção e intensidade e talvez não resida estritamente em estar ou não inserido no mercado de trabalho, mas sim a forma como estão inseridos, especialmente em relação à carga horária. Pois, dependendo da quantidade de horas dedicadas ao trabalho, a qualidade do acesso pode estar mais ou menos comprometida.

Além do tempo dedicado ao trabalho, Furlani (1999) incrementa essa discussão ao apontar outro elemento importante para a compreensão da dimensão desse fenômeno. A autora apresenta três categorias, em parte relacionadas aos pressupostos de Foracchi (1977): (i) o *estudante* – em tempo integral (ou seja, não trabalha), (ii) o *estudante trabalhador* e (iii) o *trabalhador estudante*. A novidade trazida por Furlani (1999) é a atribuição do “sustento” a essas categorias analíticas. De acordo com a autora, o *trabalhador estudante* é aquele que se sustenta e sustenta a família, “perfil que lhe acarreta grandes responsabilidades e dependência total do seu trabalho, já que sua contribuição econômica para a família é primordial” (FURLANI, 1999, p.168), já

estudantes-trabalhadores são aqueles que trabalham, mas recebem ajuda da família. Ou seja, a necessidade de gerar sustento para prover a si mesmo ou a outras pessoas consiste aqui num elemento fundamental para compreensão das diferenças entre essas categorias de estudantes que trabalham.

Ao observarmos o cenário brasileiro por meio de dados atuais, chegamos a outro aspecto interessante sobre a relação estudo-trabalho: a recorrência dessa concomitância atinge a maior parte dos estudantes de graduação no Brasil. Ristoff (2013) analisou dados do Enade entre 2004 e 2009, confirmando que mais da metade desses estudantes trabalhavam. De acordo com o autor,

(...) aproximadamente 44% dos estudantes não trabalham e têm seus gastos financiados pela família. Isto significa que 56% dos estudantes brasileiros trabalham e estudam. Destes, 27% recebem ajuda da família para se sustentarem; 10% dizem que se sustentam com seu trabalho; 13,5% dizem que se sustentam e contribuem com o sustento da família; e 5,5% dizem ser o principal responsável pelo sustento da família (Ristoff, 2013, p. 17).

Além disso, constatou que essa realidade é mais recorrente em determinadas áreas de formação (em cursos de licenciatura, Pedagogia, História, dentre outros) e torna-se baixa em outros segmentos (como Medicina e Odontologia, por exemplo). Com isso, fica claro que apesar da população universitária ter se tornado mais heterogênea e contar com maior participação de grupos sociais tradicionalmente sub-representados nesse nível de ensino, ainda temos um modelo de ensino profundamente hierarquizado, no qual há forte correlação entre o perfil socioeconômico dos estudantes, a área de formação e as condições nas quais realiza a graduação.

Não obstante, é proeminente distinguir outros aspectos sobre a concomitância estudo e trabalho entre graduandos, a fim de esclarecer as diferenças que consideramos para a decomposição dos grupos de estudantes que compõem essa pesquisa e o modo como se deu a construção de tais categorias de análise, a partir da compreensão sobre a relação desses com o trabalho.

Em primeiro lugar, há estudos demonstrando que “trabalhar” durante a graduação não é comum apenas em países em desenvolvimento, sequer se restringe a estudantes oriundos de famílias com baixa renda (Corbucci, 2014; Zago, 2006). Entretanto, apenas esse dado não explica toda a dimensão do fenômeno, tampouco as diferenças entre os estudantes, o tipo de trabalho exercido e suas motivações. Quando nos referimos aos *estudantes-trabalhadores* e aos *trabalhadores-estudantes* não

estamos falando daqueles indivíduos que exercem atividades relacionadas à sua área de formação e vinculadas às próprias IES, mas sim dos sujeitos inseridos noutras funções, que sequer incrementam sua formação acadêmica. Segundo Sampaio, Limongi e Torres (2000, p. 21, apud Vargas; Costa de Paula, 2013, p. 467), *“sem dúvida, existe uma diferença muito grande entre um(a) estudante empregado(a) como secretário(a) ou vendedor(a) que mantém suas atividades profissionais enquanto cursa uma faculdade de Direito e um(a) jovem que entra para um escritório de advocacia durante o curso”*.

Portanto, há que se considerar a diferença entre esses grupos de estudantes: (i) são estudantes que trabalham em função da necessidade econômica, e, portanto, estão mais sujeitos a trabalhos com carga horária elevada, que não contribuem para sua formação acadêmica; além de concorrerem, devido à carga horária do trabalho, com o tempo disponível para as atividades acadêmicas; (ii) são estudantes que exercem atividades remuneradas relacionadas ao curso (como estágios e iniciação científica, por exemplo), com carga horária reduzida e que possibilitam aproximação ao meio acadêmico.

Em seguida, é importante ponderar que mesmo entre estudantes oriundos de camadas populares, para os quais a restrição financeira é comum, certamente há aqueles que conseguem suprir essa necessidade por meio de atividades relacionadas ao curso (como estágios, por exemplo) e/ou auxílios para custear algumas despesas (bolsas, financiamentos, moradia, alimentação). Nesse sentido, Vargas e Costa de Paula (2013) contribuem para esclarecer a delimitação do nosso objeto, ao se referirem a incompatibilidade entre estudo e trabalho:

A literatura estabelece fartamente a correlação entre condição socioeconômica e escolarização. Desde o relatório Coleman há quase sessenta anos, sabe-se que “o fator socioeconômico é o que determina mais fortemente o desempenho escolar dos estudantes” (BRASIL.INEP, 1999, p. 23). Não por outra razão os últimos governos têm se preocupado em apoiar a permanência dos estudantes, concebendo medidas para provê-los dos recursos básicos para tal: bolsas de estudo, auxílio moradia, alimentação e transporte, dentre outras. Entretanto, acreditamos que outra ordem de carência deve ser observada: a dificuldade de ajuste entre as exigências da escolarização e a necessidade de trabalhar, vivida por contingente expressivo do alunado. Entre a intenção de um estudante que pretende ingressar na educação superior e seu efetivo ingresso, encontramos um importante obstáculo a transpor, relacionado à situação de trabalho. Por vezes o trabalho dificulta a escolarização, por vezes a ausência de trabalho impede a escolarização. Essa situação, em verdade, traduz a evidência das incompatibilidades entre estudo e trabalho, ou seja, a possibilidade ou não de uma escolaridade longa, segundo a relação do estudante com o trabalho (p.465).

Logo, a questão central para essa análise – apesar de claramente perpassar pela circunstância financeira – não é necessariamente a condição econômica (pertencer ou não a grupos familiares com baixa renda, por exemplo), mas sim a condição de trabalho do estudante e as implicações desta. Obviamente, em função dos próprios dados utilizados nessa pesquisa, abarcamos apenas os sujeitos que, mesmo dada a situação imperativa do trabalho, adentraram o ensino superior. Ou seja, trata-se somente do contingente que teve acesso a esse nível de ensino. Portanto, o que se pretende verificar é em que medida a condição de trabalho é um atributo explicativo de diferenças de ordem qualitativa no que concerne a algumas características de natureza institucional do acesso feito ao ensino superior e do desempenho dos estudantes que trabalham, em comparação àqueles que não trabalham. Afinal, pode ocorrer que graduandos com posições socioeconômicas e características adscritas semelhantes estejam em situações distintas a depender da conciliação entre trabalho e estudo.

Conforme demonstrado por Vargas e Costa de Paula (2011), a concomitância dessas atividades é tão prejudicial aos graduandos que se relaciona inclusive ao insucesso escolar – medido pela diferença nas taxas de ingresso e de conclusão dos cursos entre estudantes que trabalham e que não trabalham. As autoras interpõem que “liberado da obrigação de se sustentar, o estudante em tempo integral não só pode optar por carreiras que demandam investimento de tempo integral quanto poderá, no momento oportuno, trilhar o ritual do estágio que antecede a boa colocação profissional” (p. 132).

De tal modo, levando em conta as discussões apresentadas, chegamos à decomposição de quatro grupos de análise, que julgamos atender aos fins dessa pesquisa: (i) *estudantes que não trabalham*, (ii) *estudantes que trabalham*, (iii) *estudantes-trabalhadores*, (iiii) *trabalhadores-estudantes*. Destaca-se que entre os *estudantes que trabalham* estão excluídos aqueles que exercem atividades remuneradas relacionadas ao curso (estágios, bolsas, iniciação científica, etc.); ou seja, trata-se apenas de trabalhos executados fora da academia, que não necessariamente têm relação com a área de formação do estudante. Logo, aqueles que exercem atividades remuneradas relacionadas ao curso, como as acima citadas – mas que não possuem quaisquer outras relações de trabalho – estão agrupados entre os *estudantes que não trabalham*. Já a distinção entre *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*

foi feita levando em conta a carga horária de trabalho: *estudantes-trabalhadores* são aqueles que dedicam até vinte horas semanais ao trabalho e *trabalhadores-estudantes* são aqueles que excedem essa carga horária nas atividades laborativas.

Sobre a condição de sustento – mencionada por Furlani (1999) – avaliamos que esse é um aspecto importante que pode, inclusive, configurar um agravante da situação na qual o estudante se encontra, pois, provavelmente, impõe a esse sujeito certa obrigação em permanecer no mercado de trabalho em decorrência das necessidades materiais impostas, da responsabilização em suprir tais necessidades gerando sustento para si próprio ou, ainda, para outras pessoas. Entretanto, levando em consideração os apontamentos discutidos em relação à carga horária de trabalho (ROSKA, 2010; ROSKA & VELEZ, 2010; ROSKA E WEISS, 2016), privilegiamos esse elemento (horas semanais trabalhadas) para a distinção dos grupos *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudante*, e utilizamos a informação sobre sustento como uma das variáveis independentes de controle.

4 METODOLOGIA

Para realização dessa pesquisa utilizamos dados secundários e foram aplicadas técnicas de análise quantitativa. No que diz respeito aos dados, estes são provenientes do Enade e disponibilizados pelo INEP. Quanto aos métodos de análise empregados, primeiramente foi feita análise descritiva das características socioeconômicas e adscritas dos estudantes, bem como dos atributos institucionais das IES e cursos acessados e do desempenho dos estudantes, comparando-se os estudantes que trabalham com os que não trabalham e também as diferenças existentes dentro do próprio grupo daqueles que trabalham – separados pelo que denominamos *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*. Em seguida, testamos as hipóteses de pesquisa por meio de modelos de regressão linear e de regressão logística.

Os métodos estatísticos de regressão buscam estabelecer uma relação que permita estimar o valor de uma variável dependente em função de outra(s) variável(is) independente(s). A regressão linear múltipla é utilizada quando a variável resposta (dependente) é quantitativa e quando há mais de uma variável explicativa (independente), podendo as variáveis explicativas conter valor numérico ou categórico. Por meio dessa técnica é possível prever mudanças no comportamento da variável dependente a partir de alterações nas variáveis independentes, calculando o poder explicativo de cada variável independente utilizada no modelo; ou seja, estima-se o quanto a variação de cada variável explicativa afeta a variável resposta. Já a regressão logística é aplicada quando a variável resposta é qualitativa e binária. Com essa técnica, prevemos a probabilidade de um evento ocorrer (variável dependente) em função de outros elementos (variáveis independentes).

4.1 Hipóteses

São testadas três hipóteses que se relacionam com a revisão teoria, a fim de testar em que medida os dados corroboram ou refutam estas. Abaixo, apresentamos algumas proposições relacionadas à literatura e as hipóteses relacionadas a cada uma delas.

Proposição 1: Em sistemas de ensino pautados pela *diferenciação institucional*, a concomitância estudo e trabalho é um dos elementos de distinção entre os estudantes e contribui para a conservação da dimensão horizontal das desigualdades educacionais.

A literatura aponta que em países nos quais a expansão do sistema de ensino superior foi baseada no modelo de *diferenciação institucional*, as desigualdades que antes eram de ordem quantitativa passam a adquirir atributos qualitativos. No Brasil, a privatização seria um equivalente funcional do modelo de diferenciação observado em outros países. Assim, apesar de haver a inclusão de estudantes oriundos de camadas populares nesse nível de ensino, via alargamento do “funil” de entrada, determinadas classes conseguem manter para si privilégios educacionais, como o ingresso em instituições e cursos mais bem qualificados, além de maiores chances de permanência e melhor desempenho acadêmico – devido a melhores condições de realização da sua trajetória educacional. Logo, as desigualdades que antes eram verticais (medidas pelo acesso ao sistema, pela quantidade de educação conseguida) adquirem um novo formato e passam a operar numa dimensão horizontal, por meio de mecanismos de distinção no interior do próprio sistema educacional. Com isso, mantem-se a inequidade tanto nos tipos de instituições e cursos acessados, quanto na permanência e no desempenho acadêmico dos estudantes. Além das variáveis socioeconômicas “clássicas” (cor/raça, renda, escolaridade e ocupação dos progenitores) alguns estudos concordam que a concomitância estudo e trabalho seja um dos elementos de distinção entre os grupos de estudantes, fazendo com que os estudantes que trabalham estejam em piores condições em relação aos demais. A partir desses pressupostos, chegamos às hipóteses 1 (um) e 2 (dois).

Hipótese 1: Trabalhar durante a graduação afeta negativamente as condições qualitativas de acesso ao ensino superior.

Caso os estudantes que trabalham tenham menos chances de se matricular em instituições públicas, em universidades, com graus acadêmicos nos níveis bacharelado/licenciatura e em cursos diurnos, a hipótese 1 (um) será confirmada.

Hipótese 2: Trabalhar durante a graduação piora o desempenho acadêmico dos estudantes.

Caso os estudantes que trabalham tenham notas menores na avaliação do Enade, a hipótese 2 (dois) será confirmada, indicando desigualdade na qualidade de formação desses estudantes, por meio do pior desempenho acadêmico.

Proposição 2: Diferenciação entre *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*: efeitos da carga horária dedicada ao trabalho.

Há diferença conceitual sobre as categorias *trabalhador-estudante* e *estudante-trabalhador*. De modo geral, a literatura aponta que os *trabalhadores-estudantes* estariam mais envolvidos com o trabalho – já que o trabalho é a necessidade primordial e imperativa – e, conseqüentemente, a graduação ficaria relegada a segundo plano, tendo importância acessória. Essa definição pode parecer vaga em termos de operacionalização do conceito. No entanto, há estudos que contribuem para melhor alcance dessas categorias, indicando a carga horária dedicada ao trabalho como um marcador importante para a demarcação desses grupos. Há indícios que a elevação da carga horária de trabalho seja perniciosa ao estudante (ainda que essa relação não seja linear).

Hipótese 3: Maior carga horária destinada ao trabalho piora o tipo de acesso feito ao ensino superior e o desempenho dos estudantes.

Verificamos se os modelos utilizados para testar as hipóteses anteriores demonstram diferença nos resultados a depender das categorias de trabalho empregadas. Primeiro, testamos as hipóteses acima separando os estudantes em apenas duas categorias distintas: *estudantes que não trabalham* e *estudantes que trabalham*. Em seguida, testamos as mesmas hipóteses ampliando as categorias utilizadas, a partir das distinções dentro do grupo de *estudantes que trabalham*; logo, temos três grupos: *estudantes que não trabalham*, *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*. Assim, se os *trabalhadores-estudantes* (que possuem maior carga horária de trabalho) estiverem em piores condições que *estudantes-trabalhadores* (que possuem menor carga horária de trabalho) a hipótese 3 (três) será confirmada.

4.2 Fonte de dados

Os dados utilizados nesse estudo provêm do Questionário Socioeconômico (QSE). O QSE respondido pelo estudante contém informações relacionadas ao seu perfil socioeconômico, além das características do ingresso no ensino superior, tais como a natureza jurídica e organização acadêmica das IES, modalidade dos cursos e turnos acessados. A partir das informações contidas nesse instrumento fizemos a análise

descritiva dos grupos de estudantes e operacionalizamos as variáveis necessárias para execução dos modelos testados.

A cada ano é selecionado uma série de cursos/áreas a serem avaliadas. A periodicidade máxima para a avaliação do Enade é de três anos. Assim, a cada três anos a totalidade dos cursos é avaliada e, nos três anos seguintes, se repete essa avaliação. O primeiro ciclo vai de 2004 a 2006, o segundo de 2007 a 2009, o terceiro de 2010 a 2012, e o quarto ciclo vai de 2013 a 2015. Abaixo, a lista de cursos/áreas avaliadas em cada ciclo que compõe esse trabalho¹⁶, separados pelo ano:

Segundo Ciclo:

Em 2007: Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Tecnologia em Agroindústria, Tecnologia em Radiologia, Terapia Ocupacional e Zootecnia.

Em 2008: Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, e os Cursos Superiores de Tecnologia em Construção de Edifícios, Alimentos, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental.

Em 2009: Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Estatística, Música, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo; e os Cursos Superiores de Tecnologia em: Design de Moda, Gastronomia, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Turismo, Gestão Financeira, Marketing e Processos Gerenciais.

Terceiro Ciclo:

Em 2010: Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia; e os cursos que conferem diploma de

¹⁶ Conforme dito na Introdução e demonstrado no tópico 3.2, o primeiro ciclo de avaliação (2004-2006) foi excluído da análise porque para esses anos não havia os indicadores de qualidade IGC e CPP.

tecnólogo em Agroindústria, Agronegócios, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental e Radiologia.

Em 2011: Cursos que conferem diploma de bacharel em Arquitetura e Urbanismo e Engenharia; cursos que conferem diploma de bacharel ou licenciatura em Biologia, Ciências Sociais, Computação, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química; cursos que conferem diploma de licenciatura em Pedagogia, Educação Física, Artes Visuais e Música; e cursos que conferem diploma de tecnólogo em Alimentos, Construção de Edifícios, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental.

Em 2012: Cursos que conferem diploma de bacharel em: Administração; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Comunicação Social; Design; Direito; Psicologia; Relações Internacionais; Secretariado Executivo; Turismo; que conferem diploma de tecnólogo em: Gestão Comercial; Gestão de Recursos Humanos; Gestão Financeira; Logística; Marketing; Processos Gerenciais.

Quarto Ciclo:

Em 2013: Cursos que conferem diploma de bacharel em Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social e Zootecnia e cursos que conferem diploma de tecnólogo em Agronegócio, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental e Radiologia.

Em 2014: Cursos que conferem diploma de bacharel em Arquitetura e Urbanismo, Sistema de Informação, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Engenharia Ambiental, Engenharia Florestal e Engenharia.

Cursos que conferem diploma de bacharel ou licenciatura em Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras–Português, Matemática e Química.

Cursos que conferem diploma de licenciatura em Artes Visuais, Educação Física, Letras–Português e Espanhol, Letras–Português e Inglês, Música e Pedagogia.

Cursos que conferem diploma de tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial e Redes de Computadores.

Em 2015: Cursos que conferem diploma de bacharel em Administração, Administração Pública, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social – Jornalismo, Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Design, Direito, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo, Teologia e Turismo.

Cursos que conferem diploma de tecnólogo em Comércio Exterior, Design de Interiores, Design de Moda, Design Gráfico, Gastronomia, Gestão Comercial, Gestão da Qualidade, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Gestão Pública, Logística, Marketing e Processos Gerenciais.

4.3 Descrição das variáveis

A seguir, apresentamos as variáveis independentes e dependentes elencadas, seja para uso nas análises descritivas e/ou inferenciais, por meio dos modelos estatísticos utilizados nesta pesquisa.

Variáveis Dependentes: As variáveis dependentes derivam das características de natureza institucional das IES e cursos acessados, além da nota geral obtida na prova do Enade. Como o objetivo da pesquisa é verificar qual o efeito da concomitância estudo e trabalho sobre elementos qualitativos referentes ao acesso ao ensino superior, cada variável irá ser utilizada como dependente para os modelos de regressão empregados.

- **Natureza jurídica:** variável indicadora (*dummy*); 1 = pública, 0 = privada.
- **Organização acadêmica:** variável indicadora (*dummy*); 1 = universidade, 0 = outros.
- **Grau acadêmico:** variável indicadora (*dummy*); 1 = bacharelado/licenciatura, 0 = tecnólogo.
- **Turno:** variável indicadora (*dummy*); 1 = diurno (manhã/tarde), 0 = noturno.
- **Nota:** variável discreta; nota geral obtida pelo estudante.

Variáveis Independentes: As variáveis independentes correspondem aos grupos de estudantes classificados nesse estudo e às características socioeconômicas e adscritas destes. No QSE algumas perguntas e opções de resposta variam entre os anos de aplicação, contudo, foi possível agregar os valores de origem sem comprometer a construção das variáveis aqui utilizadas¹⁷.

No que se refere aos grupos de estudantes, criamos três categorias distintas que indicam quatro grupos diferentes, construídas a partir da resposta dada pelo estudante em relação a sua situação de trabalho. No QSE é perguntada a situação de trabalho do estudante e a carga horária. Nos anos 2007 e 2008, perguntava-se aos estudantes se estes trabalhavam ou se já haviam trabalhado; a partir de 2009, perguntava-se se estes trabalhavam. Sabemos que a diferença nessa pergunta pode implicar em algumas variações das respostas, caso em 2007 e 2008 parte dos estudantes que tenham respondido que “trabalham ou já trabalharam” possam, naquele momento específico, não estar numa situação de trabalho. No entanto, considerando-se que estes já tenham sido inseridos no mercado de trabalho, ponderamos ser pertinente, para fins dessa análise, incluí-los no grupo de estudantes que trabalham.

- **Trabalho:** variável indicadora (*dummy*); indica dois grupos de estudantes distintos: 1 = *estudantes que trabalham* (aqueles que trabalham, ou já trabalharam, indiferente da carga horária), 0 = *estudantes que não trabalham* (aqueles que não trabalham ou trabalham eventualmente).
- **Estudantes-trabalhadores:** variável indicadora (*dummy*), 1 = sim (aqueles que trabalham, ou já trabalhara, até vinte horas semanais), 0 = não.
- **Trabalhadores-estudantes:** variável indicadora (*dummy*), 1 = sim (aqueles que trabalham, ou já trabalharam, mais de vinte horas semanais), 0 = não.
- **Cor/raça:** variável indicadora (*dummy*); 1 = branco, 0 = não branco.
- **Idade:** variável discreta; idade do indivíduo estudante.
- **Escola de origem (no ensino médio):** variável indicadora (*dummy*); 1 = privada, 0 = pública.
- **Escolaridade da mãe:** variável indicadora (*dummy*); 1 = igual ou superior ao ensino médio; 0 = abaixo do ensino médio.

¹⁷ No tópico 5.1.1 apresentamos os dados descritivos das variáveis dependentes e explicamos o modo como foram construídas a partir das variáveis de origem.

- **Escolaridade do pai:** variável indicadora (*dummy*); 1 = igual ou superior ao ensino médio; 0 = abaixo do ensino médio.
- **Renda familiar:** variável indicadora (*dummy*); 1 = acima de três salários mínimos, 0 = abaixo de três salários mínimos.
- **Número de moradores da residência:** variável discreta; usada como controle para as faixas de renda.
- **Moradia:** variável indicadora (*dummy*); 1 = mora com os pais, 0 = não mora com os pais.
- **Sustento:** variável indicadora (*dummy*); 1 = não é responsável pelo próprio sustento; 0 = é responsável pelo próprio sustento (seu e /ou de outros).

4.4 Modelos de Regressão

Abaixo, apresentamos os modelos de regressão utilizados. Os modelos são testados para a série geral de dados e para cada ciclo de avaliação.

Os modelos 1, 2 e 3 testam as hipóteses 1 e 3 por meio de regressão logística múltipla. Em ambos há mais de uma replicação, alterando as variáveis dependentes, de modo a responder os pressupostos elencados. Além disso, o que muda nesses três modelos é a inclusão de variáveis independentes. No primeiro modelo não incluímos a variável *trabalho*; no segundo essa variável explicativa é inclusa; no terceiro modelo substituímos a variável explicativa *trabalho* pelas variáveis *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*. Assim, pretendemos verificar quais são as razões de chance para ocorrência de quatro eventos específicos (quatro variáveis independentes) em três situações distintas: (i) para todos os estudantes, sem distinguir suas condições de trabalho, (ii) comparando estudantes que não trabalham e que trabalham, (iii) comparando estudantes que não trabalham e que trabalham, mas ainda diferenciando esse último grupo entre as categorias *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*.

Deste modo, iremos observar em que medida as chances de sucesso na realização de evento dependente é alterada a depender da condição de trabalho do estudante, ou seja, qual o efeito da concomitância trabalho e estudo em cada situação analisada.

Modelo 1:

$(\text{logit})Y = \alpha + b_1x_1 + b_2x_2 + b_2x_2 + b_3x_3 + b_4x_4 + b_5x_5 + b_6x_6 + b_2x_7 + b_2x_7 + b_8x_8 + b_9x_9 + \varepsilon$, onde:

- $(\text{logit})Y$ = variável dependente, alterada para testar cada evento contido na hipótese 1, da seguinte maneira:

1. *Natureza jurídica*
2. *Organização acadêmica*
3. *Grau acadêmico*
4. *Turno*

- α é a constante;
- x_1 é a *cor/raça*;
- x_2 é a *idade* do estudante;
- x_3 é a *escola de origem* (no ensino médio);
- x_4 é a *escolaridade da mãe*;
- x_5 é a *escolaridade do pai*;
- x_6 é a *renda familiar*;
- x_7 é o número de *moradores* da residência;
- x_8 é a condição de *moradia*;
- x_9 é a condição de *sustento*;
- ε representa o conjunto de variáveis não incluídas no modelo, mas que influenciam Y.

Modelo 2: Repete o modelo 1, mas inclui a variável dependente “ x_{10} ”, que representa:

- x_{10} é a condição de *trabalho*;

Modelo 3: Repete o modelo 1, mas incluímos as variáveis “ x_{11} ” e “ x_{12} ”, que representam:

- x_{11} é o grupo de estudantes-trabalhadores;
- x_{12} é o grupo de trabalhadores-estudantes.

Já os modelos 4, 5 e 6 testam as hipóteses 2 e 3 por meio de regressão linear múltipla. Para estes modelos a variável dependente é a nota, pois verificamos o desempenho dos estudantes, controlado pelo conjunto de variáveis respostas. Tal como nos modelos 1, 2 e 3, descritos acima, a modificação consiste nas variáveis explicativas inclusas em cada modelo, mantendo a mesma lógica referida. Assim, temos:

Modelo 4:

$Y = \alpha + b_1x_1 + b_2x_2 + b_3x_3 + b_4x_4 + b_5x_5 + b_6x_6 + b_7x_7 + b_8x_8 + b_9x_9 + \varepsilon$,
onde:

- Y é a *nota*
- α é a constante;
- x_1 é a *cor/raça*;
- x_2 é a *idade* do estudante;
- x_3 é a *escola de origem* (no ensino médio);
- x_4 é a *escolaridade da mãe*;
- x_5 é a *escolaridade do pai*;
- x_6 é a *renda familiar*;
- x_7 é o número de *moradores* da residência;
- x_8 é a condição de *moradia*;
- x_9 é a condição de *sustento*;
- ε representa o conjunto de variáveis não incluídas no modelo, mas que influenciam Y .

Modelo 5: Repete o modelo 4, mas inclui a variável dependente “ x_{10} ”, que representa:

- x_{10} é o *grupo do estudante*;

Modelo 6: Repete o modelo 4, mas inclui as variáveis dependentes x_{11} e " x_{12} ", que representam:

- x_{11} é o grupo de estudantes-trabalhadores;
- x_{12} é o grupo de trabalhadores-estudantes.

5 RESULTADOS E ANÁLISES

Os resultados dessa pesquisa e suas respectivas análises foram divididos em duas partes. Primeiro, apresentamos a análise descritiva dos dados, dividida em dois blocos: (i) perfil socioeconômico; (ii) características institucionais e desempenho dos estudantes. Assim, traçamos o perfil dos estudantes e verificamos a incidência de determinadas características – socioeconômicas e institucionais – de maneira geral e para grupo relacionado. Em seguida, partimos para as análises inferenciais, também separada em dois blocos que contemplam: (i) aspectos qualitativos do acesso ao ensino superior; (ii) desempenho dos grupos de estudantes. Com isso, testamos as hipóteses de trabalho.

5.1 Análises descritivas

Nessa parte, expomos a análise descritiva dos dados. Em algumas variáveis – principalmente aquelas autodeclaradas no QSE – há ocorrência de respostas inválidas, que correspondem ao não preenchimento (omissão de resposta) do estudante para essa questão. Portanto, os percentuais apresentados são referentes aos *percentuais válidos* obtidos, ou seja, considerando-se apenas as respostas válidas. Sobre a distribuição dessas variáveis – considerando a série geral de dados, entre 2007 e 2005 – temos as seguintes informações:

Tabela 1 - Variáveis dependentes: casos válidos

Variável	Número total de casos	Número de respostas	Percentual válido
Cor/raça	4285953	3099226	72,3
Idade	4285953	4285953	100
Escola de origem	4285953	3089887	72,1
Escolaridade da mãe	4285953	3093281	72,2
Escolaridade do pai	4285953	3088709	72,1
Renda	4285953	3093893	72,2
Moradia	4285953	3096978	72,3
Sustento	4285953	3095189	72,2
Trabalho	4285953	3093986	72,2

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Tabela 2 - Variáveis independentes: casos válidos

Variável	Número total de casos	Número de respostas	Percentual válido
les	4285953	4285953	100
Organização acadêmica	4285953	4285953	100
Diploma	4285953	4285953	100
Turno	4285953	4285953	100
Nota	4285953	3569390	83,3

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

São apresentadas informações referentes às variáveis utilizadas nesse estudo, indicativas do perfil socioeconômico dos estudantes e de características do ensino superior. Para cada variável usada, mostramos seus percentuais em dois sentidos: (i) para série geral (2007 a 2015) e para cada ciclo do Enade (segundo – 2007 a 2009, terceiro – 2010 a 2012, quarto – 2013 a 2015)¹⁸, incluindo o conjunto total de estudantes; (ii) de maneira geral e a cada ciclo do Enade, comparando os grupos de estudantes – primariamente comparamos *estudantes que não trabalham* com *estudantes que trabalham* e em seguida confrontamos apenas o grupo dos estudantes que trabalham, diferenciando-os entre *estudantes-trabalhadores* (trabalham até 20 horas semanais) e *trabalhadores-estudantes* (trabalham mais de 20 horas semanais). Ao apresentar os dados gerais e de cada ciclo, objetivamos demonstrar como cada variável elencada se apresenta e averiguar se tais características se alteram ou não ao longo do tempo. Ao apresentar o mesmo dado para cada grupo de estudantes, o intuito é checar se há e em que medida incide diferenças entre estes grupos, seja de maneira geral ou longo do tempo. Em outras palavras, verificamos quais são as características mais frequentes entre os estudantes – seja no que diz respeito às condições socioeconômicas ou de acesso ao ensino superior – comparativamente entre os grupos classificados, de modo que seja possível identificar o que há de comum e/ou o que os distingue, a partir de sua condição de trabalho.

¹⁸ A série geral (2007 a 2015) possui 4.285.953 casos. Para cada ciclo temos os seguintes valores: 1.671.464 casos no segundo ciclo (215.418 em 2007, 461.776 em 2008, 994.270 em 2009), 1.386.427 casos no terceiro ciclo (422.896 em 2010, 376.180 em 2011, 587.351 em 2012), 1.228.062 casos no quarto ciclo (196.855 em 2012, 481.720 em 2014, 549.487 em 2015).

5.1.1 Perfil socioeconômico

As variáveis utilizadas para descrever características do perfil socioeconômico dos estudantes são: *cor/raça*, *idade*, *escola de origem* (no ensino médio), *escolaridade da mãe*, *escolaridade do pai*, *renda familiar*, *situação de moradia* e de *sustento*. A correlação¹⁹ entre essas variáveis é apresentada na tabela a seguir, evidenciando que *trabalho* possui correlação moderada negativa com *sustento*; ou seja, estudantes que trabalham tendem a serem responsáveis pelo próprio sustento. Quando separados entre *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*, essa correlação perde valor para o primeiro grupo.

¹⁹ Correlação de Pearson mede o grau de correlação entre duas variáveis e a direção dessa correlação (se positiva ou negativa): 1 indica correlação positiva perfeita e - 1 correlação negativa perfeita. Valores iguais ou superiores a 0,7 indicam correlação elevada, maiores que 0,5 até 0,3 indicam correlação moderada e menores que 0,3 indicam baixa correlação.

Tabela 3 - Correlação de Pearson entre as variáveis independentes

	Cor/raça	Escola de origem	Esc. Mãe	Esc. Pai	Renda	Moradia	Sustento	Trabalho	Estudante-trabalhador	Trabalhador-estudante
Cor/raça	1	,121**	,111**	,128**	,162**	,038**	,057**	-,010**	-,024**	,003**
Escola de origem	,121**	1	,368**	,375**	,248**	,123**	,222**	-,198**	,009**	-,197**
Esc. Mãe	,111**	,368**	1	,532**	,192**	,206**	,249**	-,189**	,000	-,184**
Esc. Pai	,128**	,375**	,532**	1	,231**	,197**	,226**	-,174**	-,004**	-,168**
Renda	,162**	,248**	,192**	,231**	1	,108**	-,022**	,054**	-,051**	,079**
Moradia	,038**	,123**	,206**	,197**	,108**	1	,287**	-,125**	,010**	-,127**
Sustento	,057**	,222**	,249**	,226**	-,022**	,287**	1	-,516**	,026**	-,516**
Trabalho	-,010**	-,198**	-,189**	-,174**	,054**	-,125**	-,516**	1	,215**	,864**
Estudante-trabalhador	-,024**	,009**	,000	-,004**	-,051**	,010**	,026**	,215**	1	-,306**
Trabalhador-estudante	,003**	-,197**	-,184**	-,168**	,079**	-,127**	-,516**	,864**	-,306**	1

Legenda: **: A correlação é significativa a um nível de 0,01

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

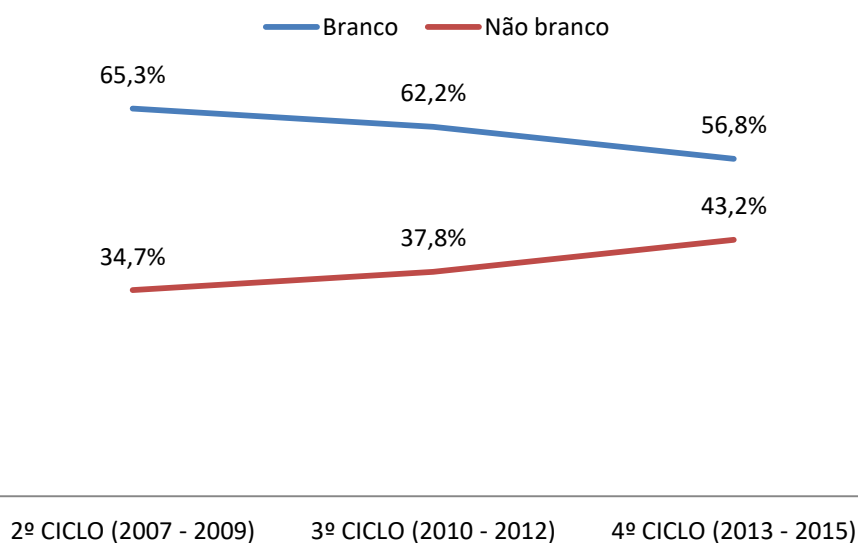
A seguir, apresentamos informações sobre cada variável, relacionadas aos objetivos descritos.

- **Cor/raça**

A variável *cor/raça* deriva da resposta dada pelo estudante, no QSE, quando perguntado como ele se considera. As opções de resposta são as seguintes: branco(a), negro(a), pardo(a)/mulato(a), amarelo(a) (de origem oriental) e indígena ou de origem indígena. Os estudantes que se declararam “branco(a)” pertencem ao grupo de mesmo nome, e os demais compõem o grupo “não branco(a)”.

Ao analisar as informações, notamos que a composição racial dos estudantes do ensino superior que participaram do Enade no período estudado apresenta algumas alterações entre os ciclos analisados – com tendência a maior inclusão de alunos não brancos. Em geral, de 2007 e 2015 a maioria dos estudantes que participaram do Enade se declarou branco (61,4%). Entretanto, quando separamos os ciclos completos de realização do Enade, percebemos que a participação de pessoas não brancas – apesar de ainda ser menor – foi ampliada, passando de 34,7% no segundo ciclo para 37,8% no terceiro e alcançando 43,2% no quarto.

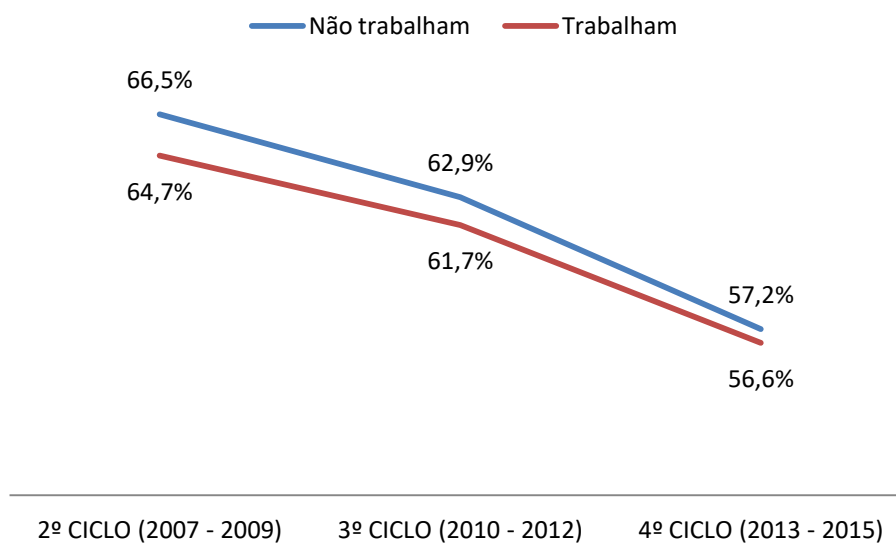
Gráfico 09 - Composição racial do conjunto total de estudantes em cada ciclo do Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Em seguida, comparamos a declaração racial dos estudantes que trabalham e que não trabalham para verificar se nesse quesito há diferenças entre os grupos. Tanto para série geral, quanto separadamente a cada ciclo, os grupos de estudantes não apresentam diferenças significativas em sua composição racial. Ou seja, estudantes que não trabalham e que trabalham possuem, aproximadamente, os mesmos percentuais de brancos e não brancos. Entre os estudantes que trabalham 61% se declarou branco, e para os que não trabalham esse percentual foi de 62%. Mesmo observando separadamente os três ciclos de análise, a variável cor/raça não apresenta grande variação entre os grupos, mas sim no decorrer do tempo, de maneira aproximada para ambos. Em outras palavras, o percentual de pessoas não brancas entre os estudantes do ensino superior participantes do Enade se deu de maneira gradativa e crescente entre os ciclos analisados, não implicando em diferenças significativas a partir da condição de trabalho do estudante.

Gráfico 10 - Composição racial: percentual de brancos por grupos de estudantes - ciclos Enade

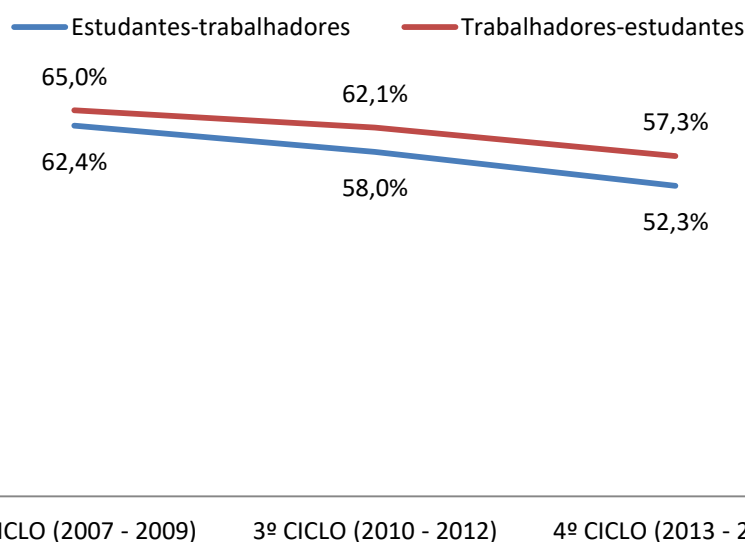


Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

No entanto, se observarmos apenas o grupo dos estudantes que trabalham, decomposto entre *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*, notamos diferenças percentuais ligeiramente maiores, sendo que no grupo com maior carga horária dedicada ao trabalho há percentual mais elevado de pessoas brancas. Na série geral 61,5% dos *trabalhadores-estudantes* se declaram brancos, enquanto entre os

estudantes-trabalhadores esse percentual cai para 57,3%. A tendência de aumento do percentual de pessoas não brancas se mantém ao longo da série, em cada ciclo, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 11 - Composição racial: percentual de brancos por grupos de estudantes que trabalham - ciclos Enade

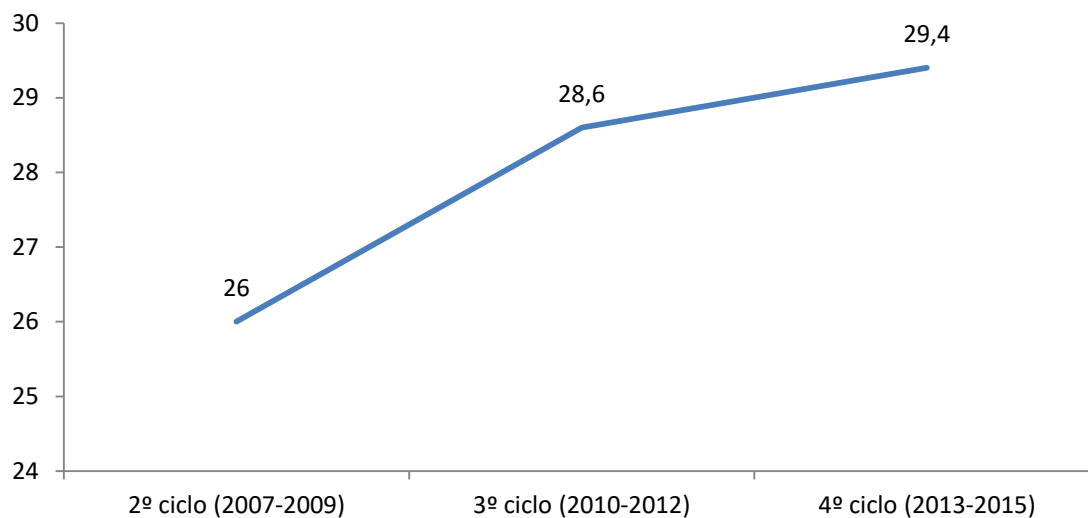


Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Logo, o que notamos sobre essa variável é que a participação de pessoas não brancas, embora ainda menor, aumentou no decorrer do tempo. Porém, praticamente não há diferenças na composição racial dos estudantes que trabalham e que não trabalham; e há uma pequena diferença percentual entre *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*, indicando que há maior percentual de pessoas não brancas no primeiro grupo.

- **Idade**

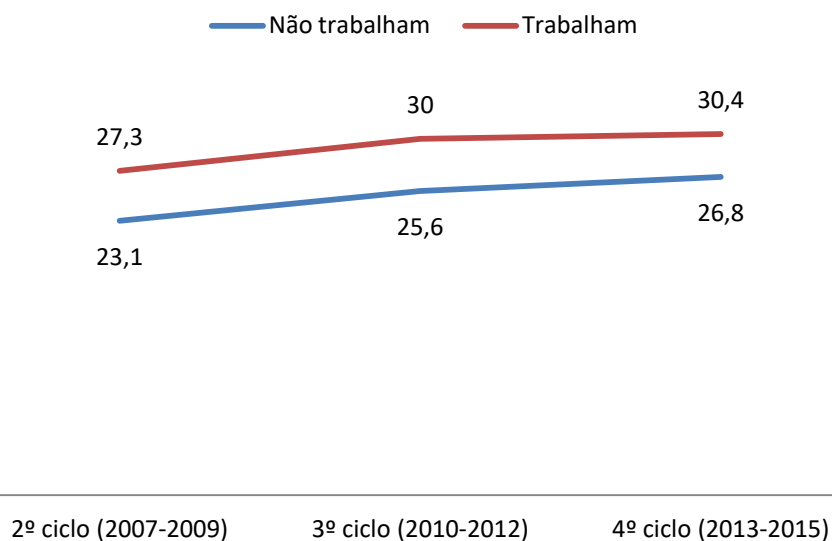
A variável *idade* deriva da idade declarada pelo estudante no ano em que participou do Enade. Em geral, a média de idade dos estudantes é 27,8 anos. Observando cada ciclo, percebemos a elevação gradativa dessa média: 26 anos no segundo ciclo, 28,6 no terceiro ciclo e 29,4 no último ciclo – o que também pode estar relacionado à gradativa exclusão de estudantes ingressantes do exame.

Gráfico 12 - Média da idade do conjunto total de estudantes em cada ciclo do Enade

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Ao contrário do observado para a variável *cor/raça*, a média de idade dos estudantes apresenta diferenças entre os que trabalham (29,3 anos) e os que não trabalham (25,3 anos), apontando que estudantes que trabalham possuem, em geral, média de idade superior aos demais. Tanto que até mesmo a menor média de idade dos que trabalham (no segundo ciclo, quando as médias são menores que nos ciclos seguintes) é superior à maior média de idade daqueles que não trabalham (no quarto ciclo).

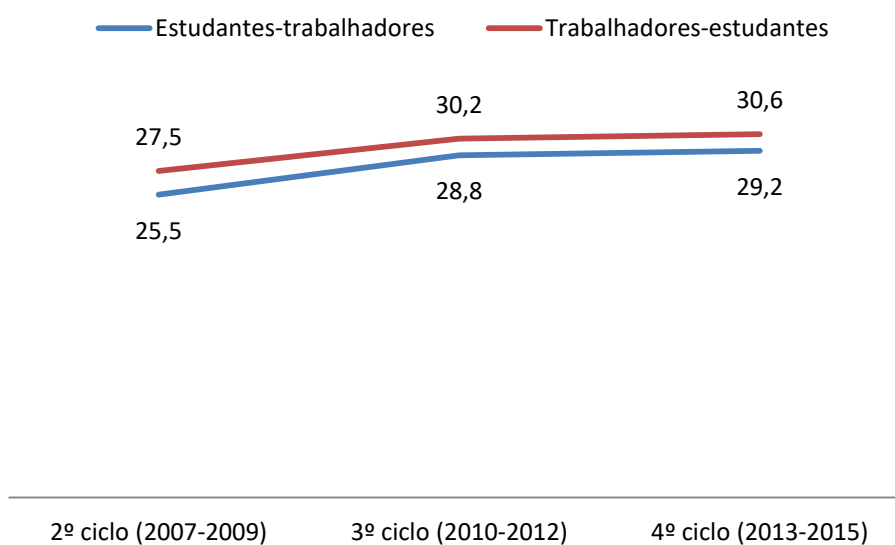
Gráfico 13 - Média da idade por grupos de estudantes - ciclos do Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Em seguida, observamos apenas o grupo de estudantes que trabalham, divididos entre *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*. Nos dois grupos a média de idade é maior que a dos estudantes que não trabalham; porém, *trabalhadores-estudantes* possuem média maior que *estudantes-trabalhadores*, indicando que dentre os estudantes que trabalham aqueles que possuem carga horária mais elevada (superior a 20 horas semanais) são, em média, pessoas mais velhas.

Gráfico 14 - Média da idade por grupos de estudantes que trabalham - ciclos do Enade

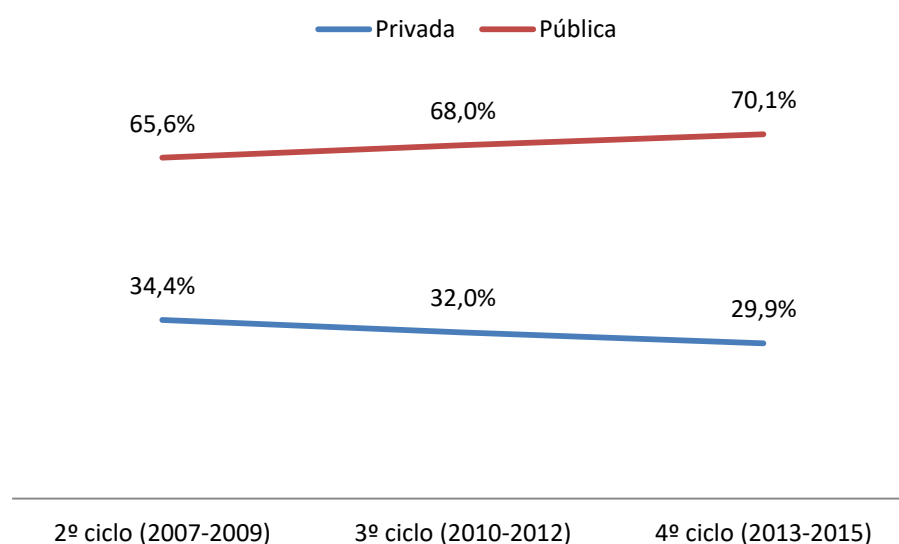


Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

- **Escola de origem**

A variável *escola de origem* se refere à natureza jurídica da escola na qual o estudante cursou o ensino médio, todo ou em sua maior parte. De maneira geral, apenas 32,1% dos estudantes advém de escolas privadas. Entre os ciclos do Enade esse percentual é reduzido, passando de 34,4% no segundo ciclo para 29,91% no quarto ciclo. Isso indica, obviamente, aumento no número de estudantes que vêm de escolas públicas.

Gráfico 15 - Escola de origem: conjunto total de estudantes em cada ciclo do Enade

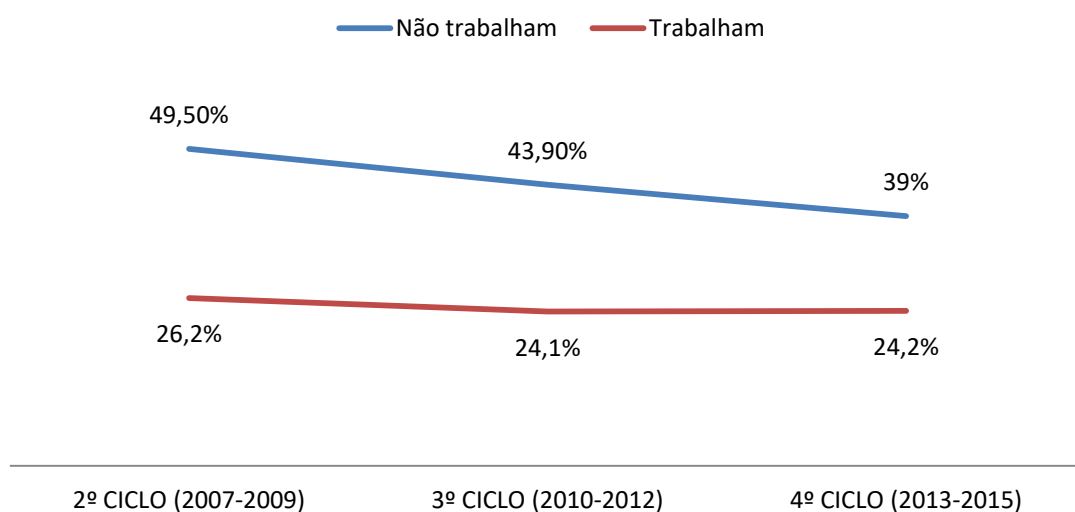


Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Mesmo que a maioria dos estudantes do ensino superior que participaram do Enade nesse período provenha de escolas públicas, esse percentual difere da realidade média brasileira, pois, em geral, um percentual ainda maior de estudantes da educação básica está matriculado em escolas públicas. Em 2015, por exemplo, 87% dos estudantes do ensino médio estavam matriculados na rede pública, ao mesmo tempo em que entre os estudantes do ensino superior que participaram do Enade o percentual daqueles que estudou em escolas públicas nessa etapa da escolarização foi de 70% (INEP, 2016 – Censo Escolar 2015).

Além disso, o que chama a atenção e interessa para fins desse estudo é a diferença percentual de estudantes oriundos de escolas privadas entre os grupos de estudantes que trabalham e que não trabalham. Na série geral, temos que 43,8% dos estudantes que não trabalham acessaram escolas privadas no ensino médio, enquanto entre os estudantes que trabalham esse percentual caiu drasticamente para 24,8%. Apesar disso, destaca-se que entre os ciclos do Enade caiu consideravelmente o percentual de estudantes oriundos de escolas privadas dentro do grupo de estudantes que não trabalham, enquanto no grupo daqueles que trabalham não há grande variação entre os ciclos estudados. Ainda assim, o percentual de origem de escolas privadas continua bem maior entre os estudantes que não trabalham. Deste modo, mesmo que em termos gerais a maioria dos estudantes advenha de escolas públicas, é notável o quanto o acesso a escolas privadas foi mais restrito para os estudantes que trabalham.

Gráfico 16 - Escola de origem: percentual de oriundos de escolas privadas por grupos de estudantes - ciclos Enade

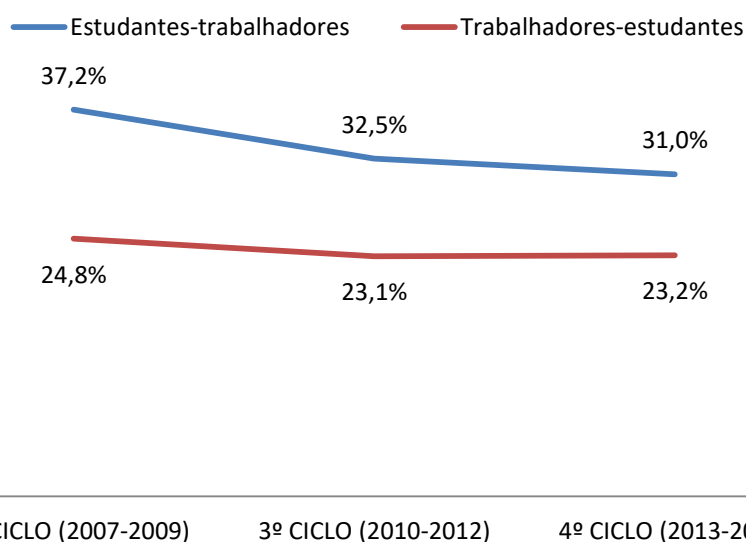


Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Quando observamos os grupos de *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*, vemos que há diferenças significativas entre estes, no que diz respeito à origem escolar. Em todos os ciclos os *trabalhadores-estudantes* apresentaram menor percentual de acesso a escolas privadas durante o ensino médio. Para estes, quase não houve variação entre os ciclos. Já para os *estudantes-trabalhadores*, mesmo com a queda percentual da origem de escola privada entre os ciclos, este ainda se mantém

maior do que o observado para estudantes que dedicam maior carga horária semanal ao trabalho. No entanto, é também menor se comparado aos estudantes que trabalham (demonstrado na tabela acima).

Gráfico 17 - Escola de origem: percentual de oriundos de escolas privadas por grupos de estudantes que trabalham - ciclos Enade

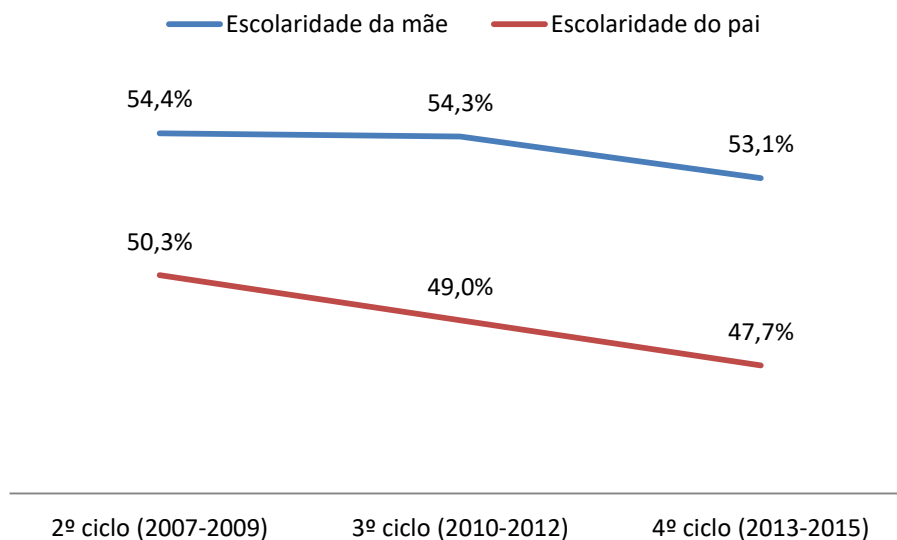


Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

- ***Escolaridade da mãe e escolaridade do pai***

As variáveis *escolaridade da mãe* e *escolaridade do pai* do estudante foram binarizadas de modo que soubéssemos se estes possuem escolaridade igual ou superior ao ensino médio ou inferior a esse nível de ensino. Em termos gerais, os estudantes declararam que 54% das mães e 49% dos pais possuem escolaridade igual ou superior ao ensino médio. Quando observamos separadamente os ciclos do Enade, há uma ligeira queda nesses percentuais e, embora a diferença seja pequena, o percentual de escolaridade da mãe é sempre mais elevado.

Gráfico 18 - Percentual do conjunto total de estudantes cuja mãe/pai possui escolaridade igual ou superior ao ensino médio - ciclos Enade

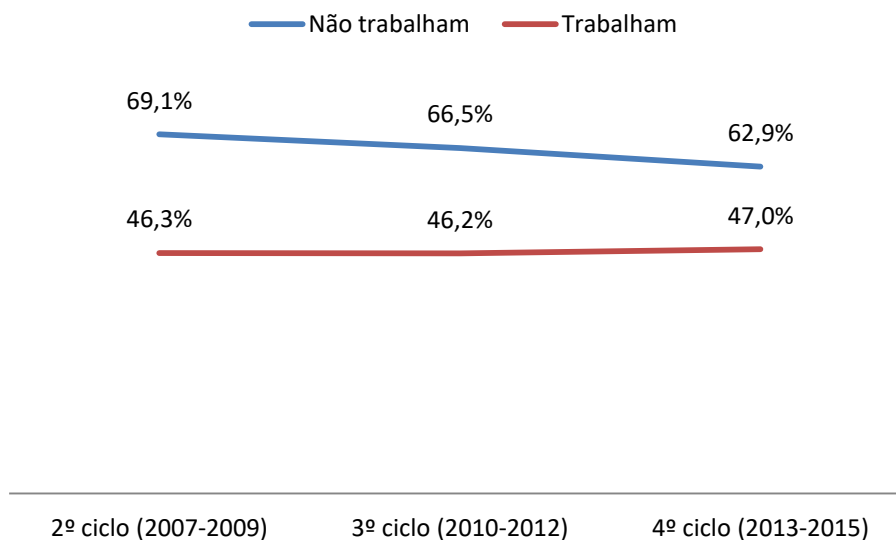


Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Ao separar os grupos de estudantes temos o seguinte quadro: entre os estudantes que não trabalham 66% das mães e 60,2% dos pais possuem escolaridade igual ou superior ao ensino médio; enquanto para os estudantes que trabalham esses percentuais caem para 46,5% e 42,2%, respectivamente. Logo, para esse dado há grande variação entre os dois grupos de análise, demonstrando que os estudantes que trabalham têm pais com escolaridade inferior aos demais.

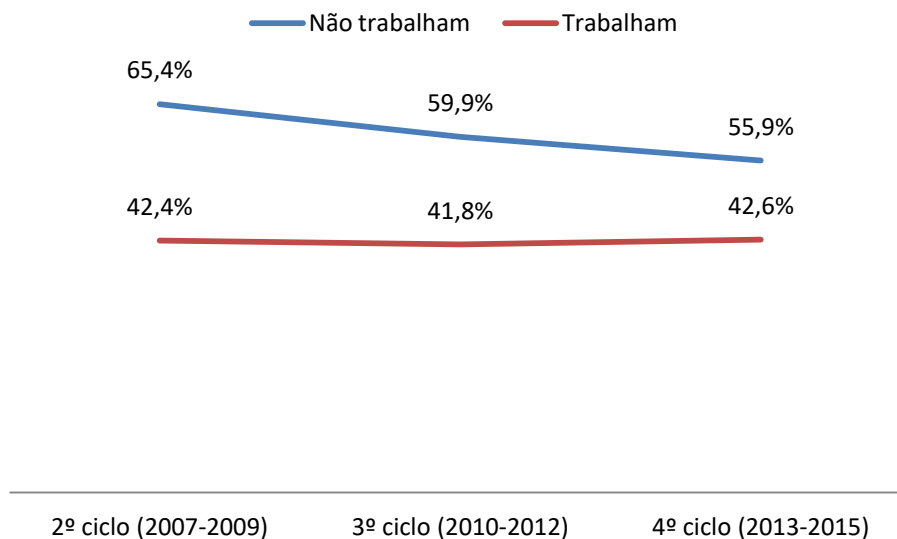
Entre os ciclos do Enade, percebemos o seguinte: em todos os ciclos, o grupo de estudantes que trabalham têm pais com menor escolaridade e essa informação se mantém constante; porém, o grupo de estudantes que não trabalha – apesar de manter vantagem no que diz respeito à escolaridade do pai – sofre queda percentual nesse indicador. Quanto à escolaridade das mães percebemos essa mesma tendência, mas a queda percentual é menor para os estudantes que não trabalham.

Gráfico 19 - Percentual de mães que possuem escolaridade igual ou superior ao ensino médio por grupos de estudantes - ciclos Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Gráfico 20 - Percentual de pais que possuem escolaridade igual ou superior ao ensino médio por grupos de estudantes - ciclos Enade



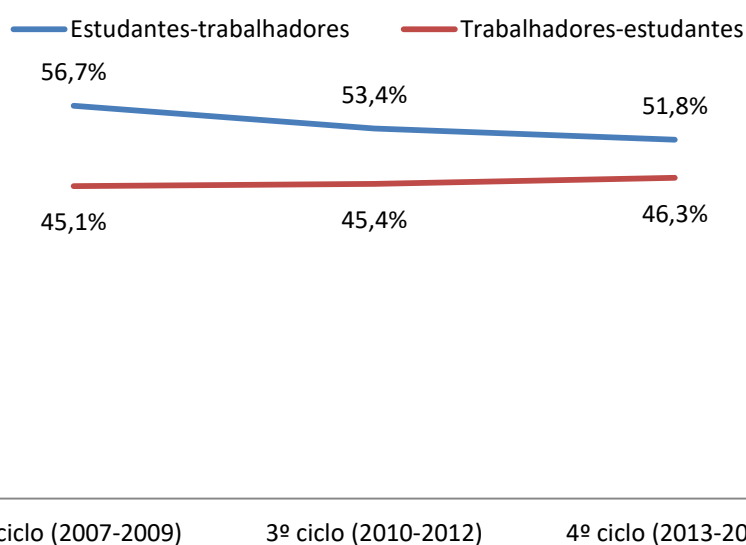
Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Observando apenas o grupo dos estudantes que trabalham, novamente notamos diferenças entre os *estudantes-trabalhadores* e os *trabalhadores-estudantes*, de modo que o primeiro grupo (aqueles que possuem menos carga horária) apresentam vantagens

comparativas em relação ao segundo, mas ainda mantém desvantagem se comparados aos estudantes que não trabalham.

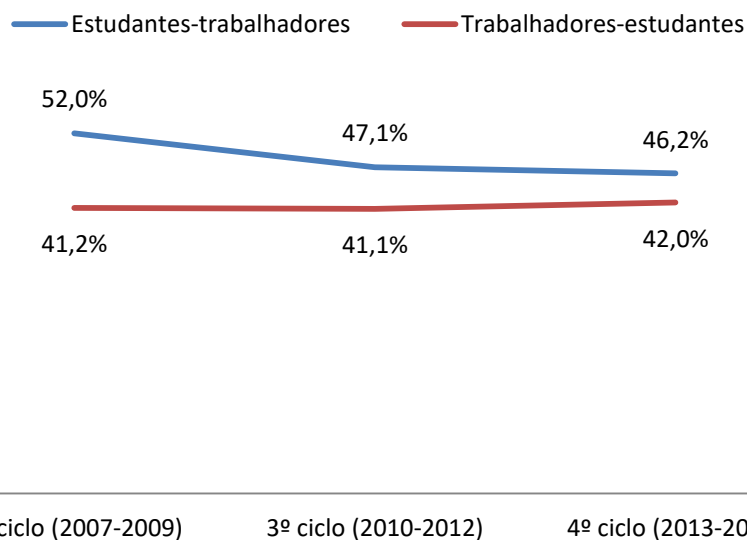
De maneira geral (2007-2015), *estudantes-trabalhadores* têm 53,8% e 48,3% de mães e pais com escolaridade igual ou superior ao ensino médio, consecutivamente. Já para os *trabalhadores-estudantes*, esse percentual é de 45,6% e 41,4%, nessa mesma ordem. Entre os ciclos do Enade – ressalvando que entre os grupos de *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes* a diferença percentual é menor – se mantém a mesma tendência observada na análise das diferenças entre os estudantes que trabalham e os que não trabalham: para os *estudantes-trabalhadores* os percentuais de escolaridade da mãe e do pai são sempre maiores, embora declinem entre os ciclos do Enade, e para os *trabalhadores-estudantes* esse percentuais são menores e se mantêm constantes. Nesse sentido, os *estudantes-trabalhadores* estariam seguindo a mesma tendência dos estudantes que não trabalham.

Gráfico 21 - Percentual de mães que possuem escolaridade igual ou superior ao ensino médio por grupos de estudantes que trabalham - ciclos Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Gráfico 22 - Percentual de pais que possuem escolaridade igual ou superior ao ensino médio por grupos de estudantes que trabalham - ciclos Enade

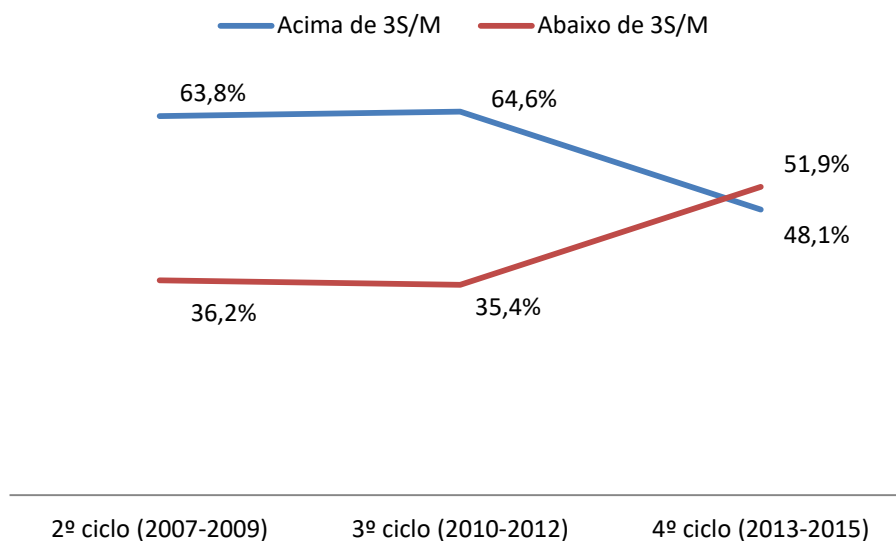


Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

- **Renda**

A variável *renda* deriva da renda familiar declarada pelo estudante. Foi dicotomizada, em conformidade com a variação das opções de resposta do QSE nos anos estudados, criando as categorias: acima de três salários mínimos e abaixo de três salários mínimos. Analisando toda a série de dados, 58,9% dos estudantes possuíam renda familiar acima de três salários mínimos. Entre os ciclos do Enade esse percentual cai, gerando, inclusive, a inversão desse dado: se até o terceiro ciclo do Enade a maioria dos estudantes possuía renda familiar acima de três salários mínimos, no quarto ciclo mais da metade dos estudantes declarou ter renda abaixo desse valor, conforme gráfico abaixo:

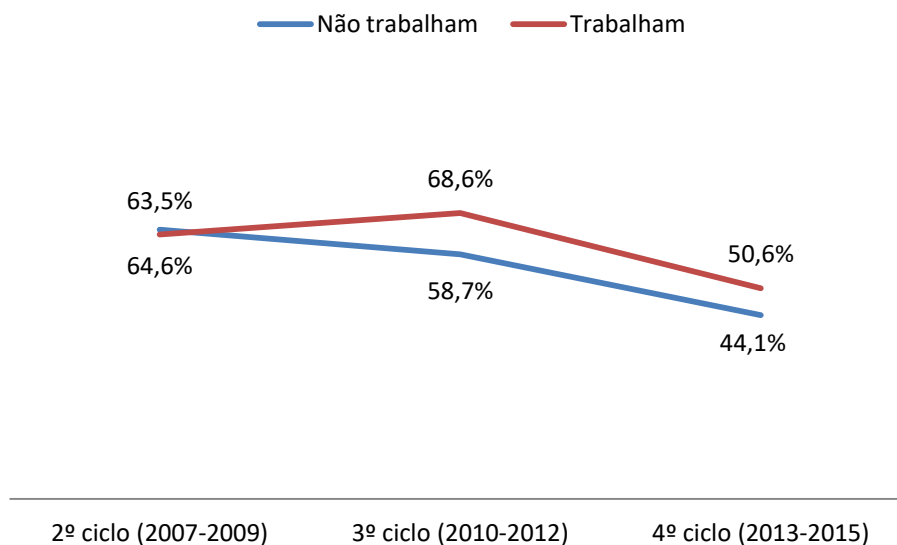
Gráfico 23 - Renda familiar: faixas de renda do conjunto total de estudantes - ciclos Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Observando os grupos, verificamos que, em geral, a renda familiar dos estudantes que trabalham é maior: 60,9% possuem renda acima de três salários mínimos, enquanto para o outro grupo esse percentual é de 55,5%. No segundo ciclo do Enade praticamente não havia diferença percentual na renda familiar entre os grupos. A partir do terceiro ciclo os estudantes que trabalham passam a ter maior renda familiar; isso se mantém no quarto ciclo, mas com diferença menos acentuada.

Gráfico 24 - Renda familiar: percentual acima de três salários mínimos por grupos de estudantes - ciclos Enade

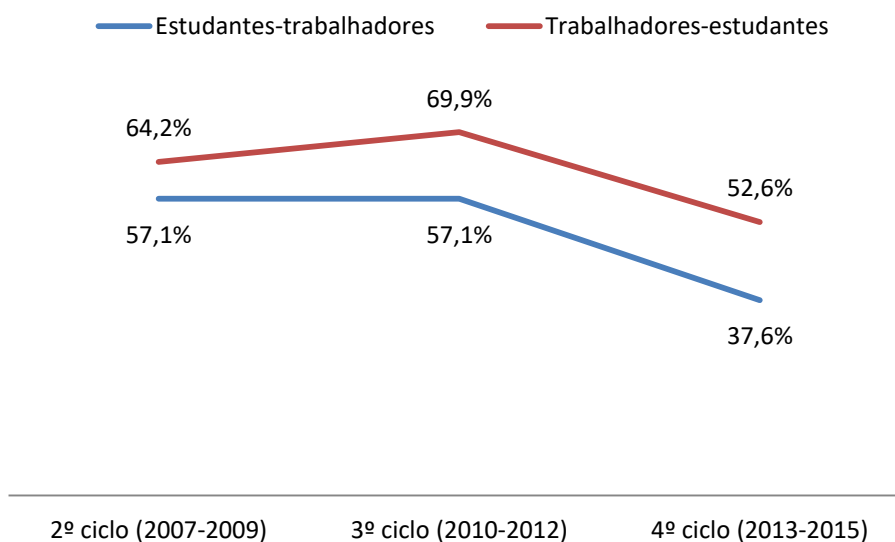


Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

O fato do grupo de estudantes que trabalham possuir, percentualmente, maior renda familiar, pode estar ligado à própria condição de trabalhador desse indivíduo, que passa a possuir rendimentos que são agregados à renda familiar.

Essa tendência se confirma mesmo separando os que trabalham entre *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*, pois no grupo com maior carga horária de trabalho há maior percentual de estudantes com renda mais elevada. Em geral, menos da metade de *estudantes-trabalhadores* têm renda familiar acima de três salários mínimos, enquanto no grupo dos *trabalhadores-estudantes* esse percentual aumenta para 62,4%. Mesmo separando os ciclos do Enade essa disposição se mantém. Chama atenção nesse dado o seguinte achado: se por um lado o percentual de estudantes que trabalham que possuem renda familiar acima de três salários mínimos é maior que no grupo dos estudantes que não trabalham (o que pode ocorrer pelo incremento da renda familiar derivada do trabalho desses estudantes), no grupo de *estudantes-trabalhadores* essa situação é invertida. Ou seja, para o grupo de *estudantes-trabalhadores* o percentual daqueles que possuem renda familiar acima de três salários mínimos é ainda menor que no grupo dos estudantes que não trabalham.

Gráfico 25 - Renda familiar: percentual acima de três salários mínimos por grupos de estudantes que trabalham - ciclos Enade



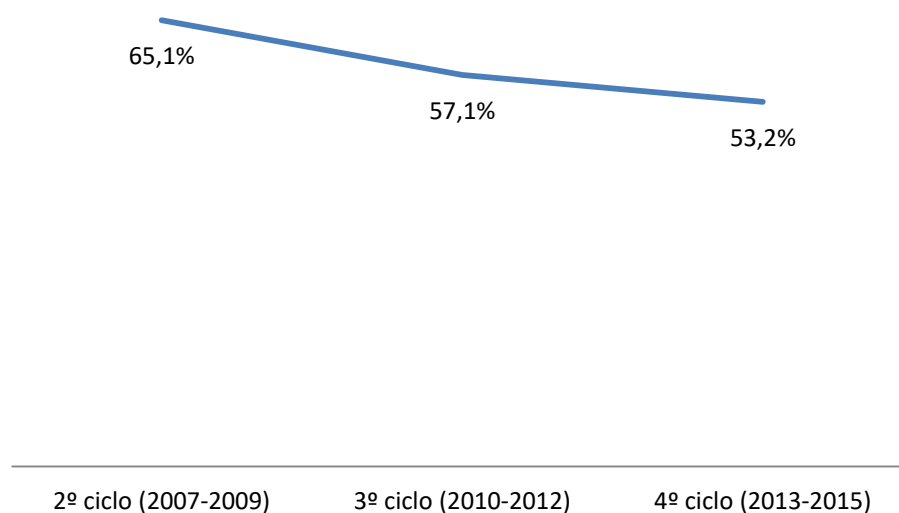
Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Chama atenção nesse dado o seguinte achado: se por um lado o percentual de estudantes que trabalham com renda familiar acima de três salários mínimos é maior que no grupo dos estudantes que não trabalham (o que pode ocorrer pelo incremento da renda familiar derivada do trabalho desses estudantes), no grupo de *estudantes-trabalhadores* essa situação é invertida. Ou seja, para esse grupo o percentual daqueles que possuem renda familiar acima de três salários mínimos é ainda menor que no grupo dos estudantes que não trabalham.

- **Moradia**

A variável *moradia* também foi binarizada em duas categorias: estudantes que moram com os pais e/ou com outros parentes e os que possuem quaisquer outras situações de moradia. Em geral a maioria dos estudantes (58,4%) mora com os pais e/ou familiares. Nos ciclos do Enade isso se mantém, mas observamos que há tendência de queda, conforme gráfico abaixo:

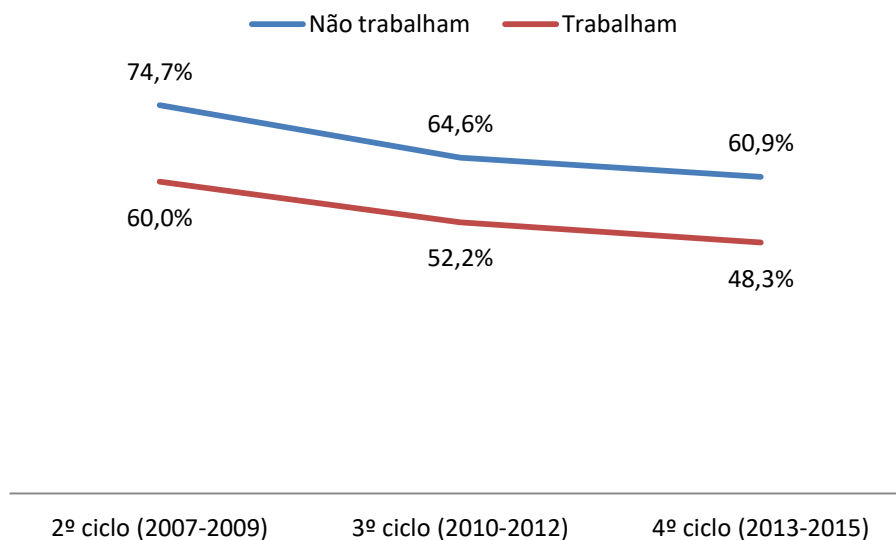
Gráfico 26 - Moradia: percentual do conjunto total de estudantes que mora com os pais/familiares - ciclos Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Observando os grupos de estudantes, notamos que entre os estudantes que não trabalham há um percentual maior daqueles que residem com os pais e/ou familiares (66,3%). Contudo, mesmo entre os estudantes que trabalham há alto percentual daqueles que possuem essa mesma condição de moradia (56,3%). Separando os ciclos do Enade, percebemos que nos dois grupos há redução gradativa do percentual de estudantes que reside com os pais e/ou familiares – embora esse percentual seja sempre menor entre os estudantes que trabalham.

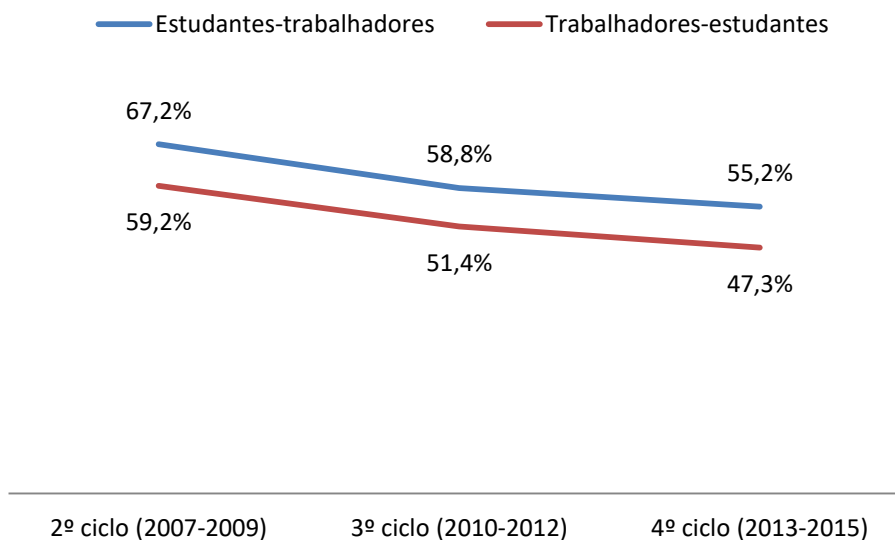
Gráfico 27 - Moradia: percentual de estudantes que mora com os pais/familiares por grupos de estudantes - ciclos Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Ao verificar as diferenças entre *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*, o percentual dos que residem com os pais e/ou familiares é de 60,1% e 52,7%, respectivamente, demonstrando que entre os *trabalhadores-estudantes* o percentual dos que possuem essa condição de moradia é menor. Entre os ciclos do Enade essa tendência permanece, convergindo para redução do percentual nos dois grupos – mas, sempre menor para os *trabalhadores-estudantes*; que é o grupo mais próximo das ocorrências observadas no grupo geral de estudantes que trabalham, enquanto os *estudantes-trabalhadores* novamente se apresentam com característica intermediária entre o grupo dos que trabalham e dos que não trabalham.

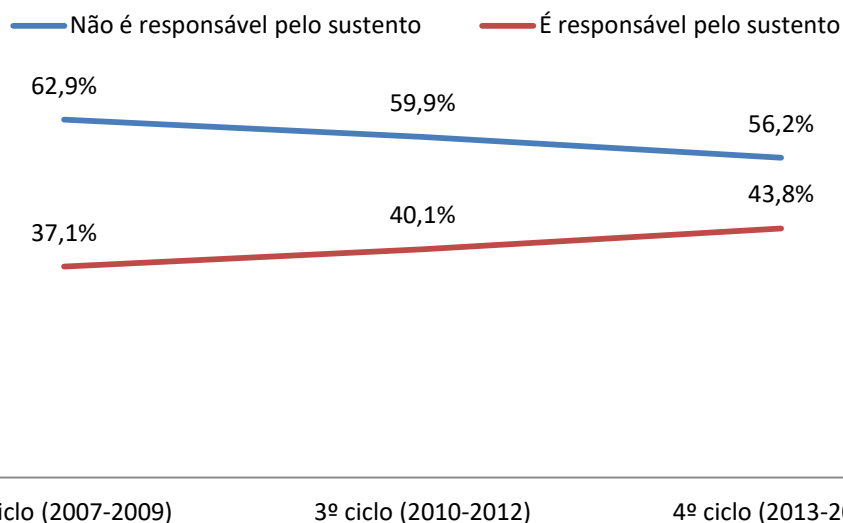
Gráfico 28 - Moradia: percentual de estudantes que mora com os pais/familiares por grupos de estudantes que trabalham- ciclos Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

- **Sustento**

A variável *sustento* foi binarizada a partir da resposta dos estudantes à pergunta sobre a situação que melhor descreve o caso do estudante, em relação à condição de trabalho e sustento. Entre as opções de resposta, consideramos que os estudantes que são sustentados total ou parcialmente pela família ou por outras pessoas (ou por programas governamentais) compõem o grupo dos que não se sustentam. Os demais, responsáveis pelo sustento próprio e/ou familiar, integram o grupo dos estudantes que se sustentam. Em geral, a maior parte dos estudantes, ou 59,6%, não eram responsáveis pelo seu sustento. Entre os ciclos do Enade, apesar de se manter maior percentual de estudantes que não são responsáveis pelo sustento, aumenta o percentual daqueles que se sustentam.

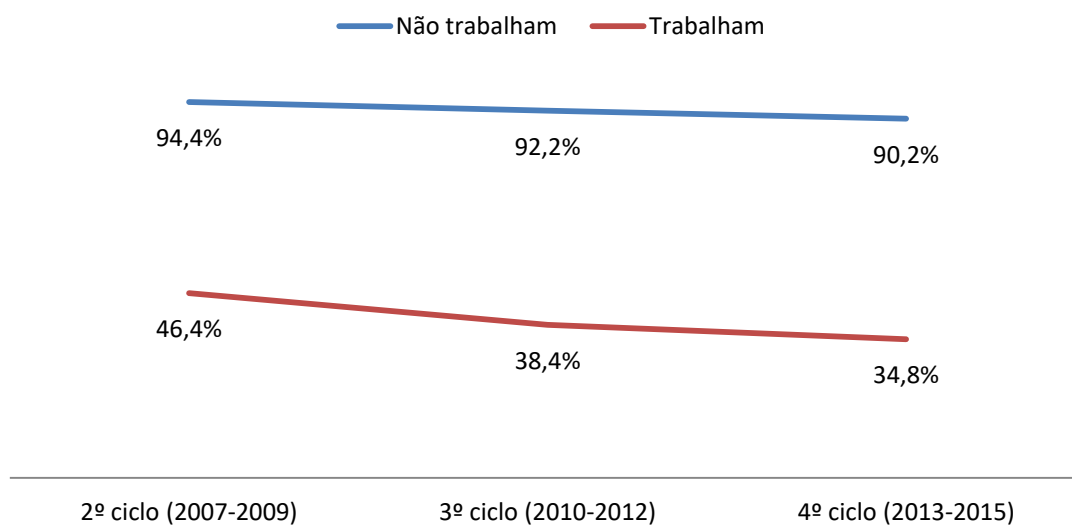
Gráfico 29 - Situação de sustento do conjunto total de estudantes - ciclos do Enade

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Entre os grupos de estudantes há grande diferença nessa variável. No grupo dos que não trabalham mais de 90% não se sustentam (o que é esperado para pessoas que não trabalham e, conseqüentemente, provavelmente não possuem renda); já para os que trabalham esse percentual cai para cerca de 40%. Isso indica que a condição de trabalhador pode estar associada à necessidade de gerar renda, dado que aproximadamente 60% dos que trabalham se sustentam. No entanto, considerando esses quase 40% que não se sustentam, fica a implicação que o trabalho concomitante à formação em nível superior tem outras motivações que não apenas o imperativo de ordem econômica para o próprio sustento e/ou de outras pessoas.

Entre os ciclos do Enade há algumas variações: (i) observamos pequeno aumento no percentual de estudantes que não trabalham que declaram se sustentar (o que pode estar associado a outras fontes de geração de renda, tal como auxílios/benefícios governamentais que possam suprir o sustento do estudante durante a graduação); (ii) entre os estudantes que trabalham também aumenta o percentual daqueles que são responsáveis pelo próprio sustento – no entanto, ainda há um percentual considerável de estudantes que trabalham e que não se sustentam, quase 35%.

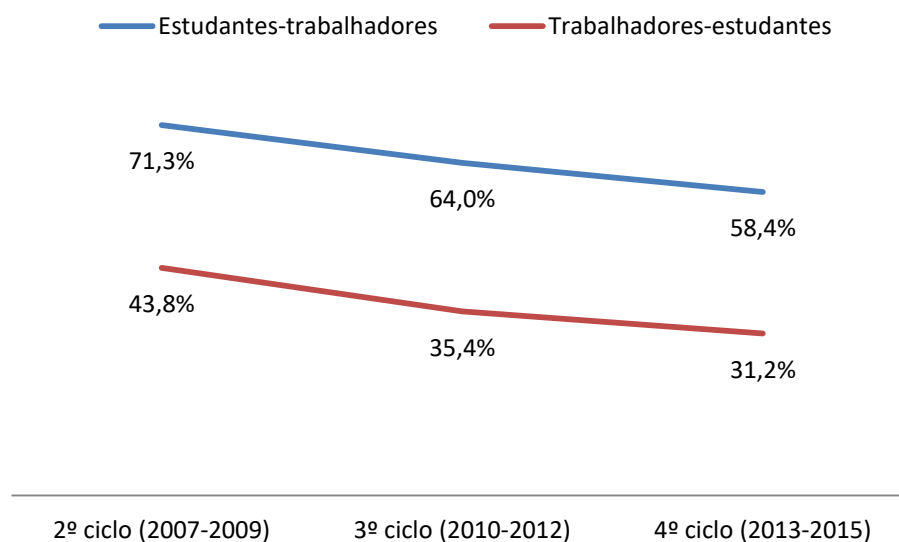
Gráfico 30 - Sustento: percentual daqueles que não são responsáveis pelo próprio sustento por grupos de estudantes - ciclos do Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Separando os estudantes que trabalham entre *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*, temos que 64,2% e 36,8% dos que compõem esses grupos não se sustentam, respectivamente. Comparando os ciclos do Enade, ambos os grupos aumentam o percentual daqueles que declaram ser responsáveis pelo próprio sustento. Os *trabalhadores-estudantes* são os que apresentam resultados mais próximos dos estudantes que trabalham, em geral. Enquanto para os *estudantes-trabalhadores* esse percentual fica num nível intermediário, se comparados aos grupos dos que trabalham e dos que não trabalham. Logo, ao mesmo tempo em que *estudantes-trabalhadores* possuem, percentualmente, menores faixas de renda, este grupo também depende menos, percentualmente, da própria renda para prover seu sustento.

Gráfico 31 - Sustento: percentual daqueles que não são responsáveis pelo próprio sustento por grupos de estudantes que trabalham - ciclos do Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Ao final desse bloco notamos que, em geral, grande parte das frequências se mantém ao longo do tempo para os grupos investigados – demonstrando certa estabilidade no interior de cada grupo. Em alguns aspectos é evidenciada a dissemelhança entre estes, em outros são mais similares. Grosso modo, conforme esperado o perfil socioeconômico dos estudantes que trabalham é diferente daqueles que não se encontram nessa situação. Também chama a atenção os achados acerca das diferenças entre *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*: em vários aspectos *trabalhadores-estudantes* estão em “desvantagem” em relação aos *estudantes-trabalhadores*, sendo que estes últimos, frequentemente, se aproximam dos estudantes que não trabalham ou se comportam como um tipo de grupo “intermediário” entre os que não trabalham e os que o fazem com maior carga horária. Em síntese, temos os seguintes achados:

- **Cor/raça:** a distribuição racial se assemelha entre os grupos investigados, tanto de maneira geral quanto em cada ciclo de avaliação. No decorrer do tempo aumenta o percentual de “não brancos”, mas isso se dá mantendo-se certa proporcionalidade entre os grupos;
- **Idade:** a idade média daqueles que trabalham é maior; sendo que dentro desse grupo a média dos *estudantes-trabalhadores* é um pouco menor. Entre os ciclos

do Enade ocorre aumento das médias de idade, mas proporcionalmente entre os grupos, mantendo as diferenças entre estes.

- **Escola de origem:** entre os que trabalham há um percentual consideravelmente menor de egressos de escolas privadas no ensino médio, e para *trabalhadores-estudantes* essa frequência é menor que para *estudantes-trabalhadores*;
- **Escolaridade da mãe e do pai:** estudantes que trabalham possuem percentuais significativamente menores de mães e pais com nível de escolaridade igual ou superior ao ensino médio. *Estudantes-trabalhadores* aparecem como grupo “intermediário”: estão em “vantagem” em relação aos *trabalhadores-estudantes* e em “desvantagem” em relação aos que não trabalham;
- **Renda:** o percentual de estudantes que trabalham e possuem renda igual ou superior a três salários mínimos é maior que nos demais grupos, sendo que *trabalhadores-estudantes* levam “vantagem” nesse quesito e *estudantes-trabalhadores* são semelhantes aos que não trabalham;
- **Moradia:** é mais recorrente que os estudantes de graduação morem com os pais ou outros parentes, mas entre os ciclos há redução desse percentual, indicando aumento de outros arranjos habitacionais. Nesse quesito, há um percentual maior daqueles que não trabalham e moram com familiares, mas a frequência desse evento também é alta entre os que trabalham. *Estudantes-trabalhadores* novamente aparecem como grupo “intermediário”;
- **Sustento:** em geral, a maior parte dos graduandos não é responsável pelo seu sustento, mas há uma enorme diferença entre grupos. Enquanto no grupo daqueles que apenas estudam cerca de 90% não se sustenta, para os que estudam e trabalham esse percentual cai para 40%. Ou seja, mesmo que boa parte dos estudantes que trabalham não o faça para gerar o sustento próprio e/ou familiar, não podemos desprezar o fato que essa necessidade atinge cerca de 60% desse grupo. E quando separamos *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*, novamente observamos diferenças entre estes, pois aqueles com menor carga horária apresentam percentuais mais próximos aos estudantes que não trabalham.

Assim, as principais características de distinção do perfil socioeconômico desses grupos são idade, escola de origem, escolaridade a mãe e do pai e forma de sustento.

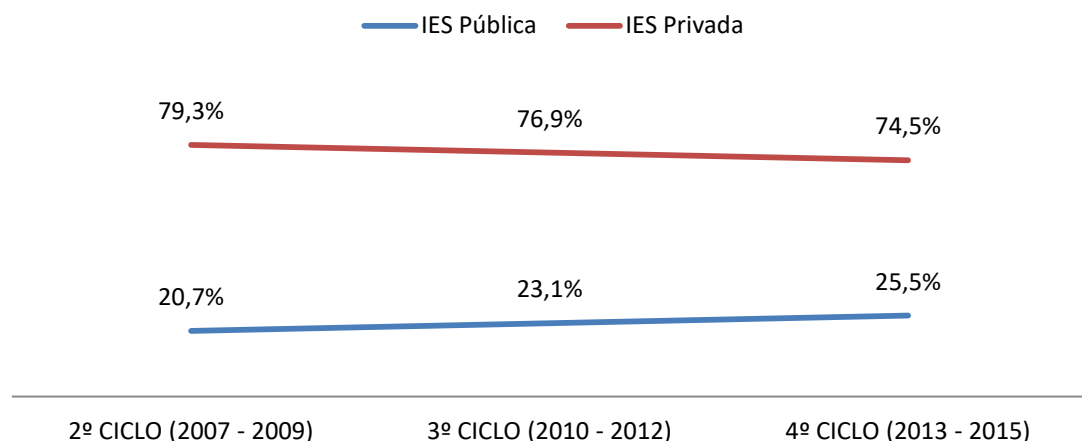
Para esses atributos, os estudantes que trabalham estão em “desvantagem”. Contudo, não se pode negligenciar distíngues existentes no interior do grupo: quando divididos a partir da carga horária de trabalho, *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes* apresentam diferenças consideráveis no que diz respeito à escola de origem, à escolaridade a mãe e do pai e à forma de sustento, sendo o grupo dos que trabalham mais horas semanais o que apresenta “piores” condições nesses quesitos.

5.1.2 Características institucionais e desempenho dos estudantes

As variáveis utilizadas para qualificar e distinguir informações relacionadas ao tipo de acesso feito ao ensino superior são: *natureza jurídica*; *organização acadêmica*; *grau acadêmico*; *turno acessado*; *nota*. A seguir, apresentamos a descrição de cada uma destas.

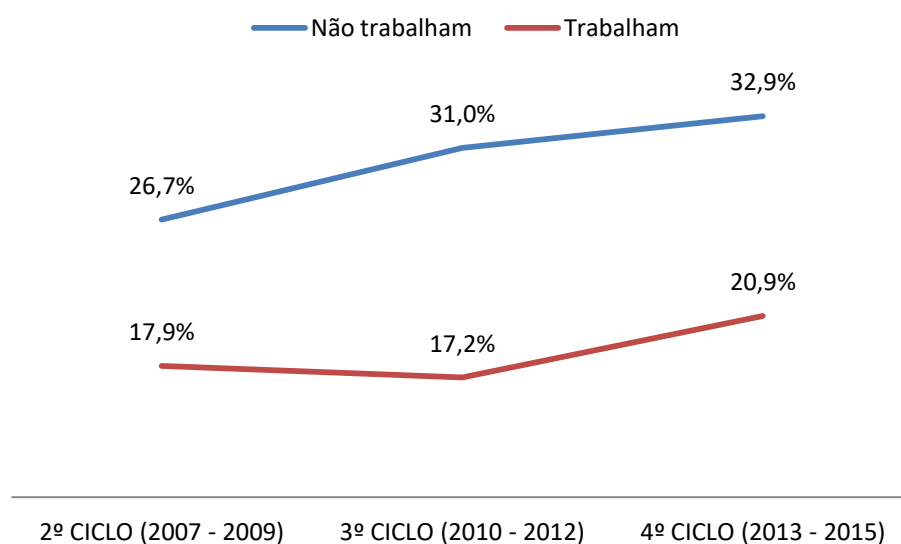
- ***Natureza jurídica***

A variável *natureza jurídica* deriva do código da categoria administrativa da IES. Para fins desse trabalho, a variável foi binarizada entre as categorias “pública” e “privada”. Em geral, apenas 22,9% dos estudantes que participaram do Enade entre 2007 e 2015 estavam matriculados em IES públicas – o que é o resultado esperado, dado que o modelo de expansão do ensino superior no Brasil proporcionou o aumento no número de vagas em IES privadas. Entre os ciclos observados, há pequena variação nesse percentual, demonstrando crescimento das matrículas em IES públicas (passaram de 20,7% no segundo ciclo, para 23,1% no terceiro e 25,5% no quarto). Ainda assim, é nas IES privadas que se concentra a maioria dos estudantes desse nível de ensino.

Gráfico 32 - Percentual do conjunto total de estudantes, por natureza jurídica - ciclos Enade

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

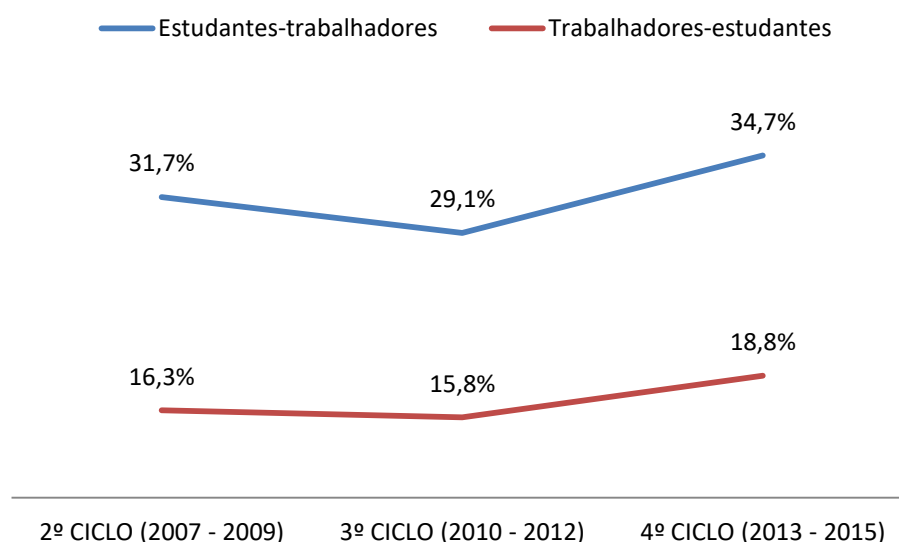
Entre os grupos de estudantes o percentual de matriculados em IES públicas apresenta diferença, sendo de 30,4% entre os que não trabalham e de 18,6% para os que trabalham, em toda série analisada. Entre os ciclos do Enade essa tendência se mantém, demonstrando que entre os estudantes que trabalham o acesso às IES públicas é menos frequente.

Gráfico 33 - Natureza jurídica: percentual de matriculados em IES públicas por grupos de estudantes - ciclos Enade

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Ao separar os estudantes que trabalham entre *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes* fica evidente a diferença entre estes, no que diz respeito ao tipo de IES acessada. Os *estudantes-trabalhadores* apresentam característica semelhante aos estudantes que não trabalham, pois 32% destes estão em IES públicas. Os *trabalhadores-estudantes*, por sua vez, contam com apenas 16,9% desse percentual. Além disso, entre os ciclos do Enade o que se observa é a mesma tendência geral: elevação do percentual de estudantes matriculados em IES públicas – sejam esses trabalhadores ou não – ao mesmo tempo em que se mantém a diferença entre os distintos grupos.

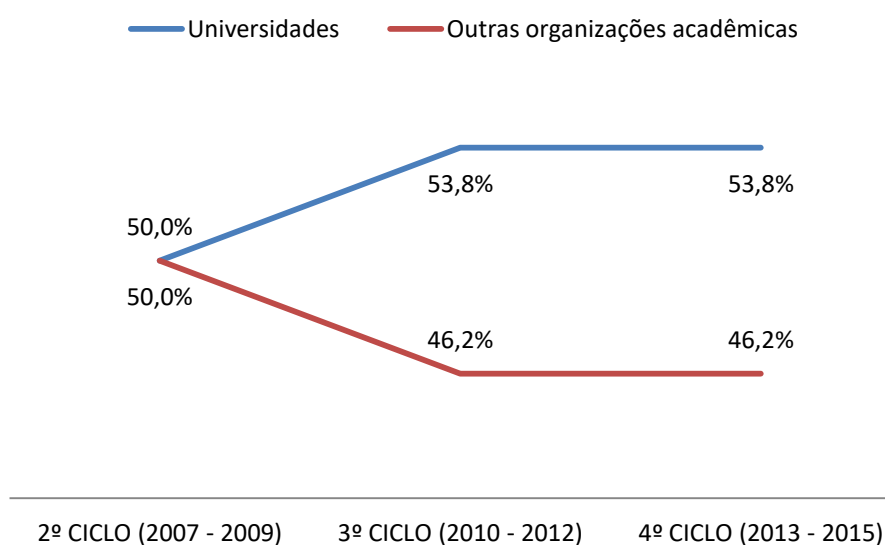
Gráfico 34 - Natureza jurídica: percentual de matriculados em IES públicas por grupos de estudantes que trabalham - ciclos Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

- **Organização acadêmica**

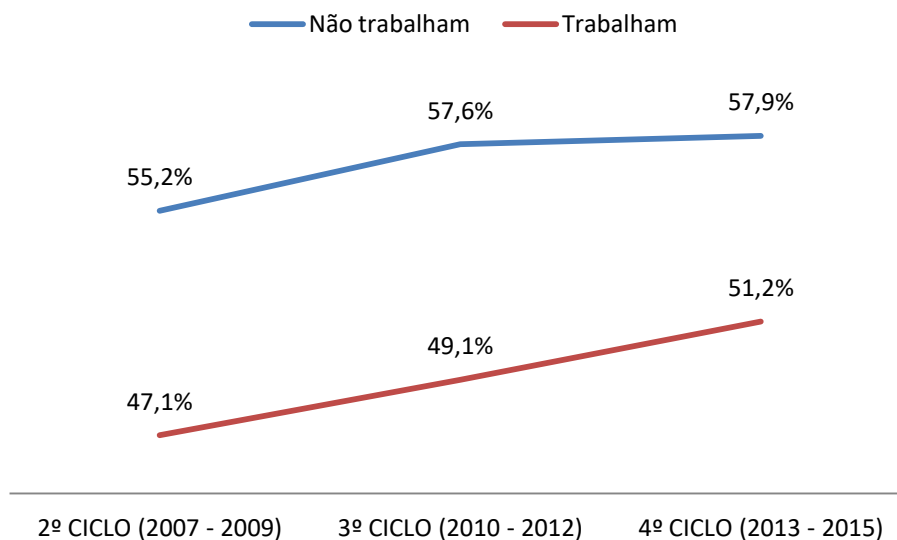
A variável *organização acadêmica* foi criada a partir do código da organização acadêmica da IES, e binarizada nas categorias “universidade” ou “outras organizações acadêmicas”. Para a série geral, temos percentuais próximos entre que acessaram universidades e os que estão inseridos nas demais organizações acadêmicas: 52,3% e 47,7%, respectivamente. Entre os ciclos do Enade observamos a mesma tendência: metade ou a maioria dos estudantes estão matriculados em universidades, embora com pouca diferença percentual, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 35 - Percentual do conjunto total de estudantes, por organização acadêmica - ciclos Enade

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Para os grupos de estudantes se evidencia diferença nesses percentuais: aqueles que não trabalham contam com 57,0% com acesso às universidades, enquanto entre os que trabalham esse valor cai para 49,1%. Separando os ciclos do Enade vemos que em todos eles há crescimento do acesso às universidades, seja para estudantes que não trabalham ou que trabalham; mas mantendo a diferença proporcional entre os grupos, de modo que aqueles que não trabalham continuam a apresentar maiores percentuais de acesso a esse tipo de organização acadêmica.

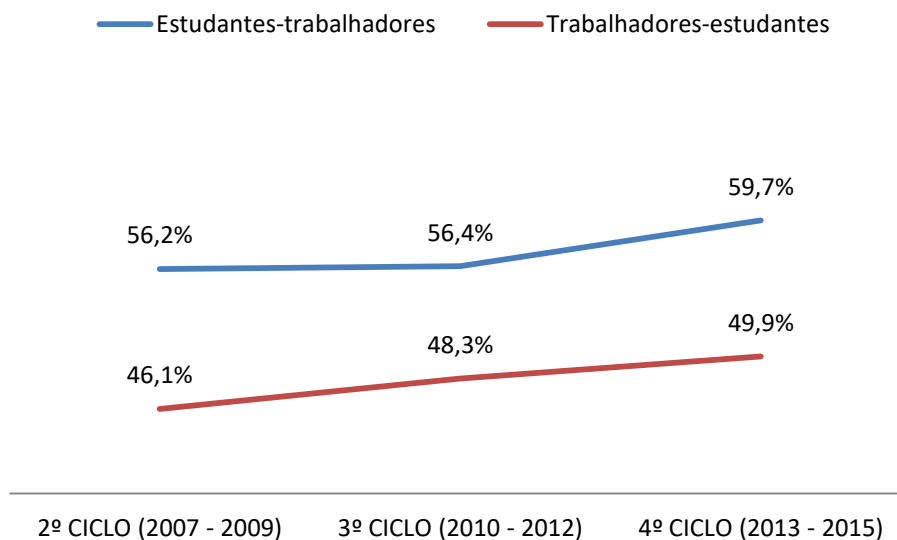
Gráfico 36 - Organização acadêmica: percentual de matriculados em universidades por grupos de estudantes - ciclos Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Quando dividimos o grupo dos estudantes que trabalham, evidenciamos que, em geral, nessa característica os *estudantes-trabalhadores* se assemelham mais aos estudantes que não trabalham, pois possuem percentuais de ingresso em universidades próximos aos desse grupo. Para *estudantes-trabalhadores* o percentual é 57,6%, enquanto para *trabalhadores-estudantes* o percentual fica em 48,0%. No gráfico a seguir vemos que entre os ciclos do Enade não há grande variação nessa tendência.

Gráfico 37 - Organização acadêmica: percentual de matriculados em universidades por grupos de estudantes que trabalham- ciclos Enade

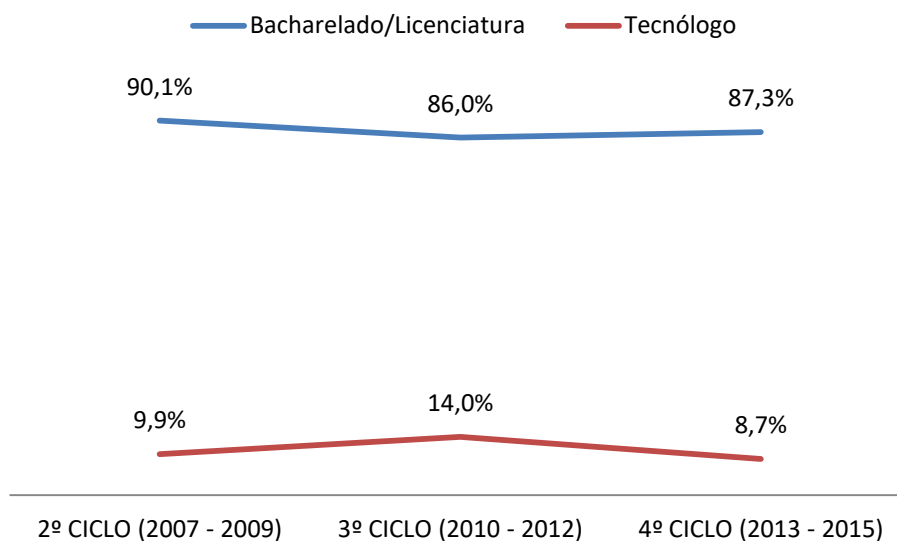


Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

- ***Grau acadêmico***

A variável *grau acadêmico* foi criada a partir do código da área de enquadramento do curso no Enade, de modo a separar os cursos entre “bacharelado/licenciatura” ou “tecnólogo”. Na série geral 88% dos estudantes estão matriculados em cursos que oferecem diploma de bacharel/licenciado(a) e 12% em cursos que conferem diploma tecnólogo, com pouca variação entre os ciclos do Enade – há pequena queda percentual.

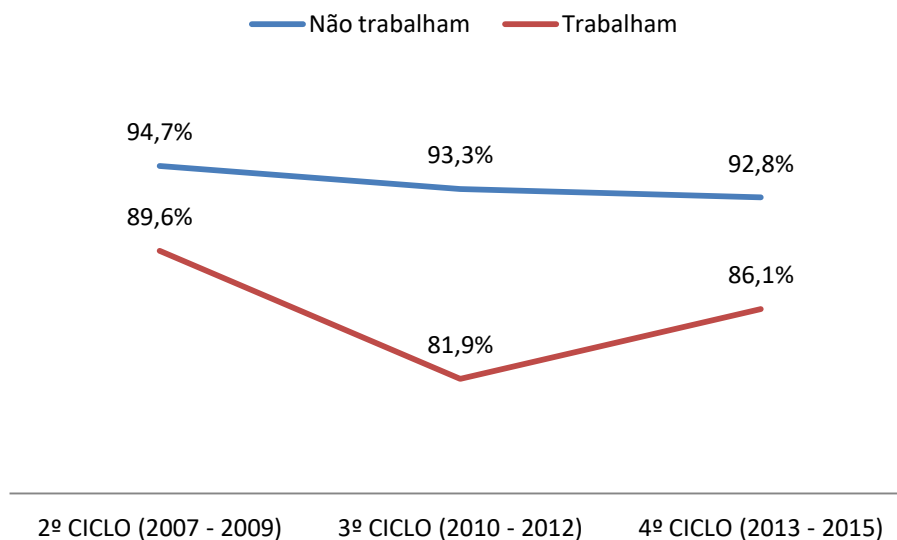
Gráfico 38 - Percentual do conjunto total de estudantes em cada grau acadêmico - ciclos Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Embora nos grupos de estudantes os cursos de bacharelado/licenciatura sejam sempre prevaletentes (o que é uma característica do próprio sistema de ensino superior), há diferenças entre os grupos, demonstrando que para os estudantes que trabalham esse percentual é menor que o observado para aqueles que não trabalham. Em geral, 93,6% dos estudantes que não trabalham estão matriculados em cursos que concedem títulos de bacharelado/licenciatura e 85,9% dos estudantes que trabalham se apresentam na mesma situação. Em cada ciclo do Enade esses valores se mantêm próximos, com exceção para o terceiro ciclo, no qual há queda percentual de estudantes que trabalham matriculados em cursos com certificação de bacharelado/licenciatura.

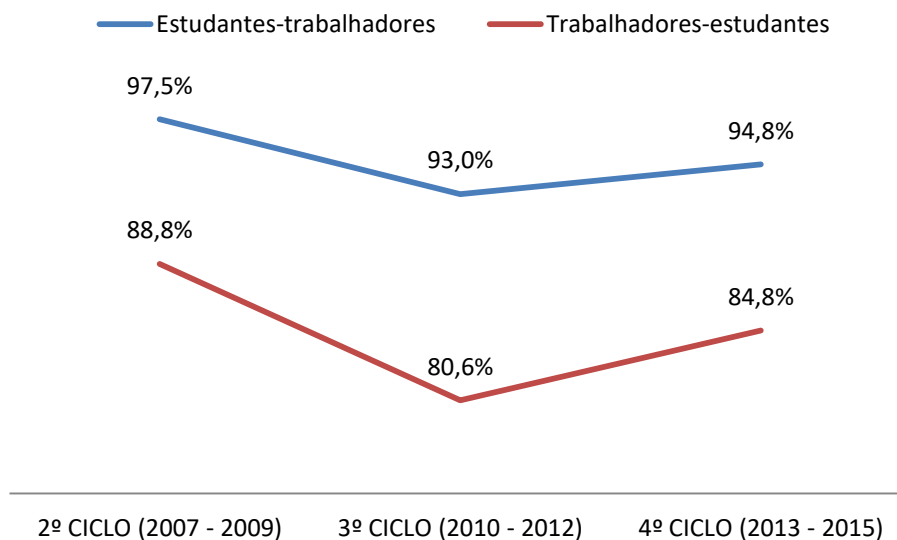
Gráfico 39 – Grau acadêmico: percentual de matriculados em cursos de bacharelado/licenciatura, por grupos de estudantes - ciclos Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Distinguindo *estudantes-trabalhadores* de *trabalhadores-estudantes*, verificamos, em geral, 94,5% e 84,8% em cursos de bacharelado/licenciatura, consecutivamente. Entre os ciclos também não há grande variação; e, tal como observado no gráfico anterior, é no terceiro ciclo que há baixa nesse percentual, mas com crescimento no quarto ciclo – o que mantém, em geral, pouca variação total. O que chama atenção é que, novamente, essa característica dos *estudantes-trabalhadores* os aproxima mais do grupo dos estudantes que não trabalham.

Gráfico 40 – Grau acadêmico: percentual de matriculados em cursos de bacharelado/licenciatura, por grupos de estudantes que trabalham - ciclos Enade

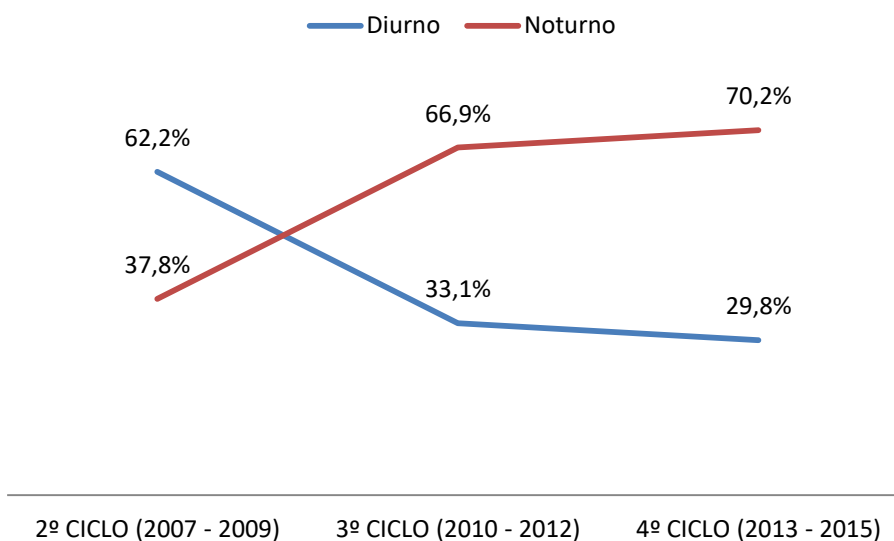


Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

- ***Turno acessado***

A variável *turno acessado* indica se o estudante cursa a graduação em turno diurno (manhã, tarde ou integral) ou noturno. Nesse período, a maior parte dos estudantes acessou o ensino superior via cursos noturnos: 56,5% noturno, 43,5% diurno. Esse fato também se relaciona ao modelo de expansão do ensino superior, no qual há tendência à privatização desse nível educacional e à maior oferta de vagas no turno noturno. Ao observar separadamente os ciclos do Enade, chama atenção a inversão que houve entre o segundo e o terceiro ciclo, no que se refere ao turno acessado. Entre 2007 e 2009, mais de 60% dos estudantes estavam matriculados em cursos diurnos. No período seguinte essa lógica é invertida, fazendo com que quase 67% dos estudantes estivessem inseridos no turno noturno; no quarto ciclo já são mais de 70%.

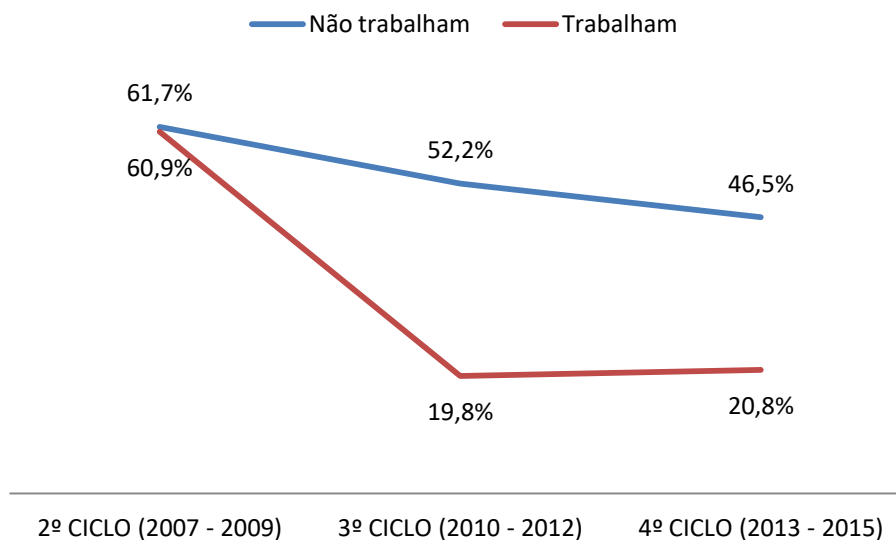
Gráfico 41 - Percentual do conjunto total de estudantes em cada turno- ciclos Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Entre estudantes que não trabalham e aqueles que trabalham esse percentual apresenta diferença, pois no primeiro grupo 53,1% da série geral cursam graduação em período diurno, enquanto no segundo grupo esse valor cai para 34,1% apenas. Além disso, entre os ciclos do Enade percebemos que são os estudantes que trabalham os mais afetados pelo aumento do percentual geral de graduandos matriculados em cursos noturnos. No segundo ciclo, a situação de trabalho não distinguia estudantes que trabalhavam dos que não trabalhavam: ambos estavam, em sua maioria, matriculados em cursos diurnos. No entanto, a partir do terceiro ciclo (quando, em geral, esse dado se inverte), por mais que os dois grupos sofram queda no percentual de matrículas diurnas, é no grupo dos estudantes que trabalham que esse fenômeno se dá de maneira mais abrupta: passam de 60,9% de matrículas diurnas para 19,8% entre esses dois ciclos – o que se mantém no último ciclo analisado.

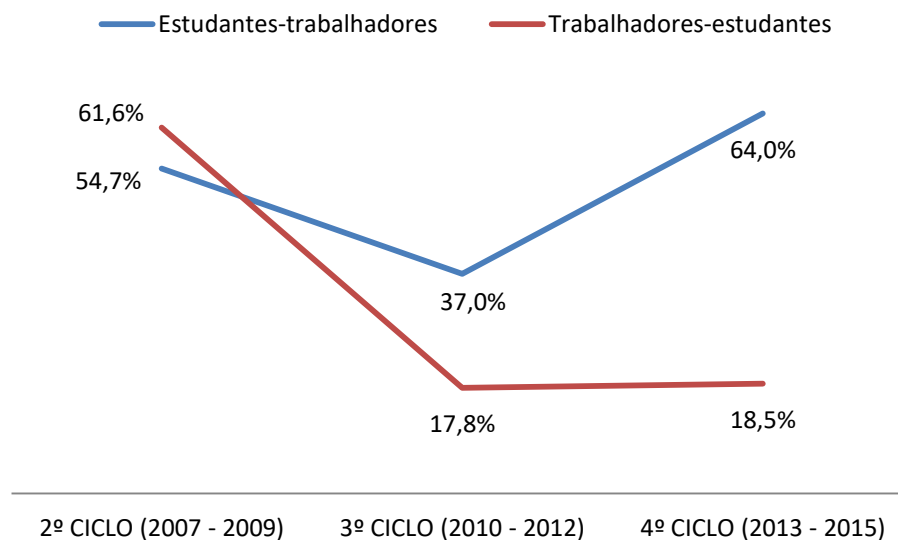
Gráfico 42 - Turno: percentual de matriculados em cursos noturnos, por grupos de estudantes - ciclos Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Decompondo o grupo de estudantes que trabalham, temos, em geral, 42,3% de *estudantes-trabalhadores* em cursos diurnos e 33,1% de *trabalhadores-estudantes* na mesma situação. A cada ciclo de avaliação novamente se evidencia a semelhança maior entre o grupo de *estudantes-trabalhadores* com o grupo dos estudantes que não trabalham – reforçando que o grupo afetado pelo aumento percentual das matrículas noturnas são os *trabalhadores-estudantes*. Com exceção do segundo ciclo, no qual *estudantes-trabalhadores* tinham menor percentual de matrículas no turno diurno, em todos os ciclos seguintes possuem percentual maior que os *trabalhadores-estudantes*. Entre o segundo e o terceiro ciclo os *estudantes-trabalhadores* também sofrem uma queda considerável nesse percentual (de 54,7% para 37%), mas ainda assim é menor que o ocorrido entre *trabalhadores-estudantes* (de 61,6% para 17,8%). Além disso, no quarto ciclo os *estudantes-trabalhadores* atingem grande elevação nesse percentual, superando inclusive o que era observado no segundo ciclo: passam para 64% de matrículas diurnas (percentual inclusive significativamente maior que os estudantes que não trabalham, que nesse mesmo período contavam com 46,5% de matrículas diurnas). Enquanto os *trabalhadores-estudantes*, por sua vez, não chegam nem a 20% nessa mesma condição.

Gráfico 43 - Turno: percentual de matriculados em cursos noturnos, por grupos de estudantes que trabalham - ciclos Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

- **Nota**

A variável *nota* diz respeito à nota geral obtida pelo estudante na avaliação do Enade. Para essa variável, é necessário fazer uma ressalva: até 2010, participavam do Enade estudantes ingressantes e concluintes de cada curso selecionado; partir de 2011, os ingressantes foram dispensados do exame. Logo, fazer uma análise entre os ciclos do Enade, nesse caso, tornaria os resultados enviesados, visto que a tendência é que os concluintes obtenham nota média maior que os ingressantes – fato que é evidenciado ao observar a média de cada ciclo: 36,7, 39,5 e 44,6, respectivamente. Isso poderia ser um indicativo que as médias de nota aumentaram, no entanto, não podemos desprezar o fato que no segundo ciclo, em todos os anos (2007-2009), havia estudantes dos dois tipos, já no terceiro ciclo, somente em 2010 participaram do exame os ingressantes, e no quarto ciclo apenas concluintes compuseram a amostra. Assim, não podemos atribuir a elevação percentual dessas médias à melhoria no desempenho dos estudantes, mas sim ao próprio recorte metodológico utilizado pelo Inep para seleção da amostra participante do Enade.

Considerando que o objetivo principal desse trabalho é analisar comparativamente estudantes que não trabalham com aqueles que trabalham, iremos apresentar os resultados para esses grupos distintos, sem levar em consideração a

evolução desse dado entre os ciclos do Enade – ou seja, o crescimento das médias entre os ciclos de avaliação não será tratado como evidência de aumento nas notas, mas sim como consequência da exclusão de estudantes ingressantes do exame. Dessa maneira, podemos verificar se há e em que medida se dão diferenças no desempenho dos grupos de estudantes sem enviesar os resultados encontrados. Logo, considerando que há elevação das notas, cabe verificar como essas médias se comportam para cada grupo de estudante, observando se estes se aproximam ou se afastam das médias gerais.

Verificamos que, em geral, não há diferenças significativas entre as médias de nota dos estudantes a depender do grupo ao qual pertencem – o que ocorre mesmo quando é possível comparar ingressantes e concluintes. Na série geral, estudantes que não trabalham obtiveram nota média de 42,3 e estudantes que trabalham alcançaram, em média, 40,8 pontos. Comparando *estudantes-trabalhadores* com *trabalhadores-estudantes* mantém-se a mesma convergência: 41,2 e 40,8 pontos, consecutivamente. Mesmo entre os ciclos do exame as médias se mantiveram próximas, não diferenciando nenhum desses grupos de estudantes. Ou seja, aparentemente a concomitância estudo e trabalho, além da própria condição de trabalho (horas semanais), não diferencia os estudantes no que diz respeito ao desempenho destes, medido pelas médias gerais da nota obtida no Enade.

No segundo ciclo do Enade é possível checar as notas médias separando os estudantes entre ingressantes e concluintes, para analisar o valor agregado durante a formação, sem comprometer os dados, pois em todos os anos ambos estavam inseridos na amostra. Nesse ciclo, ingressantes obtiveram média de 32,9 e concluintes alcançaram 41,9 pontos. Observando separadamente todos os grupos de estudantes, praticamente não há variação entre os ingressantes e concluintes de cada grupo específico e todos mantêm médias próximas à média geral. Mesmo no terceiro e quarto ciclo – nos quais se reduz e se encerra a participação dos ingressantes – essa tendência se conserva.

Entretanto, seria importante checar se há relação entre a simetria das notas e a permanência (ou não) no ensino superior, para cada grupo de estudante. Isso porque uma das hipóteses referenciadas por estudos que contemplam a dimensão do estudante que trabalha diz respeito justamente às dificuldades desse estudante para permanecer no curso de graduação (especialmente o *trabalhador-estudante*). Caso isso se confirme, podemos estar verificando não um indício de equidade no desempenho dos estudantes, a despeito de suas condições de trabalho durante a formação; mas sim um efeito de

similaridade entre os grupos decorrente da exclusão antecipada de parte dos estudantes que trabalham.

Concluindo esse bloco, novamente constatamos a existência de características que diferenciam qualitativamente os grupos pesquisados. Resumidamente, temos os seguintes resultados:

- **Natureza jurídica:** entre os estudantes que trabalham, o percentual de matriculados em IES públicas é claramente menor. As matrículas em IES públicas aumentam para ambos os grupos entre os ciclos de avaliação, mas, como ocorre de maneira equivalente entre estes, a disparidade se mantém estável. Mais uma vez a carga horária de trabalho distingue aqueles que trabalham, denotando “vantagem” aos *estudantes-trabalhadores*, que apresentam percentuais semelhantes aos que apenas estudam;
- **Organização acadêmica e grau acadêmico:** embora a diferença seja consideravelmente menor do que a observada para a *natureza jurídica*, de maneira geral aqueles que trabalham também têm percentuais mais baixos de matrícula em universidades e em cursos que conferem diplomas de bacharelado ou licenciatura. Novamente os *estudantes-trabalhadores* apresentam resultados análogos aos dos que não trabalham; indicando que a desigualdade recai sobre aqueles com maior carga horária;
- **Turno:** em relação ao turno há uma grande mudança entre os ciclos analisados, levando à inversão do quadro: enquanto no segundo ciclo cerca de 60% dos graduandos estava no período noturno, no quarto ciclo esse percentual cai pela metade, comportando em torno de 30% das matrículas. E é no grupo de *trabalhadores-estudantes* que se observa essa mudança de maneira mais significativa: se no segundo ciclo o percentual de matrículas diurnas desse grupo era equivalente aos demais (60%), nos dois últimos ciclos há redução para cerca 18% apenas. Ao mesmo tempo, os que não trabalham, apesar de também aumentarem sua participação no noturno, ainda conseguem ter 46,5% das matrículas nos período diurno. Aqui, *estudantes-trabalhadores* levam “vantagem” inclusive sobre os que não trabalham, pois aumentam sua participação no diurno, atingindo 64% de matrículas nesse turno.

Assim, vemos que para o *trabalhador-estudante* as condições de acesso ao ensino superior são “desvantajosas”, especialmente no que refere à natureza jurídica da instituição e ao turno acessado, pois tem maior concentração de matrículas em IES privadas e em cursos noturnos.

5.2 Análises inferenciais

As análises inferenciais buscam responder a pergunta central que motiva esse trabalho, seja ela: *Em que medida a concomitância trabalho e estudo afeta a qualidade do acesso e do desempenho dos estudantes do ensino superior?* Para isso, usamos duas técnicas de regressão (logística e linear), pertinentes a cada uma das variáveis dependentes elencadas, em conformidade com os apontamentos teóricos. A primeira técnica, regressão logística múltipla, é replicada para testar o efeito da concomitância trabalho e estudo sobre quatro variáveis dependentes: *natureza jurídica, organização acadêmica, grau acadêmico, turno* – que são variáveis categóricas nominais. A segunda técnica, regressão linear múltipla, testa o mesmo efeito sobre a variável dependente *nota*, pois se trata de uma variável quantitativa.

As variáveis explicativas são as características socioeconômicas e adscritas dos estudantes (*cor/raça, idade, escola de origem, escolaridade do pai e da mãe, renda familiar, situação de moradia e de sustento*) e o grupo específico de estudante ao qual o indivíduo pertence (*estudantes que não trabalham, estudantes que trabalham, estudantes-trabalhadores e trabalhadores-estudantes*).

Utilizamos informações socioeconômicas e adscritas como controle para garantir que os estudantes mantenham todas as características constantes, com exceção da sua condição de trabalho. Com isso, pretendemos verificar o efeito da concomitância estudo e trabalho sobre a probabilidade de acessar o ensino superior em IES/curso/turnos com determinadas características, consideradas “sucesso”, além das chances de obter maior ou menor desempenho – medida pela nota geral alcançada na avaliação do Enade. Em outras palavras, sabendo-se que as demais variáveis dependentes costumam possuir poder explicativo sobre o acesso educacional dos indivíduos a determinados níveis de ensino²⁰, o que propomos é verificar especificamente o efeito da concomitância trabalho e estudo sobre as características qualitativas do acesso ao ensino superior e sobre o

²⁰ Conforme explicado na sessão 5.1.1

desempenho dos estudantes. Ou seja, assumindo-se que as demais variáveis explicativas influenciam as chances da ocorrência dos eventos que estão sendo analisados, verificamos se a condição de trabalho dos estudantes é outro fator explicativo de tais eventos, em qual sentido opera e em que medida essa variável contribui para melhoria do poder explicativo dos modelos estatísticos empregados.

Entre as variáveis dependentes e independentes, temos as seguintes correlações:

Tabela 4 - Correlação de Pearson entre variáveis independentes e dependentes

Tipo da Variável		Dependente				
		Natureza jurídica	Organização acadêmica	Grau acadêmico	Turno	Nota
Independente	Cor/raça	-,057**	-,034**	,022**	,013**	,052**
	Escola de origem	,091**	-,099**	,095**	,146**	,097**
	Esc. Mãe	,072**	-,056**	,052**	,102**	,073**
	Esc. Pai	,049**	-,057**	,049**	,099**	,078**
	Renda	-,056**	-,017**	,006**	,050**	,082**
	Moradia	-,007**	,015**	-,017**	,044**	-,014**
	Sustento	,080**	-,049**	,052**	,161**	,035**
	Trabalho	-,135**	,072**	-,076**	-,187**	-,058**
	Estudante-trabalhador	,059**	-,028**	,030**	,005**	-,005**
	Trabalhador-estudante	-,162**	,084**	-,090**	-,185**	-,054**

Legenda: **: A correlação é significativa a um nível de 0,01

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

A variável *trabalho* possui baixa correlação com as variáveis dependentes e apresenta relação negativa com *natureza jurídica*, *grau acadêmico*, *turno* e *nota*. Separando os grupos, os *trabalhadores-estudantes* possuem correlação com tais variáveis no mesmo sentido, enquanto os *estudantes-trabalhadores* apresentam sentido inverso.

Por fim, as hipóteses centrais dizem respeito a dois aspectos: (i) às condições qualitativas de acesso ao ensino superior (*natureza jurídica*, *organização acadêmica*, *grau acadêmico*, *turno*), (ii) ao desempenho dos estudantes (*nota*). Para cada variável dependente verificamos: (i) a chance de ocorrência do evento sem considerar a situação de trabalho, (ii) o efeito do trabalho sobre as probabilidades de sua ocorrência, (iii) a diferença do efeito para estudantes que trabalham, dependendo da carga horária

dedicada ao trabalho. Pretendemos saber se estudantes que trabalham têm essas chances reduzidas e se estas podem ser distintas dentro do próprio grupo daqueles que trabalham, caso sejam *estudantes-trabalhadores* ou *trabalhadores-estudantes*.

5.2.1 Aspectos qualitativos do acesso ao ensino superior

Nessa sessão apresentamos os resultados derivados dos modelos de regressão logística múltipla²¹. Dividimos a exposição dos resultados em quatro partes, para demonstrar como a concomitância estudo e trabalho surte efeito sobre cada variável dependente relacionada à hipótese 1 (um). Em cada parte apresentamos os resultados gerais (2007 – 2015) separadamente e a cada ciclo do Enade: assim, examinamos se há e, caso haja, em que sentido se dá a variação do efeito da concomitância trabalho e estudo ao longo do tempo. Para isso, primeiramente testamos as chances de ocorrência do evento sem a inclusão da variável *trabalho*, em seguida incluímos essa variável, e logo após substituímos a variável *trabalho* pelas variáveis *estudante-trabalhador* e *trabalhador-estudante*.

- **Natureza jurídica**

Nessa parte, apresentamos os resultados dos modelos de regressão logística nos quais a variável dependente é a *natureza jurídica* da IES (públicas ou privadas). Temos três resultados distintos, a depender das variáveis independentes incluídas (modelos 1, 2 e 3).

²¹ Nas tabelas que apresentam os resultados das regressões logísticas apresentamos as seguintes informações estatísticas e cálculos:

Coefficiente da equação (β): inclinação da reta (- indica efeito protetor / + indica efeito preditor);

Exponencial de β : Indica “razão de chance” entre as probabilidades. Para calcular o percentual da razão de chance é feito o cálculo: $[1 - \text{Exp}(\beta)] \times 100$. A razão de chance será positiva ou negativa dependendo do sinal do coeficiente da equação (β);

Teste de significância: Considera-se que um resultado significativo existe normalmente onde o valor de p (ou probabilidade) é $<0,05$;

Erro padrão: Estima a variabilidade das médias;

Teste Wald: refere-se à análise de cada constante no modelo, ou seja, afere o grau de significância do modelo e de cada coeficiente da equação;

R quadrado Nagelkerke: É o coeficiente de determinação, estima a porcentagem das variações explicadas das variáveis dependentes pelas variáveis independentes. Seu resultado varia entre 0 (zero) e 1 (um), para obter o resultado percentual calcula-se $R \times 100$.

Para a série geral de dados, em todos os modelos testados o poder explicativo das variáveis independentes – utilizadas como controle das características dos estudantes – se mantêm constantes no que se refere à influência positiva ou negativa sobre as razões de chance de acessar IES públicas. As variáveis *escola de origem* e *escolaridade da mãe* possuem influência positiva sobre a variável dependente testada – sendo a *escola de origem* mais determinante que a *escolaridade da mãe*, pois aumenta em até 52% as razões de chance desse evento ocorrer. As demais variáveis têm influência negativa sobre esse evento – sendo *renda* a variável com maior percentual explicativo, nesse sentido: reduz em até 30,7% as razões de chance.

A única variável explicativa cujo efeito sobre a variável dependente se altera entre os modelos testados é *sustento*. No modelo sem a inclusão da variável trabalho, *sustento* possui relação positiva com a variável dependente, ou seja, aqueles que não se sustentam possuem maior chance de ingressar em IES públicas. No entanto, quando incluímos a situação de trabalho dos estudantes, a condição de sustento tem essa relação invertida, passando a ser positiva.

Ao incluir as variáveis resposta relacionadas à condição de trabalho dos estudantes (modelos 2 e 3), verificamos que a concomitância trabalho e estudo possui relação negativa com as chances de acessar IES públicas, especialmente se tratando do grupo de trabalhadores-estudantes. Ainda que outras variáveis utilizadas no modelo possuam efeito negativo, são as variáveis *trabalho* e *trabalhador-estudante* as que apresentam maiores percentuais explicativos sobre a redução das chances de acessar IES públicas²². Em geral, estudantes que trabalham têm -38,9% de chances de acessar IES públicas (em relação aos estudantes que não trabalham). Quando separamos o grupo daqueles que trabalham em *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes*,

²² Para todas as variáveis independentes testadas, temos uma tendência comum em relação às alterações observadas entre os modelos 1, 2 e 3, que diz respeito à inclusão das variáveis relacionadas à condição de trabalho dos estudantes e ao efeito exercido por estas. A tendência é que entre os modelos 1, 2 e 3 as variáveis independentes relacionadas à origem socioeconômica e às características adscritas que exercem efeito negativo sobre a variável dependente apresentem redução do seu poder explicativo, de maneira gradativa. Isso indica que a inclusão das variáveis relacionadas à condição de trabalho é relevante: a redução do poder explicativo do efeito negativo das variáveis *X* (constantes nos três modelos) sobre *Y*, está relacionada ao maior poder explicativo das variáveis *X* inclusas apenas nos modelos 2 e 3. Além disso, no modelo 3 esse resultado é, em geral, mais expressivo que no modelo 2. Consideramos que, possivelmente, isso ocorra porque no terceiro modelo distinguimos os estudantes que trabalham: substituímos a variável *trabalho* (modelo 2) pelas variáveis *estudante-trabalhador* e *trabalhador-estudante* (modelo 3). Ao longo do trabalho verificamos que há diferenças expressivas entre esses dois grupos – indicando que as variáveis utilizadas no modelo 3 (*estudante-trabalhador* e *trabalhador-estudante*) são mais adequadas que a variável usada no modelo 2 (*trabalho*).

fica evidente a diferença entre estes: o primeiro grupo têm as chances aumentadas em 14,8%, enquanto o segundo grupo sofre redução de 47,9% de chances de sucesso nesse evento. Ou seja, aqueles que trabalham até vinte horas semanais têm, inclusive, aumento nas chances de acessar IES públicas, se comparados aos que não trabalham, ao mesmo tempo em que os estudantes que excedem essa carga horária têm essa chance reduzida quase pela metade.

Tabela 5 - Razões de chance em acessar IES pública - Série Geral (2007-2015)

VARIÁVEIS	MODELOS								
	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)
Cor/raça	-,357	0,000	,700	-,345	0,000	,708	-,336	0,000	,714
Idade	-,024	0,000	,976	-,022	0,000	,978	-,023	0,000	,977
Escola de origem	,425	0,000	1,530	,385	0,000	1,470	,365	0,000	1,441
Esc. Mãe	,163	0,000	1,177	,150	0,000	1,162	,145	0,000	1,156
Esc. Pai	-,001	,791	,999	-,017	0,000	,983	-,021	0,000	,979
Renda	-,361	0,000	,697	-,329	0,000	,719	-,295	0,000	,744
Nº moradores	-,055	0,000	,947	-,059	0,000	,943	-,064	0,000	,938
Moradia	-,248	0,000	,781	-,225	0,000	,799	-,224	0,000	,800
Sustento	,196	0,000	1,216	-,047	0,000	,955	-,130	0,000	,878
Trabalho				-,493	0,000	,611			
Estudante-trabalhador							,138	0,000	1,148
Trabalhador-estudante							-,651	0,000	,521
Informações do modelo	R: ,044 / SE: ,001 / W: 732277,218 / NT: 4285954 / N: 2848745 / %: 66,5			R: ,055 / SE: ,001 / W: 730579,088 / NT: 4285954 / N: 2842814 / %: 66,3			R: ,065 / SE: ,001 / W: 730579,088 / NT: 4285954 / N: 2842814 / %: 66,3		

Legenda: β : valor do coeficiente da equação / Exp (β): exponencial de β / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / R: R quadrado Nagelkerke / SE: valor do erro padrão / W: valor do teste Wald / NT: número total de casos / N: número de casos incluídos na análise / %: porcentagem de casos válidos.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

Ao verificar separadamente os ciclos do Enade, a relação positiva ou negativa das variáveis independentes que caracterizam o perfil socioeconômico e adscrito dos estudantes em relação à variável dependente se mantém parecida: *escola de origem* e *escolaridade da mãe* exercem sempre influência positiva; a influência da *escolaridade do pai* só se altera no segundo ciclo, no qual passa a ser positiva; *cor/raça* possui influência positiva somente no modelo 1 do terceiro ciclo. Ademais, se confirma a tendência de estudantes que trabalham terem menos chances de acessar IES públicas. Entre *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes* há diferença, especialmente no segundo e no quarto ciclo, nos quais *estudantes-trabalhadores* aumentam as chances de realização desse evento²³.

Para o total de estudantes que trabalham as razões de chance de acessar IES públicas, entre os ciclos do Enade, é 27,7%, 45,9% e 38,6% menor que para aqueles que não trabalham, consecutivamente. Ao isolar os *trabalhadores-estudantes*, temos as seguintes reduções percentuais, em cada ciclo: 37,9%, 53,1% e 48,5%. Entretanto, para os *estudantes-trabalhadores* as chances são 38,2% e 12,3% maiores no segundo e no quarto ciclo, respectivamente.

²³ Apenas no terceiro ciclo essa relação é invertida, fazendo com que estudantes-trabalhadores tenham essa chance reduzida em 1,5%, contudo, para esse período a variável não possui poder explicativo estatisticamente significativo ($p > 0,05$).

Tabela 6 - Razões de chance em acessar IES pública – 2º Ciclo (2007 – 2009)

VARIÁVEIS	MODELOS								
	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)
Cor/raça	-,327	0,000	,721	-,317	0,000	,728	-,309	,000	,734
Idade	-,031	0,000	,970	-,028	0,000	,972	-,028	,000	,972
Escola de origem	,341	0,000	1,407	,305	0,000	1,356	,282	,000	1,326
Esc. Mãe	,149	0,000	1,161	,140	0,000	1,151	,134	,000	1,143
Esc. Pai	,030	0,000	1,030	,012	0,000	1,012	,004	,509	1,004
Renda	-,230	0,000	,795	-,220	0,000	,802	-,197	,000	,821
Nº moradores	-,097	0,000	,908	-,098	0,000	,906	-,099	,000	,906
Moradia	-,293	0,000	,746	-,278	0,000	,757	-,277	,000	,758
Sustento	,173	0,000	1,189	,035	0,000	1,036	-,047	,000	,954
Trabalho				-,324	0,000	,723			
Estudante-trabalhador							,323	,000	1,382
Trabalhador-estudante							-,476	,000	,621
Informações do modelo	R: ,040 / SE: ,003 / W: 275204,810 / NT: 1671464 / N: 943780 / %: 56,5			R: ,044 / SE: ,003 / W: 274472,992 / NT: 1671464 / N: 940767 / %: 56,3			R: ,055 / SE: ,003 / W: 274472,992 / NT: 1671464 / N: 940767 / %: 56,3		

Legenda: β : valor do coeficiente da equação / Exp (β): exponencial de β / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / R: R quadrado Nagelkerke / SE: valor do erro padrão / W: valor do teste Wald / NT: número total de casos / N: número de casos incluídos na análise / %: porcentagem de casos válidos.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

Tabela 7- Razões de chance em acessar IES pública – 3º Ciclo (2010 – 2012)

VARIÁVEIS	MODELOS								
	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)
Cor/raça	-,329	0,000	,720	-,319	0,000	,727	-,313	0,000	,731
Idade	-,030	0,000	,971	-,026	0,000	,974	-,026	0,000	,974
Escola de origem	,492	0,000	1,635	,441	0,000	1,555	,427	0,000	1,532
Esc. Mãe	,151	0,000	1,164	,135	0,000	1,145	,131	0,000	1,139
Esc. Pai	-,021	0,000	,979	-,035	0,000	,965	-,036	0,000	,964
Renda	-,268	0,000	,765	-,217	0,000	,805	-,190	0,000	,827
Nº moradores	-,043	0,000	,958	-,048	0,000	,953	-,054	0,000	,947
Moradia	-,289 2296,572	0,000	,749	-,251	0,000	,778	-,249	0,000	,779
Sustento	,254	0,000	1,290	-,066	0,000	,936	-,144	0,000	,866
Trabalho				-,614	0,000	,541			
Estudante-trabalhador							-,015	,116	,985
Trabalhador-estudante							-,758	0,000	,469
Informações do modelo	R: ,052 / SE: ,002 / W: 275540,332 / NT: 1386427 / N: 1044473 / %: 75,3			R: ,068 / SE: ,002 / W: 274573,582 / NT: 1386427 / N: 1041555 / %: 75,1			R: ,076 / SE: ,002 / W: 274573,582 / NT: 1386427 / N: 1041555 / %: 75,1		

Legenda: β : valor do coeficiente da equação / Exp (β): exponencial de β / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / R: R quadrado Nagelkerke / SE: valor do erro padrão / W: valor do teste Wald / NT: número total de casos / N: número de casos incluídos na análise / %: porcentagem de casos válidos.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

Tabela 8 - Razões de chance em acessar IES pública – 4º Ciclo (2013 – 2015)

VARIÁVEIS	MODELOS								
	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)
Cor/raça	-,376	0,000	,687	-,366	0,000	,694	-,357	0,000	,700
Idade	-,024	0,000	,977	-,023	0,000	,977	-,023	0,000	,977
Escola de origem	,450	0,000	1,569	,429	0,000	1,536	,407	0,000	1,502
Esc. Mãe	,149	0,000	1,160	,142	0,000	1,152	,140	0,000	1,150
Esc. Pai	-,039	0,000	,961	-,046	0,000	,955	-,049	0,000	,953
Renda	-,480	0,000	,619	-,446	0,000	,640	-,400	0,000	,670
Nº moradores	-,028	0,000	,972	-,032	0,000	,968	-,041	0,000	,960
Moradia	-,157	0,000	,854	-,149	0,000	,861	-,150	0,000	,861
Sustento	,164	0,000	1,178	-,082	0,000	,922	-,171	0,000	,843
Trabalho				-,488	0,000	,614			
Estudante-trabalhador							,116	0,000	1,123
Trabalhador-estudante							-,663	0,000	,515
Informações do modelo	R: ,046 / SE: ,002 / W: 182245,796 / NT: 1228062 / N: 860492 / %: 70,1			R: ,057 / SE: ,002 / W: 182245,796 / NT: 1228062 / N: 860492 / %: 70,1			R: ,069 / SE: ,002 / W: 182245,796 / NT: 1228062 / N: 860492 / %: 70,1		

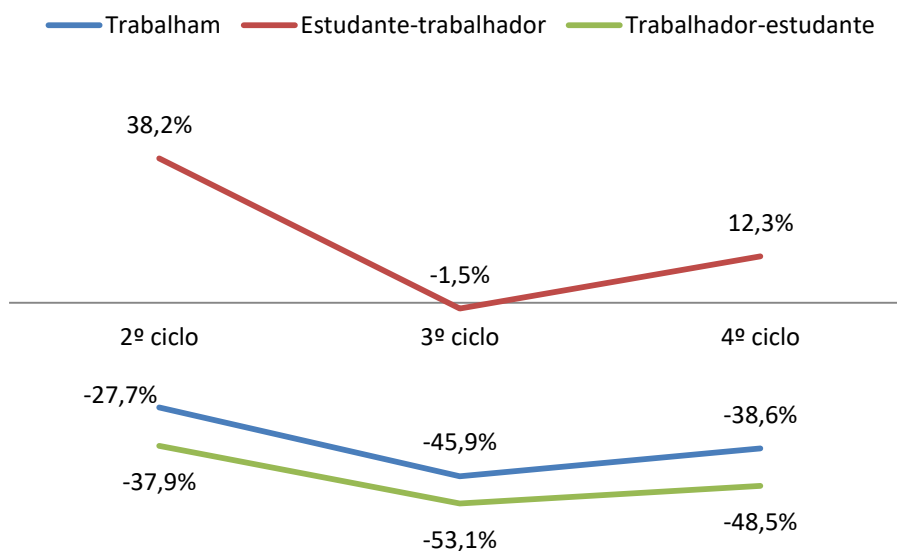
Legenda: β : valor do coeficiente da equação / Exp (β): exponencial de β / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / R: R quadrado Nagelkerke / SE: valor do erro padrão / W: valor do teste Wald / NT: número total de casos / N: número de casos incluídos na análise / %: porcentagem de casos válidos.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

O que temos ao longo dos ciclos é a redução das chances de acessar IES públicas para os estudantes que trabalham, especificamente de *trabalhadores-estudantes* (mesmo que entre o terceiro e quarto ciclo essa chance aumente, no quarto ciclo ela é menor que no segundo). Já para o grupo de *estudantes-trabalhadores* – mesmo havendo queda percentual entre o segundo e o quarto ciclo de avaliação – as chances são sempre maiores até mesmo em relação aos estudantes que não trabalham.

Gráfico 44 - Razão de chance de acessar IES públicas, por grupos de estudantes - Ciclos do Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Assim, constata-se que a concomitância trabalho e estudo explica, em partes, as chances de acessar IES públicas. Contudo, essa relação pode ser positiva ou negativa, dependendo da carga horária dedicada ao trabalho. Se para os *trabalhadores-estudantes* esse impacto é negativo, para os *estudantes-trabalhadores* a relação é positiva, aumentando as chances de ocorrência desse evento. Além disso, cabe destacar que no decorrer do tempo a situação do grupo de *trabalhadores-estudantes* é negativamente agravada, já que entre o segundo e o quarto ciclo do Enade o percentual de chances de acessar IES públicas é reduzido para esse grupo. Com isso, a hipótese 1 é corroborada: trabalhar diminui as chances de acessar IES públicas. Para hipótese 3 cabe uma ressalva: *trabalhadores-estudantes* estão em desvantagem em relação aos estudantes-trabalhadores; mas, *estudantes-trabalhadores* possuem vantagens em relação aos que não trabalham.

- **Organização acadêmica**

A seguir, os resultados dos modelos de regressão logística nos quais a variável dependente é a *organização acadêmica* (universidades ou outros tipos de organização acadêmica). Apresentamos três resultados distintos, a depender das variáveis independentes incluídas (modelos 1, 2 e 3).

Para série geral os dados referentes ao perfil socioeconômico e condições adscritas mantêm regularidade no que se refere ao tipo de influência exercida sobre as chances de acessar universidades. As variáveis *cor/raça*, *escola de origem*, *escolaridade da mãe e do pai* e *sustento* possuem relação positiva com a realização desse evento – tal como no tópico anterior, *escola de origem* é a variável resposta que mais influencia positivamente a variável independente. Já *idade*, *renda*, *número de moradores* e *moradia* têm relação negativa – contudo, as três primeiras variáveis possuem baixo poder explicativo, e mesmo para a variável *renda* (que pode explicar até 11,5% da redução das chances de ocorrência desse evento) o efeito é menor que para as variáveis relacionadas à condição de trabalho.

Ao incluir as variáveis que ilustram a situação de trabalho dos estudantes verificamos o mesmo observado no tópico acima: em geral, o trabalho interfere negativamente na probabilidade de acessar universidades (-20,1%); porém, isso reflete a condição do grupo de *trabalhadores-estudantes* (-24,9%), já que para os *estudantes-trabalhadores* essa chance é ampliada em 8,8%.

Tabela 9 - Razões de chance de acessar universidades - Série Geral (2007 - 2015)

VARIÁVEIS	MODELOS								
	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)
Cor/raça	,024	0,000	1,024	,030	,000	1,031	,035	0,000	1,036
Idade	-,002	0,000	,998	-,001	,000	,999	-,001	0,000	,999
Escola de origem	,363	0,000	1,438	,344	,000	1,411	,335	0,000	1,398
Esc. Mãe	,057	0,000	1,058	,050	,000	1,051	,047	0,000	1,048
Esc. Pai	,037	0,000	1,037	,030	,000	1,030	,028	0,000	1,028
Renda	-,060	0,000	,941	-,045	,000	,956	-,028	0,000	,972
Nº moradores	-,067	0,000	,936	-,068	,000	,934	-,071	0,000	,932
Moradia	-,132	0,000	,876	-,122	,000	,885	-,121	0,000	,886
Sustento	,148	0,000	1,159	,044	,000	1,045	,010	,001	1,010
Trabalho				-,225	,000	,799			
Estudante-trabalhador							,085	0,000	1,088
Trabalhador-estudante							-,287	0,000	,751
Informações do modelo	R: ,017 / SE: ,001 / W: 3789,457 / NT: 4285954 / N: 2848745 / %: 66,5			R: ,020 / SE: ,001 / W: 3809,125 / NT: 4285954 / N: 2842814 / %: 66,3			R: ,023 / SE: ,001 / W: 3809,125 / NT: 4285954 / N: 2842814 / %: 66,3		

Legenda: β : valor do coeficiente da equação / Exp (β): exponencial de β / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / R: R quadrado Nagelkerke / SE: valor do erro padrão / W: valor do teste Wald / NT: número total de casos / N: número de casos incluídos na análise / %: porcentagem de casos válidos.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

Entre os ciclos do Enade observamos a mesma tendência: *trabalho* possui relação negativa com as possibilidades dos estudantes em adentrarem universidades, desde que estes sejam *trabalhadores-estudantes*, pois para *estudantes-trabalhadores* essa condição se torna favorável, ampliando as razões de chance de ocorrência desse evento²⁴ – para as demais variáveis explicativas há pouca variação no poder explicativo e relação positiva ou negativa destas com a variação independente. Em cada ciclo do Enade, as chances de acessar universidades, seja para o grupo de estudantes que *trabalham* e, em seguida, de *estudantes-trabalhadores* e de *trabalhadores-estudantes*, apresentam os seguintes percentuais, consecutivamente: -15,3%, +13,7% e -19,8% no segundo ciclo; -23,5%, -0,7% e -27,2% no terceiro ciclo; -18,1%, +14,6% e -24,4% no quarto ciclo de avaliação.

²⁴ Tal como observado para o acesso à IES públicas, apenas no terceiro ciclo estudantes-trabalhadores têm suas chances reduzidas, mas, ainda assim, o percentual é baixíssimo: -0,7%.

Tabela 10 - Razões de chance de acessar universidades - 2º Ciclo (2007 - 2009)

VARIÁVEIS	MODELOS								
	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)
Cor/raça	,049	,000	1,050	,054	,000	1,056	,058	0,000	1,060
Idade	-,010	,000	,990	-,009	,000	,991	-,009	0,000	,991
Escola de origem	,324	,000	1,383	,306	,000	1,358	,296	0,000	1,345
Esc. Mãe	,062	,000	1,064	,056	,000	1,058	,053	0,000	1,054
Esc. Pai	,077	,000	1,081	,068	,000	1,071	,065	0,000	1,067
Renda	,044	,000	1,045	,049	,000	1,051	,060	0,000	1,061
Nº moradores	-,106	,000	,899	-,107	,000	,898	-,107	0,000	,898
Moradia	-,088	,000	,915	-,081	,000	,922	-,080	0,000	,924
Sustento	,144	,000	1,155	,077	,000	1,080	,047	0,000	1,048
Trabalho				-,166	,000	,847			
Estudante-trabalhador							,128	0,000	1,137
Trabalhador-estudante							-,220	0,000	,802
Informações do modelo	R: ,024 / SE: ,002 / W: 12,422 / NT: 1671464 / N: 943780 / %: 56,5			R: ,026 / SE: ,002 / W: 11,653 / NT: 1671464 / N: 940767 / %: 56,3			R: ,028 / SE: ,002 / W: 11,653 / NT: 1671464 / N: 940767 / %: 56,3		

Legenda: β : valor do coeficiente da equação / Exp (β): exponencial de β / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / R: R quadrado Nagelkerke / SE: valor do erro padrão / W: valor do teste Wald / NT: número total de casos / N: número de casos incluídos na análise / %: porcentagem de casos válidos.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

Tabela 11 - Razões de chance de acessar universidades - 3º Ciclo (2010 - 2012)

VARIÁVEIS	MODELOS								
	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)
Cor/raça	,047	,000	1,048	,053	,000	1,054	,056	,000	1,058
Idade	,000	,450	1,000	,001	,004	1,001	,001	,015	1,001
Escola de origem	,389	,000	1,475	,365	,000	1,441	,359	0,000	1,432
Esc. Mãe	,037	,000	1,037	,028	,000	1,029	,026	0,000	1,026
Esc. Pai	,011	,000	1,011	,005	,315	1,005	,005	,352	1,005
Renda	-,050	,000	,951	-,026	,000	,974	-,015	,001	,985
Nº moradores	-,058	,000	,944	-,060	,000	,942	-,063	,000	,939
Moradia	-,147	,000	,864	-,130	,000	,878	-,129	,000	,879
Sustento	,159	,000	1,172	,028	,000	1,029	,000	,993	1,000
Trabalho				-,267	,000	,765			
Estudante-trabalhador							-,007	,390	,993
Trabalhador-estudante							-,317	0,000	,728
Informações do modelo	R: ,018 / SE: ,002 / W: 2585,034 / NT: 1386427 / N: 1044473b / %: 75,3			R: ,022 / SE: ,002 / W: 2597,050 / NT: 1386427 / N: 1041555 / %: 75,1			R: ,024 / SE: ,002 / W: 2597,050 / NT: 1386427 / N: 1041555 / %: 75,1		

Legenda: β : valor do coeficiente da equação / Exp (β): exponencial de β / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / R: R quadrado Nagelkerke / SE: valor do erro padrão / W: valor do teste Wald / NT: número total de casos / N: número de casos incluídos na análise / %: porcentagem de casos válidos.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

Tabela 12 - Razões de chance de acessar universidades - 4º Ciclo (2013 - 2015)

VARIÁVEIS	MODELOS								
	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)
Cor/raça	-,003	,459	,997	,001	,749	1,001	,008	,090	1,008
Idade	-,001	,010	,999	-,001	,032	,999	-,001	,010	,999
Escola de origem	,391	0,000	1,478	,381	0,000	1,464	,369	0,000	1,446
Esc. Mãe	,056	0,000	1,058	,052	0,000	1,054	,051	0,000	1,052
Esc. Pai	,005	,304	1,006	,003	,593	1,003	,001	,797	1,001
Renda	-,132	,000	,877	-,116	,000	,890	-,091	,000	,913
Nº moradores	-,042	,000	,959	-,044	,000	,957	-,048	,000	,953
Moradia	-,139	,000	,870	-,136	,000	,873	-,136	,000	,873
Sustento	,128	,000	1,136	,032	,000	1,032	-,011	,056	,990
Trabalho				-,200	,000	-,819			
Estudante-trabalhador							,136	,000	1,146
Trabalhador-estudante							-,280	,000	,756
Informações do modelo	R: ,015 / SE: ,003 / W: 3557,191 / NT: 1228062 / N: 860492 / %: 70,1			R: ,017 / SE: ,003 / W: 3557,191 / NT: 1228062 / N: 860492 / %: 70,1			R: ,021 / SE: ,003 / W: 3557,191 / NT: 1228062 / N: 860492 / %: 70,1		

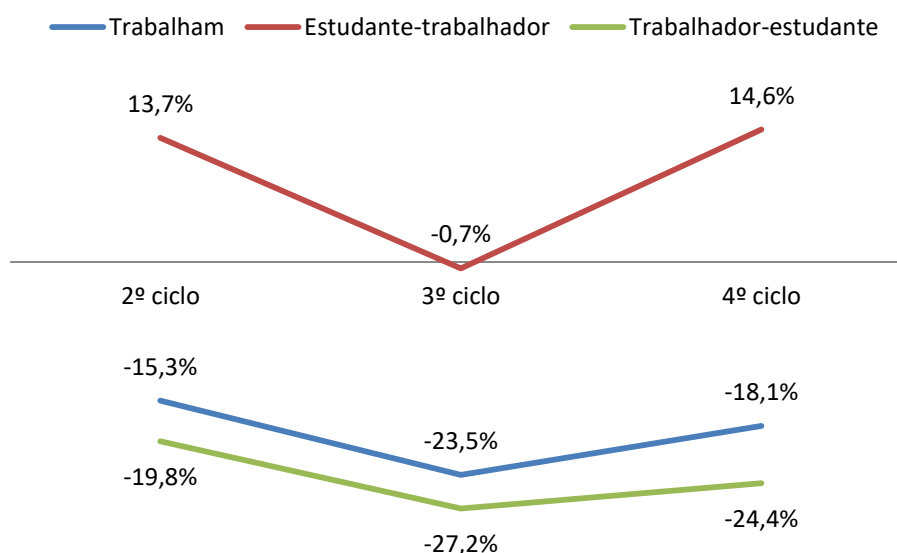
Legenda: β : valor do coeficiente da equação / Exp (β): exponencial de β / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / R: R quadrado Nagelkerke / SE: valor do erro padrão / W: valor do teste Wald / NT: número total de casos / N: número de casos incluídos na análise / %: porcentagem de casos válidos.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

Conforme visualizamos no gráfico abaixo, ao longo dos anos essa situação mantém a mesma tendência (com exceção do observado para *estudantes-trabalhadores* no terceiro ciclo): trabalhar pode tanto aumentar quanto diminuir as chances de acessar universidades, dependendo da carga horária dedicada ao trabalho. Para *estudantes-trabalhadores* – que dedicam até 20 horas semanais ao trabalho – as chances são ampliadas mesmo em relação ao grupo dos estudantes que não trabalham; enquanto para os *trabalhadores-estudantes* – com maior carga horária – as chances são notavelmente reduzidas em todos os ciclos do Enade analisados.

Gráfico 45 - Razão de chance de acessar universidades, por grupos de estudantes - Ciclos do Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Logo, o que temos sobre o impacto da concomitância trabalho e estudo sobre as chances dos estudantes ingressarem em universidades reforça as hipóteses 1 e 3: aqueles que trabalham têm menos chance de acessar organizações acadêmicas desse tipo; ademais, *estudantes-trabalhadores*, além de estarem numa posição mais favorável que *trabalhadores-estudantes*, possuem ainda mais chances de sucesso na ocorrência desse evento que o grupo dos estudantes que não trabalham.

- ***Grau acadêmico***

Na sequência, expomos os resultados dos modelos de regressão logística nos quais a variável dependente é o *grau acadêmico* (separados entre aqueles que oferecem títulos de bacharelado e/ou licenciatura e os que conferem diplomas tecnólogos). Temos três resultados distintos, de acordo com as variáveis independentes incluídas (modelos 1, 2 e 3).

Para a série geral de dados as únicas variáveis independentes que influenciam positivamente as chances de acessar cursos que conferem diplomas de bacharelado e/ou licenciatura são *escola de origem*, *escolaridade da mãe* e *sustento*: aqueles que estudaram em escolas privadas durante o ensino médio, que têm mães com escolaridade igual ou superior ao ensino médio e que não são responsáveis pelo próprio sustento têm maiores chances de realização desse evento. As demais variáveis socioeconômicas e adscritas exercem influência negativa, porém, com percentuais baixos – variam entre -0,2% à -13,6%.

Quando incluímos as variáveis relacionadas ao trabalho verificamos que, mantendo as demais constantes, trabalhar afeta negativamente as chances de ingressar em cursos que oferecem diplomas desse tipo. Para o grupo total de estudantes que trabalham há redução de 31,1% nas chances de realizar esse evento; caso seja *trabalhador-estudante* a situação é agravada: -38,7% de chance. No entanto, *estudantes-trabalhadores* possuem vantagens nesse quesito, pois têm 56,2% a mais de chance de estarem em cursos que proporcionam título de bacharelado e/ou licenciatura, em comparação com aqueles não trabalham.

Tabela 13 - Razões de chance de acessar cursos com grau acadêmico Bacharelado/Licenciatura - Série Geral (2007 - 2015)

VARIÁVEIS	MODELOS								
	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)
Cor/raça	-,054	0,000	,947	-,047	0,000	,954	-,036	,000	,965
Idade	-,008	0,000	,992	-,008	0,000	,992	-,008	,000	,992
Escola de origem	,646	0,000	1,908	,619	0,000	1,857	,600	,000	1,822
Esc. Mãe	,164	0,000	1,179	,155	0,000	1,168	,149	,000	1,161
Esc. Pai	-,020	0,000	,980	-,029	0,000	,971	-,032	,000	,968
Renda	-,147	0,000	,864	-,122	0,000	,885	-,084	,000	,920
Nº moradores	-,046	0,000	,955	-,048	0,000	,953	-,054	,000	,948
Moradia	-,013	,008	,988	-,002	,751	,998	,002	,753	1,002
Sustento	,704	0,000	2,022	,544	0,000	1,723	,484	0,000	1,622
Trabalho				-,372	0,000	,689			
Estudante-trabalhador							,467	0,000	1,595
Trabalhador-estudante							-,479	0,000	,619
Informações do modelo	R: ,056 / SE: ,002 / W: 1206839,262 / NT: 4285954 / N: 2848745 / %: 66,5			R: ,060 / SE: ,002 / W: 1204293,889 / NT: 4285954 / N: 2842814 / %: 66,3			R: ,076 / SE: ,002 / W: 1204293,889 / NT: 4285954 / N: 2842814 / %: 66,3		

Legenda: β : valor do coeficiente da equação / Exp (β): exponencial de β / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / R: R quadrado Nagelkerke / SE: valor do erro padrão / W: valor do teste Wald / NT: número total de casos / N: número de casos incluídos na análise / %: porcentagem de casos válidos.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

Avaliando cada ciclo do Enade, vimos que o sentido da influência das variáveis de origem socioeconômica e adscritas se mantêm constantes (com exceção da renda, que no terceiro ciclo apresenta relação positiva com a variável dependente). Incluídas as condições de trabalho, novamente confirmamos que são os *trabalhadores-estudantes* que têm suas condições de acesso ao ensino superior prejudicadas pela concomitância trabalho e estudo; seguido pelo fato que *estudantes-trabalhadores* continuam a apresentar resultados vantajosos em relação aos demais.

Observamos que a cada ciclo do Enade trabalhar reduz 23,1%, 46,3% e 20,9% as chances de sucesso nesse evento. Da mesma maneira, *trabalhadores-estudantes* têm -29,6%, -51,9% e -30,7% de chances, enquanto *estudantes-trabalhadores* ampliam em 57,1%, 28,8% e 93,2% suas possibilidades de sucesso.

Tabela 14 - Razões de chance de acessar cursos com grau acadêmico Bacharelado/Licenciatura - 2º CICLO (2007 - 2009)

VARIÁVEIS	MODELOS								
	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)
Cor/raça	-,013	,005	,987	-,012	,010	,988	-,015	,001	,985
Idade	,003	,000	1,003	,003	,000	1,003	,003	,000	1,003
Escola de origem	-,134	,000	,874	-,140	,000	,870	-,131	,000	,877
Esc. Mãe	,000	,932	1,000	-,002	,765	,998	,001	,840	1,001
Esc. Pai	,007	,170	1,007	,005	,382	1,005	,007	,165	1,007
Renda	,236	,000	1,266	,236	0,000	1,267	,228	0,000	1,256
Nº moradores	,061	,000	1,063	,062	0,000	1,063	,062	,000	1,064
Moradia	-,093	,000	,911	-,092	0,000	,912	-,09331	,000	,911
Sustento	,017	,000	1,018	,001	,876	1,001	,026	,000	1,027
Trabalho				-,043	0,000	,958			
Estudante-trabalhador							-,282	,000	,754
Trabalhador-estudante							,003	,569	1,003
Informações do modelo	R: ,006 / SE: ,004 / W: 47413,234 / NT: 1671464 / N: 943780 / %: 56,5			R: ,006 / SE: ,004 / W: 47306,507 / NT: 1671464 / N: 940767 / %: 56,3			R: ,008 / SE: ,004 / W: 47306,507 / NT: 1671464 / N: 940767 / %: 56,3		

Legenda: β : valor do coeficiente da equação / Exp (β): exponencial de β / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / R: R quadrado Nagelkerke / SE: valor do erro padrão / W: valor do teste Wald / NT: número total de casos / N: número de casos incluídos na análise / %: porcentagem de casos válidos.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

Tabela 15 - Razões de chance de acessar cursos com grau acadêmico Bacharelado/Licenciatura - 3º CICLO (2010 - 2012)

VARIÁVEIS	MODELOS								
	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)
Cor/raça	-,044	,000	,957	-,035	,000	,966	-,025	,000	,975
Idade	-,002	,000	,998	,000	,492	1,000	-,001	,096	,999
Escola de origem	,745	,000	2,107	,699	,000	2,012	,683	0,000	1,979
Esc. Mãe	,222	,000	1,249	,207	,000	1,229	,201	0,000	1,222
Esc. Pai	-,012	,107	,988	-,023	,002	,977	-,023	,002	,977
Renda	,022	,001	1,022	,072	,000	1,074	,109	0,000	1,115
Nº moradores	-,071	,000	,932	-,074	,000	,929	-,082	0,000	,921
Moradia	-,018	,016	,983	,006	,392	1,006	,011	,142	1,011
Sustento	,919	,000	2,507	,647	0,000	1,909	,584	0,000	1,793
Trabalho				-,622	0,000	,537			
Estudante-trabalhador							,253	0,000	1,288
Trabalhador-estudante							-,732	0,000	,481
Informações do modelo	R: ,085 / SE: ,003 / W: 420820,544 / NT: 1386427 / N: 1044473 / %: 75,3			R: ,095 / SE: ,003 / W: 419715,547 / NT: 1386427 / N: 1041555 / %: 75,1			R: ,103 / SE: ,003 / W: 419715,547 / NT: 1386427 / N: 1041555 / %: 75,1		

Legenda: β : valor do coeficiente da equação / Exp (β): exponencial de β / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / R: R quadrado Nagelkerke / SE: valor do erro padrão / W: valor do teste Wald / NT: número total de casos / N: número de casos incluídos na análise / %: porcentagem de casos válidos.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

Tabela 16 - Razões de chance de acessar cursos com grau acadêmico Bacharelado/Licenciatura - 4º CICLO (2013 - 2015)

VARIÁVEIS	MODELOS								
	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)
Cor/raça	-,076	,000	,927	-,072	0,000	,931	-,060	0,000	,942
Idade	-,001	,009	,999	-,001	,010	,999	-,002	0,001	,998
Escola de origem	,637	,000	1,892	,626	0,000	1,871	,603	0,000	1,828
Esc. Mãe	,152	,000	1,165	,149	0,000	1,160	,145	0,000	1,156
Esc. Pai	-,060	,000	,941	-,063	0,000	,939	-,066	0,000	,936
Renda	-,364	,000	,695	-,346	0,000	,707	-,295	0,000	,745
Nº moradores	,003	,447	1,003	,002	,655	1,002	-,007	0,127	,993
Moradia	-,059	,000	,942	-,056	0,000	,945	-,055	0,000	,946
Sustento	,544	,000	1,723	,437	0,000	1,547	,363	0,000	1,438
Trabalho				-,234	0,000	,791			
Estudante-trabalhador							,658	0,000	1,932
Trabalhador-estudante							-,367	0,000	,693
Informações do modelo	R: ,039/ SE: ,003 / W: 360554,989 / NT: 1228062 / N: 860492 / %: 70,1			R: ,040 / SE: ,003 / W: 360554,989 / NT: 1228062 / N: 860492 / %: 70,1			R: ,050 / SE: ,003 / W: 360554,989 / NT: 1228062 / N: 860492 / %: 70,1		

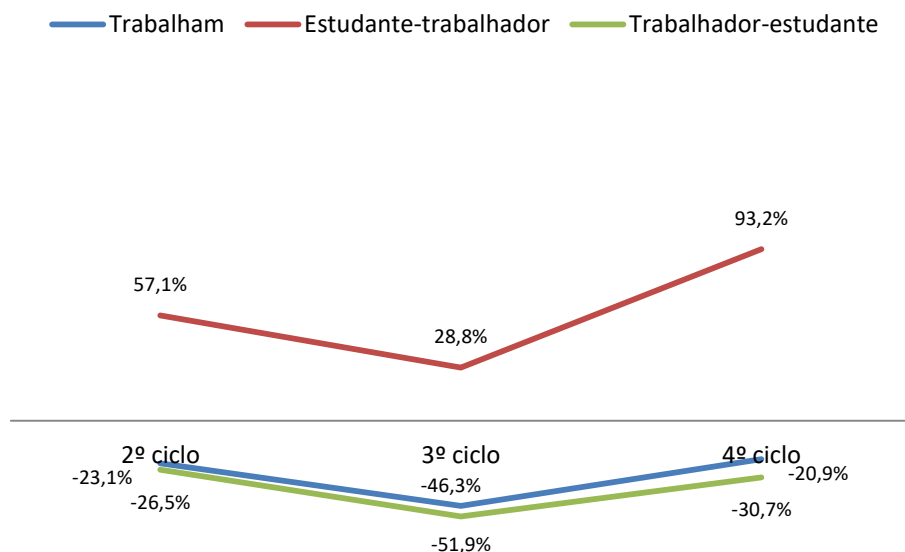
Legenda: β : valor do coeficiente da equação / Exp (β): exponencial de β / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / R: R quadrado Nagelkerke / SE: valor do erro padrão / W: valor do teste Wald / NT: número total de casos / N: número de casos incluídos na análise / %: porcentagem de casos válidos.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

Assim, observamos no gráfico a seguir que *trabalhadores-estudantes* estão em desvantagem e que *estudantes-trabalhadores* possuem condições notavelmente mais favoráveis no que se refere ao acesso a cursos que oferecem tais diplomas.

Gráfico 46 - Razão de chance de acessar cursos com grau acadêmico bacharelado/licenciatura para cada grupo de estudantes - Ciclos do Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Além do mais, mesmo com o decorrer do tempo essa situação se mantém, não superando as desigualdades dessa ordem. Novamente, as hipóteses 1 e 3 são corroboradas – ressaltando-se outra vez o fato dos *estudantes-trabalhadores* estarem numa posição ainda mais favorável que estudantes que não trabalham.

- **Turno**

Por fim, mostramos os resultados dos modelos de regressão logística nos quais a variável dependente é o *turno* acessado (diferenciado entre os turnos diurno e noturno). Apresentamos três resultados, a depender das variáveis independentes inclusas (modelos 1, 2 e 3).

De modo geral, as variáveis *cor/raça*, *idade* e *moradia* influenciam negativamente as chances do estudante estar matriculado em curso diurno: logo, pessoas brancas, mais velhas e que moram com os pais têm essa chance reduzida. No entanto,

para *cor/raça* e *idade* o percentual de influência sobre a variável dependente é baixo, e apenas para *moradia* alcança o valor de -14,9%. As demais variáveis exercem influência positiva sobre o evento, sendo escola de *origem* e *sustento* as mais expressivas: aqueles que estudaram em escolas privadas durante o ensino médio e que não se sustentam têm suas chances de estar matriculados em cursos diurnos aumentadas em até 61,9% e 50,3%, respectivamente. A variável *renda* também demonstra importância nesse sentido, pois estudantes com renda familiar igual ou superior a três salários mínimos têm 19,3% a mais de chances da ocorrência desse evento.

Ao incluir a variável explicativa *trabalho* verificamos que esta possui relação negativa com a variável dependente, sendo ainda a mais expressiva dentre as demais variáveis independentes que exercem influência negativa: para os estudantes que trabalham as chances fazer cursos diurnos é 39,5% menor, se comparados aos que não trabalham. Já no terceiro modelo verificamos que – ao contrário das demais variáveis dependentes averiguadas – tanto *estudantes-trabalhadores* quanto *trabalhadores-estudantes* estão em desvantagem em relação aos que trabalham: possuem 23,4% e 42,4% menos chances de acessar cursos diurnos, respectivamente. Ainda assim, o grupo de *trabalhadores-estudantes* é o que se apresenta em piores condições.

Tabela 17 - Tabela 13 - Razões de chance de acessar cursos diurnos - Série Geral (2007-2015)

VARIÁVEIS	MODELOS								
	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)
Cor/raça	-,069	,000	,934	-,055	,000	,946	-,052	,000	,950
Idade	-,018	,000	,982	-,017	,000	,983	-,017	,000	,983
Escola de origem	,407	,000	1,503	,367	,000	1,444	,360	,000	1,433
Esc. Mãe	,025	,000	1,025	,009	,003	1,009	,007	,024	1,007
Esc. Pai	,047	,000	1,048	,031	,000	1,032	,030	,000	1,030
Renda	,126	,000	1,134	,164	,000	1,178	,177	,000	1,193
Nº moradores	,009	,000	1,009	,005	,003	1,005	,003	,000	1,003
Moradia	-,162	,000	,851	-,138	,000	,871	-,137	,000	,872
Sustento	,482	,000	1,619	,248	,000	1,281	,221	,000	1,247
Trabalho				-,502	,000	,605			
Estudante-trabalhador							-,266	,000	,766
Trabalhador-estudante							-,551	,000	,576
Informações do modelo	R: ,052 / SE: ,001 / W: 105785,101 / NT: 4285954 / N: 2848745 / %: 66,5			R: ,065 / SE: ,001 / W:105736,974 / NT: 4285954 / N: 2842814 / %: 66,3			R: ,066 / SE: ,002 / W: 105736,974 / NT: 4285954 / N: 2842814 / %: 66,3		

Legenda: β : valor do coeficiente da equação / Exp (β): exponencial de β / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / R: R quadrado Nagelkerke / SE: valor do erro padrão / W: valor do teste Wald / NT: número total de casos / N: número de casos incluídos na análise / %: porcentagem de casos válidos.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

Observando cada ciclo de avaliação percebemos algumas variações no que diz respeito ao efeito das demais variáveis independentes sobre a variável dependente. No entanto, o efeito das variáveis explicativas que demonstram a concomitância trabalho estudo se mantém constante – com exceção do segundo ciclo, no qual *estudantes-trabalhadores* teriam efeito positivo; porém, nesse caso o resultado não foi estatisticamente significativo. Além disso, chama a atenção o crescimento do poder explicativo do trabalho sobre as chances de acessar cursos diurnos: no segundo período, apesar de já possuir relação negativa, esse percentual era de apenas -4,2%; já no terceiro e no quarto ciclo, os percentuais são -68,6% e -55,1%, consecutivamente. Por fim, com exceção do período de 2007 a 2009 (no qual *trabalhadores-estudantes* possui valor próximo a 1, indicando baixa influência sobre o evento e *estudantes-trabalhadores* tem redução de 24,6% em suas chances), *estudantes-trabalhadores* possuem desvantagem em relação aos estudantes que não trabalham, mas também estão em vantagem se comparados aos *trabalhadores-estudantes*. Enquanto para *estudantes-trabalhadores* as chances de sucesso nesse evento são reduzidas em 36,1% e 13,6% no terceiro e no quarto períodos, para *trabalhadores-estudantes* essa redução é de 73,4% e 63%, nessa mesma ordem.

Tabela 18 - Tabela 14 - Razões de chance de acessar cursos diurnos - 2º Ciclo (2007-2009)

VARIÁVEIS	MODELOS								
	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)
Cor/raça	-,013	,005	,987	-,012	,010	,988	-,015	,001	,985
Idade	,003	,000	1,003	,003	,000	1,003	,003	,000	1,003
Escola de origem	-,134	,000	,874	-,140	,000	,870	-,131	,000	,877
Esc. Mãe	,000	,932	1,000	-,002	,765	,998	,001	,840	1,001
Esc. Pai	,007	,170	1,007	,005	,382	1,005	,007	,165	1,007
Renda	,236	,000	1,266	,236	0,000	1,267	,228	0,000	1,256
Nº moradores	,061	,000	1,063	,062	0,000	1,063	,062	,000	1,064
Moradia	-,093	,000	,911	-,092	0,000	,912	-,093	,000	,911
Sustento	,017	,000	1,018	,001	,876	1,001	,026	,000	1,027
Trabalho				-,043	0,000	,958			
Estudante-trabalhador							-,282	,000	,754
Trabalhador-estudante							,003	,569	1,003
Informações do modelo	R: ,006 / SE: ,002 / W: 47413,234 / NT: 1671464 / N: 943780 / %: 56,5			R: ,006 / SE: ,002 / W: 47306,507 / NT: 1671464 / N: 940767 / %: 56,3			R: ,008 / SE: ,002 / W: 47306,507 / NT: 1671464 / N: 940767 / %: 56,3		

Legenda: β : valor do coeficiente da equação / Exp (β): exponencial de β / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / R: R quadrado Nagelkerke / SE: valor do erro padrão / W: valor do teste Wald / NT: número total de casos / N: número de casos incluídos na análise / %: porcentagem de casos válidos.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

Tabela 19 - Razões de chance de acessar cursos diurnos - 3º Ciclo (2010-2012)

VARIÁVEIS	MODELOS								
	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)
Cor/raça	,217	0,000	1,242	,202	0,000	1,224	,194	0,000	1,214
Idade	-,015	0,000	,985	-,009	0,000	,991	-,010	0,000	,990
Escola de origem	-,774	0,000	,461	-,706	0,000	,494	-,692	0,000	,500
Esc. Mãe	-,213	0,000	,808	-,187	0,000	,829	-,182	0,000	,834
Esc. Pai	-,143	0,000	,867	-,121	0,000	,886	-,120	0,000	,886
Renda	,068	0,000	1,071	-,038	0,000	,963	-,070	0,000	,932
Nº moradores	-,006	,054	,994	-,016	0,000	,984	-,023	0,000	,977
Moradia	,382	0,000	1,466	,315	0,000	1,370	,314	0,000	1,369
Sustento	,966	0,000	2,626	,380	0,000	1,462	,293	0,000	1,341
Trabalho				-1,159	0,000	,314			
Estudante-trabalhador							-,448	0,000	,639
Trabalhador-estudante							-1,323	0,000	,266
Informações do modelo	R: ,145 / SE: ,002 / W: 119138,901 / NT: 1386427 / N: 1044473 / %: 75,3			R: ,202 / SE: ,002 / W: 118637,763 / NT: 1386427 / N: 1041555 / %: 75,1			R: ,212 / SE: ,002 / W: 118637,763 / NT: 1386427 / N: 1041555 / %: 75,1		

Legenda: β : valor do coeficiente da equação / Exp (β): exponencial de β / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / R: R quadrado Nagelkerke / SE: valor do erro padrão / W: valor do teste Wald / NT: número total de casos / N: número de casos incluídos na análise / %: porcentagem de casos válidos.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

Tabela 20 - Razões de chance de acessar cursos diurnos - 4º Ciclo (2013 - 2015)

VARIÁVEIS	MODELOS								
	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)	β	Sig.	Exp (β)
Cor/raça	,249	0,000	1,283	,234	,000	1,264	,224	0,000	1,251
Idade	,001	,031	1,001	,002	,000	1,002	,002	0,000	1,002
Escola de origem	-,681	0,000	,506	-,655	,000	,520	-,634	0,000	,531
Esc. Mãe	-,201	0,000	,818	-,190	,000	,827	-,188	0,000	,829
Esc. Pai	-,131	0,000	,877	-,123	,000	,884	-,121	0,000	,886
Renda	,087	0,000	1,090	,023	,000	1,023	-,027	0,000	,973
Nº moradores	-,012	0,000	,988	-,018	,000	,982	-,026	0,000	,975
Moradia	,160	0,000	1,173	,146	,000	1,157	,148	0,000	1,159
Sustento	,716	0,000	2,047	,314	,000	1,369	,220	0,000	1,246
Trabalho				-,801	,000	,449			
Estudante-trabalhador							-,146	0,000	,864
Trabalhador-estudante							-,994	0,000	,370
Informações do modelo	R: ,083 / SE: ,002 / W: 175238,587 / NT: 1228062 / N: 860492 / %: 70,1			R: ,111 / SE: ,002 / W: 175238,587 / NT: 1228062 / N: 860492 / %: 70,1			R: ,124 / SE: ,002 / W: 175238,587 / NT: 1228062 / N: 860492 / %: 70,1		

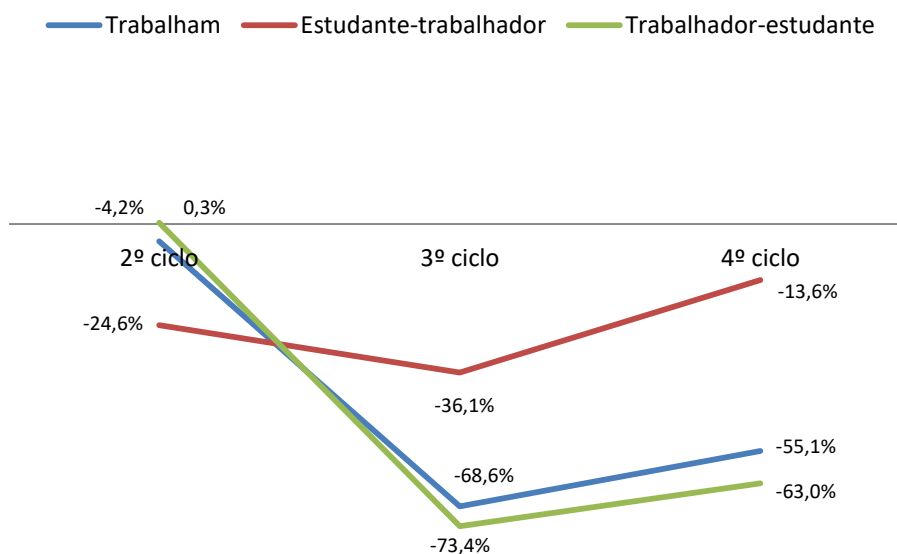
Legenda: β : valor do coeficiente da equação / Exp (β): exponencial de β / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / R: R quadrado Nagelkerke / SE: valor do erro padrão / W: valor do teste Wald / NT: número total de casos / N: número de casos incluídos na análise / %: porcentagem de casos válidos.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

Dessa maneira constatamos que a conciliação entre trabalho e estudo afeta negativamente as razões de chance de cursar o ensino superior em turno diurno. Nesse caso, tanto *estudantes-trabalhadores* quanto *trabalhadores-estudantes* apresentam resultados piores em comparação ao grupo de estudantes que não trabalha, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 47 - Razão de chance de acessar cursos diurnos, por grupos de estudantes - Ciclos do Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

Portanto, para esta variável dependente as hipóteses 1 e 3 são corroboradas, uma vez que o trabalho afeta negativamente as chances do estudante cursar o ensino superior em cursos diurnos e considerando-se que o aumento da carga horária dedicada ao trabalho agrava essa situação, deixando *trabalhadores-estudantes* em piores condições que *estudantes-trabalhadores*, ainda que ambos percam se comparados aos estudantes que não trabalham.

5.2.2 Desempenho dos grupos de estudantes

Nesse tópico apresentamos os resultados relacionados ao desempenho dos grupos de estudantes, obtidos por meio do modelo de regressão linear múltipla²⁵. Expomos três resultados distintos, dos modelos de regressão 4, 5 e 6, nos quais alteramos as variáveis explicativas.

Analisando a série geral, vemos que no primeiro modelo apenas as variáveis explicativas *número de moradores* e *moradia* possuem relação negativa com o desempenho obtido pelos estudantes na avaliação do Enade. Nesse caso, à medida que aumenta o número de moradores, tal como para estudantes que moram com os pais e/ou familiares, há decréscimo nas médias das notas gerais alcançadas. Nos modelos 5 e 6, quando incluímos variáveis explicativas relacionadas à situação de trabalho, a variável resposta *sustento* também passa a ter correlação negativa com o desempenho. Todas as variáveis possuem significância estatística, no entanto, explicam pouco a variação na nota dos estudantes, seja para acréscimo ou decréscimo destas. Assim, diferente das outras variáveis dependentes que utilizamos até aqui, podemos dizer que o desempenho medido pela nota obtida no Enade possui pouca relação com as variáveis explicativas dos modelos, inclusive com as que se referem à condição de trabalho dos estudantes.

Em relação à série geral, o modelo 5 demonstra que trabalhar possui relação negativa com a nota obtida no Enade, mas a estimativa da diferença média da nota seria apenas 1,379. Ou seja, enquanto para estudantes que não trabalham a média prevista seria 39,996 (valor da constante do modelo), mantida as demais variáveis constantes, para aqueles que trabalham esse média cairia para 38,617. No modelo 6 verificamos que tanto *estudantes-trabalhadores* quanto *trabalhadores-estudantes* sofrem redução nas

²⁵ Nas tabelas que apresentam os resultados das regressões lineares apresentamos as seguintes informações estatísticas:

Coefficiente da equação (β): inclinação da reta (- indica efeito protetor / + indica efeito preditor). Para calcular o percentual da razão de chance é feito o cálculo: $\text{nota} = \beta_0$ (constante) + β_1 (variável independente);

Teste de significância: Considera-se que um resultado significativo existe normalmente onde o valor de p (ou probabilidade) é $<0,05$;

Desvio padrão: indica o grau de variação em torno da média;

R² ajustado: É o coeficiente de determinação, estima a porcentagem das variações explicadas das variáveis dependentes pelas variáveis independentes. Seu resultado varia entre 0 e 1, para obter o resultado percentual calcula-se $R \times 100$.

Constante: Representa β_0 , é o valor da constante do modelo.

notas médias: para o grupo dos que não trabalham a média é 40,054, para os *estudantes-trabalhadores* fica em 39,189 e para *trabalhadores-estudantes* é 38,571. Em todos os casos trata-se de uma diferença pequena e que condiz com o que foi anteriormente observado na análise descritiva dos dados. Mesmo baixa, a diferença observada segue a ordem na qual “não trabalhar” apresenta vantagem sobre “trabalhar” e, dada a existência do trabalho, exercê-lo com menor carga horária é menos danoso.

Tabela 21 - Desempenho / Nota geral - Série Geral (2007-2015)

VARIÁVEIS	MODELOS					
	Modelo 4		Modelo 5		Modelo 6	
	β	Sig.	β	Sig.	β	Sig.
Cor/raça	,780	0,000	,815	0,000	,823	0,000
Idade	,055	0,000	,058	0,000	,058	0,000
Escola de origem	1,960	0,000	1,837	0,000	1,820	0,000
Esc. Mãe	,839	0,000	,798	0,000	,792	0,000
Esc. Pai	,776	0,000	,733	0,000	,730	0,000
Renda	1,930	0,000	2,025	0,000	2,052	0,000
Nº moradores	-,832	0,000	-,841	0,000	-,845	0,000
Moradia	-,530	0,000	-,464	0,000	-,461	0,000
Sustento	,583	0,000	-,055	,015	-,112	0,000
Trabalho			-1,379	0,000		
Estudante-trabalhador					-,865	0,000
Trabalhador-estudante					-1,483	0,000
Informações do modelo	M: 41,34 / DP: 15,109 / R ² aj.: ,020 / Const.: 38,841		M: 41,35 / DP: 15,110 / R ² aj.: ,021 / Const.: 39,996		M: 41,35 / DP: 15,110 / R ² aj.: ,021 / Const.: 40,054	

Legenda: β : valor do coeficiente da variável / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / M: Média / DP: Desvio Padrão / R²aj.: valor do R quadrado ajustado / Const: valor de β da constante do modelo.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

Analisando separadamente os ciclos do Enade, a relação entre as variáveis independentes com a variável dependente mantém correlação no mesmo sentido: apenas as variáveis *número de moradores* e *moradia* exercem efeito negativo sobre o desempenho dos estudantes. Nos três ciclos a concomitância trabalho e estudo cumpre influência negativa sobre o desempenho, tanto para os *estudantes-trabalhadores* quanto para os *trabalhadores-estudantes* – sendo sempre pior para este último grupo – mas, com diferenças quase insignificantes.

Tabela 22 - Desempenho / Nota geral – 2º Ciclo (2007-2009)

VARIÁVEIS	MODELOS					
	Modelo 4		Modelo 5		Modelo 6	
	β	Sig.	β	Sig.	β	Sig.
Cor/raça	1,010	0,000	1,043	0,000	1,054	0,000
Idade	,156	0,000	,162	0,000	,162	0,000
Escola de origem	2,415	0,000	2,263	0,000	2,239	0,000
Esc. Mãe	1,119	0,000	1,079	0,000	1,071	0,000
Esc. Pai	1,174	0,000	1,105	0,000	1,097	0,000
Renda	2,820	0,000	2,860	0,000	2,886	0,000
Nº moradores	-,852	0,000	-,856	0,000	-,856	0,000
Moradia	-,484	0,000	-,427	0,000	-,423	0,000
Sustento	,686	0,000	,157	0,000	,082	,045
Trabalho			-1,323	0,000		
Estudante-trabalhador					-,597	0,000
Trabalhador-estudante					-1,458	0,000
Informações do modelo	M: 39,97 / DP: 15,837 / R ² aj.: ,033 / Const.: 33,524		M: 39,98 / DP: 15,840 / R ² aj.: ,034 / Const.: 34,619		M: 39,98 / DP: 15,840 / R ² aj.: ,035 / Const.: 34,682	

Legenda: β : valor do coeficiente da variável / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / M: Média / DP: Desvio Padrão / R²aj.: valor do R quadrado ajustado / Const.: valor de β da constante do modelo.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

Tabela 23 - Desempenho / Nota geral – 3º Ciclo (2010-2012)

VARIÁVEIS	MODELOS					
	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	β	Sig.	β	Sig.	β	Sig.
Cor/raça	38,832	0,000	39,965	,000	,732	,000
Idade	,696	,071	,725	,000	,011	,000
Escola de origem	,004	0,000	,011	,000	1,372	,000
Esc. Mãe	1,529	0,000	1,386	,005	,099	,008
Esc. Pai	,152	,034	,105	,247	,042	,257
Renda	,078	0,000	,043	0,000	1,932	0,000
Nº moradores	1,780	0,000	1,909	0,000	-,543	0,000
Moradia	-,527	0,000	-,538	0,000	-,779	0,000
Sustento	-,880	0,000	-,782	0,000	,402	0,000
Trabalho	1,201	0,000	,459	0,000		
Estudante-trabalhador			-1,517	0,000	-,996	0,000
Trabalhador-estudante					-1,617	0,000
Informações do modelo	M: 39,99 / DP: 14,679 / R ² aj.: ,012 / Const.: 38,832		M: 40,00 / DP: 14,681 / R ² aj.: ,013 / Const.:		M: 40,00 / DP: 14,681 / R ² aj.: ,013 / Const.: 40,028	

Legenda: β : valor do coeficiente da variável / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / M: Média / DP: Desvio Padrão / R²aj.: valor do R quadrado ajustado / Const: valor de β da constante do modelo.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

Tabela 24 - Tabela 20 - Desempenho / Nota geral – 4º Ciclo (2013-2015)

VARIÁVEIS	MODELOS					
	Modelo 4		Modelo 5		Modelo 6	
	β	Sig.	β	Sig.	β	Sig.
Cor/raça	1,322	0,000	1,351	,000	1,346	0,000
Idade	-,103	0,000	-,102	,000	-,102	0,000
Escola de origem	2,153	0,000	2,092	,000	2,102	0,000
Esc. Mãe	,582	0,000	,560	,000	,562	0,000
Esc. Pai	,695	0,000	,679	,000	,680	0,000
Renda	2,963	0,000	3,055	,000	3,036	0,000
Nº moradores	-,916	0,000	-,925	,000	-,921	0,000
Moradia	-,259	0,000	-,237	,000	-,237	0,000
Sustento	,593	0,000	,022	,560	,055	,154
Trabalho			-1,183	,000		
Estudante-trabalhador					-1,442	0,000
Trabalhador-estudante					-1,121	0,000
Informações do modelo	M: 44,50 / DP: 14,279 / R ² aj.: ,043 / Const.: 46,193		M: 44,50 / DP: 14,279 / R ² aj.: ,044 / Const.: 47,228		M: 44,50 / DP: 14,279 / R ² aj.: ,044 / Const.: 47,194	

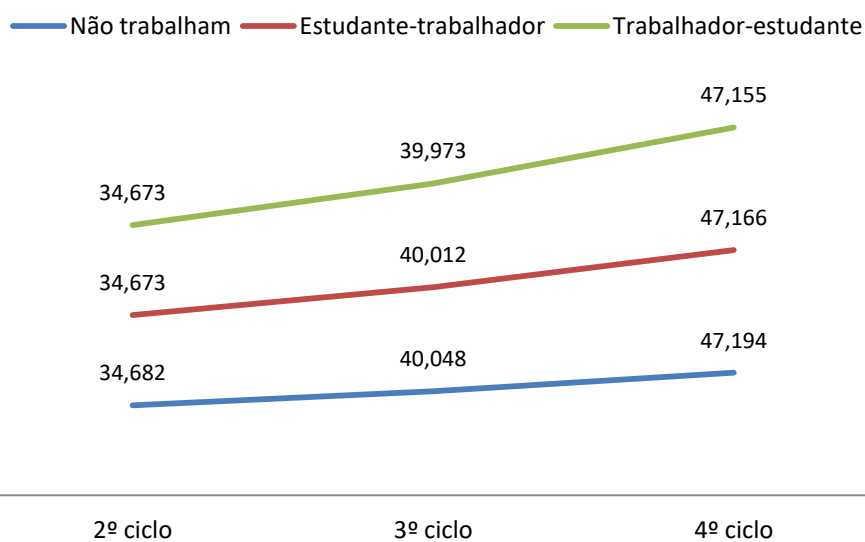
Legenda: β : valor do coeficiente da variável / Sig.: valor do teste de significância a NC 95% / M: Média / DP: Desvio Padrão / R²aj.: valor do R quadrado ajustado / Const.: valor de β da constante do modelo.

Fonte: INEP. Enade (2007-2015).

Elaboração própria.

Com isso, constatamos que as variáveis utilizadas pouco explicam a média de notas alcançadas no Enade, e mesmo que as variáveis relacionadas ao trabalho tenham influência negativa sobre a nota, os valores apresentados são muito pequenos. Além disso, entre os ciclos de avaliação essa observação se mantém constante. No gráfico abaixo temos as médias de nota estimada para cada grupo de estudante nos três ciclos analisados, ilustrando a semelhança: a média aumenta entre os ciclos – provavelmente pela exclusão dos estudantes ingressantes do exame – mas permanece equivalente entre os grupos, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 48 - Média de notas por grupos de estudantes - Ciclos do Enade



Fonte: INEP. Enade (2007-2015).
Elaboração própria.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho propôs uma discussão sobre determinadas nuances das desigualdades educacionais. Trata-se de um fenômeno complexo que está interligado a outras esferas da desigualdade social, perpassando pelas condições econômicas, regionais, raciais, de gênero, dentre outros fatores relacionados. Se por um lado as desigualdades educacionais são observáveis em diversas sociedades ao longo da história, por outro, passam a ser objeto de enfrentamento político na medida em que se assume o combate a essas desigualdades como sendo um potente mecanismo equalizador de oportunidades sociais e da promoção de igualdade.

Geralmente, a expansão dos sistemas de ensino propicia a inclusão de um maior contingente populacional por meio do alargamento do *funil de entrada* em cada etapa educacional. Ou seja, amplia-se a oferta e, conseqüentemente, tende a haver aumento quantitativo do acesso, acompanhado, inclusive, por maior heterogeneidade, uma vez que grupos sociais tradicionalmente excluídos passam a compor esses espaços. Com isso, tem-se a probabilidade de redução gradativa das desigualdades educacionais num sentido vertical, pois uma parcela populacional maior tem a possibilidade de acessar credenciais educacionais mais elevadas.

No entanto, por mais que a expansão do acesso promova maior inserção de grupos sociais até então pouco representados em determinados níveis educacionais, esse fato, por si só, não garante equidade qualitativa entre os variados grupos que adentram os sistemas de ensino. À medida que as desigualdades verticais vão sendo suplantadas parece haver um deslocamento destas para a esfera horizontal do fenômeno, fazendo com que as diferenças até então medidas pela “quantidade” de educação acessada passem a operar numa lógica qualitativa.

Nesse sentido, buscou-se dialogar sobre o processo de expansão do ensino superior no Brasil em contrapartida à persistência de desigualdades numa dimensão horizontal do fenômeno. Sabe-se que a expansão desse nível educacional foi, em grande parte, atrelada à privatização do sistema de ensino e ao crescimento da oferta de vagas em instituições com fins lucrativo-mercado-lógicos – caracterizando um tipo de *diferenciação institucional* no ensino superior brasileiro. Logo, surge o interesse por saber “onde” cada grupo social está inserido dentro desse universo e quais são as características socioeconômicas e adscritas que contribuem para tal distinção.

Uma das discussões que vêm sendo levantadas sobre o tema diz respeito aos efeitos do trabalho para estudantes desse nível de ensino. Nessa pesquisa, assumiu-se como objetivo compreender em que medida a concomitância trabalho e estudo afeta a qualidade do acesso e do desempenho dos estudantes do ensino superior. Para tal, separamos grupos de estudantes a partir da situação de trabalho dos indivíduos e buscamos verificar particularidades que diferenciariam esses grupos – tanto no que se refere à origem socioeconômica quanto a elementos institucionais do acesso ao ensino superior e ao desempenho acadêmico de cada grupo. Primeiramente, fizemos um diagnóstico descritivo das variáveis de interesse e, em seguida, partimos para análises inferenciais sobre os impactos da concomitância trabalho e estudo, a fim de verificar se trabalhar durante a graduação afeta qualitativamente o tipo de acesso feito ao ensino superior e o desempenho dos estudantes, além de saber se maior carga horária destinada ao trabalho agrava esses efeitos. Analisamos três ciclos completos de avaliação do Enade com o intuito de averiguar como os dados se apresentam tanto num quadro geral quanto no decorrer do tempo: se há mudanças e em quais sentidos se dão.

Tanto no que se refere ao perfil dos grupos quanto às chances de cada um obter “sucesso” em determinados eventos, constatamos que os dados se mantêm estáveis entre os ciclos avaliados. Sobre o perfil, percebemos que algumas características são mais próximas entre os grupos de análise, enquanto outras demarcam diferenças entre eles. No que toca às chances de ocorrência dos eventos testados, as diferenças se sobrepõem. Além de haver distinção entre estudantes que não trabalham e aqueles que trabalham, dentro do próprio grupo de trabalhadores existem disparidades consideráveis a depender da carga horária dedicada ao trabalho: o grupo de *estudantes-trabalhadores* (com menor carga horária) se apresenta, em vários aspectos, mais similar ao grupo daqueles que não trabalham, o que indica algum tipo de “vantagem” destes sobre os *trabalhadores-estudantes*.

Por meio das análises descritivas verificamos que não há diferença significativa entre os grupos no que diz respeito à composição racial e à situação de moradia. E mesmo quando se apresenta alguma alteração ao longo dos ciclos avaliados, isso se dá de maneira proporcional entre os grupos. As diferenças mais notáveis estariam na média de idade, na escola de origem, na escolaridade da mãe e do pai e na condição de sustento. Em geral, os estudantes que trabalham são mais velhos, possuem faixa de renda mais elevada e maior percentual de indivíduos responsáveis pelo próprio sustento

e/ou sustento familiar. Apresentam também menor percentual tanto de indivíduos oriundos de escolas privadas durante o ensino médio quanto de mãe/pai com maior nível de escolaridade. Além disso, no que diz respeito à escola de origem, à escolaridade a mãe e do pai e à forma de sustento, *trabalhadores-estudantes* estão em desvantagem se comparados aos *estudantes-trabalhadores*.

Observamos ainda que os grupos de estudantes que trabalham possuem percentual consideravelmente menor de matrículas em IES públicas e em cursos diurnos. Nos dois quesitos a diferença entre *estudantes-trabalhadores* e *trabalhadores-estudantes* também é notável – sendo que para essas variáveis o percentual de *estudantes-trabalhadores* matriculados em IES públicas é muito próximo ao daqueles que não trabalham, sugerindo que trabalhar até determinado número de horas não impacta diretamente sobre esses quesitos. Já no que se refere à organização acadêmica e ao grau acadêmico, embora existam diferenças percentuais entre aqueles que não trabalham e os que trabalham (e também dentro desse grupo a depender da carga horária), os percentuais são menos distantes, implicando menor diferenciação em decorrência do trabalho.

Sobre as análises inferenciais, constatamos que a concomitância trabalho e estudo atua notoriamente sobre todas as variáveis dependentes testadas. Trabalhar durante a graduação surte efeito sobre a natureza jurídica e a organização acadêmica da instituição, sobre o grau acadêmico cursado e o turno acessado: de modo geral, estudantes que trabalham têm menos chances de acessar IES públicas e universidades e também de estarem matriculados em cursos que ofertam cursos com diplomas de bacharelado/licenciatura, bem como de frequentarem cursos diurnos. Nesse ponto, temos um achado interessante sobre a diferença interna no grupo de estudantes que trabalham: enquanto para os *trabalhadores-estudantes* a chance de acessar IES públicas, universidades e títulos de bacharelado/licenciatura é reduzida, para *estudantes-trabalhadores* ocorre o inverso, pois para estes o efeito do trabalho sob as três variáveis dependentes seria de aumento das chances. E, mesmo no que se refere ao turno acessado, embora os *estudantes-trabalhadores* tenham reduzidas as chances de frequentarem cursos diurnos, ainda estão em vantagem se comparados aos que possuem maior carga horária. Em relação ao desempenho, verificamos que as variáveis explicativas utilizadas, inclusive aquelas relacionadas ao trabalho, surtem pouco efeito sobre a nota obtida.

Esses resultados nos proporcionam algumas análises interessantes. Primeiramente, há evidências que a concorrência entre trabalho e estudo – tal como outros elementos mais comumente estudados na literatura – é um agravante da desigualdade educacional, no que concerne àquilo que tratamos como atributos qualitativos de diferenciação do sistema de ensino superior. Assim, dentre outras inúmeras características socioeconômicas e adscritas que operam sob os indivíduos, trabalhar durante a graduação também pode ser um elemento explicativo de determinadas situações desvantajosas.

Em seguida, temos o fato que no decorrer do tempo os percentuais descritos e as razões de chance testadas se mantêm, em grande medida, constantes – no que diz respeito às diferenças entre os grupos. Isso sugere estabilidade no padrão de desigualdade entre estudantes do ensino superior que trabalham e aqueles que se dedicam exclusivamente aos estudos. Em outras palavras, indica uma dimensão da desigualdade educacional que não vem sendo efetivamente enfrentada.

Sabemos que a condição de trabalho é imperativa à maioria da população, pois implica em questões econômicas e na necessidade de gerar renda; ademais, a conciliação entre trabalho e estudo não é um fenômeno restrito a nossa sociedade. Contudo, o problema que discutimos não está debruçado especificamente sobre a questão “trabalhar ou não trabalhar”; trata-se do reconhecimento da concomitância trabalho e estudo como elemento de distinção entre os estudantes e, sobretudo, da admissão dessa categoria como componente que demanda algum tipo de intervenção, no sentido de mitigar as desigualdades sob as quais essa condição surte efeito negativo.

Essa pesquisa se apresenta como uma análise exploratória da situação e deixa em aberto perguntas que demandam estudos mais detalhados para que possam ser compreendidas. Seria interessante esmiuçar sobre cada variável dependente que elencamos, a fim de compreender mais precisamente como o trabalho interage sobre cada um desses aspectos. Ao dividirmos a instituições a partir de sua natureza jurídica, sabemos que há peculiaridades que vão além da definição entre público e privado: dentre as IES privadas existem aquelas com e sem fins lucrativos – o que acarreta diferenças no tipo de organização e, possivelmente, na qualidade do ensino ofertada. Além disso, a separação do grau acadêmico entre categorias de cursos que conferem títulos de bacharelado e de licenciatura parece pertinente e, provavelmente, traria resultados ainda mais instigantes. De igual maneira, as demais dimensões podem ser

mais bem detalhadas e mais vastamente verificadas. De tal modo, ponderamos que ainda há muito a percorrer nesse campo de investigação; todavia, consideramos relevantes os indícios alcançados para que possamos avançar nesse sentido.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda R. **Curso noturno**: uma abordagem histórica. In: *Idéias*, n. 25, São Paulo: FDE, 1998, p. 17-28. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_25_p017-028_c.pdf> Acesso em 19 mai. 2016.

ALMEIDA, Leandro; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; AMARAL, Alberto; DIAS, Diana. **Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior**: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012

ARIAS, Fernando Reimers. **Educación, desigualdade y opciones de política en América Latina en el siglo XXI**. In: *Revista Iberoamericana de Educacion*, ano 2000, n° 23 2, p. 21-50.

ARUM, Richard; GAMORAN, Adam; SHAVIT, Yossi. **More Inclusion than Diversion: expansion, differentiation, and market structure in higher education**. Stanford: Stanford University Press. Chapter 1, 2007.

BITTAR, Mariluce. **Acesso e permanência**: desafios para a democratização da educação superior no Brasil, Projeto de pós- doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, não publicado, 2007.

_____. *et al.* **Políticas de educação superior**: ensino noturno como estratégia de acesso para o estudante-trabalhador. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 33, n. 19, p. 279-304, set./dez, 2008.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. In : BOURDIEU, P. (org.) *A miséria do mundo*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A Reprodução**. Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1992 *apud* NOGUEIRA, 2002.

BRASIL, **LEI n.º 9394**, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, in *Diário da União*, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Normativa n° 02, de 13 de fevereiro de 2009**. Dispõe sobre procedimentos para adesão de instituições, inscrição, seleção e contratação de candidatos ao processo seletivo do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES referente ao primeiro semestre de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 fev. 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/FIES/portarias_2009/portaria_normativa_02_de_13022009_proc_seletivo_fies_regular.pdf>. Acesso em 22 mai. 2016.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jun. 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

_____. Ministério da Educação (MEC). **FIES: Programa de Financiamento Estudantil**. Disponível em <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). **PROUNI: Programa Universidade Para Todos**. Disponível em <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em 22 mai. 2016.

CÂNDIDO, A. C. Gomes. **Enfoques teóricos em sociologia da educação**. I – O paradigma do consenso. In: *Sociologia da educação*, Rio de Janeiro, 1983.

_____. **Enfoques teóricos em sociologia da educação**. II - O paradigma do conflito: Weber. In: *Sociologia da educação*, Rio de Janeiro, p.85-104, Jul./Set. 1983.

_____. **Enfoques teóricos em sociologia da educação**. III - O paradigma do conflito. In: *Sociologia da educação*, Rio de Janeiro, 1983.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. **Estudo comparado sobre a expansão do ensino superior: Brasil e Estados Unidos**. In: *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), 2007.

CASEIRO, Luiz C. Z. **Determinantes socioeconômicos das chances de acesso à educação superior no Brasil**. In: *Boletim na medida*, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/494037/Boletim+Na+Medida+-+N%C2%BA+8/692d5756-78ba-45d6-89d0-32d4835a7ad4?version=1.4>> Acesso em 05 jun. 2017.

_____. **Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o plano nacional de educação**. In: *PNE em movimento*, 2016. Disponível em <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1885>> Acesso em 08 jul. 2016.

CORBUCCI, P. **Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma**. In: *Educação & sociedade*, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300003> Acesso em 12 ago. 2014.

_____. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=22089> Acesso em 02 jun. 2014.

DIAS SOBRINHO, José. **Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão.** In: Educação & sociedade, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>> Acesso em 10 mai. 2014.

DURHAM, Eunice R. (Sup. Geral); BORI, Carolina M. **Eqüidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?subcat=24>>. Acesso em: 24. jul. 2017

DURHAM, Eunice R. **O Ensino Superior no Brasil: público e privado.** In: Documento de trabalho, NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em < <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>> Acesso em: 24. jul. 2017

FERNANDES, D. C. **Estratificação Educacional, Origem Socioeconômica e Raça no Brasil: As Barreiras da Cor.** In: Premio IPEA 40 anos. Brasília: IPEA, 2005.

FLORES, Sharon Rigazzo. **A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história:** da Colônia a República. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 3, n. 2, jul. 2017. ISSN 2446-9424. Disponível em: <http://file:///D:/Download/7805-27899-3-PB.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2017.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

FURLANI, L. M. T. (1999). **A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno.** In: Avaliação em Estudos Educacionais, nº 20, pag. 155-182, 1999. São Paulo: Cortez.

GISI, Maria de Lourdes. **A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência.** In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n.17, p. 97-112, jan./abr. 2006. Disponível em < <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=594&dd99=view&dd98=pb>> Acesso em 12 Jul. 2016.

GUIMARÃES, Aline Amorim Melgaço. **Ampliação do acesso educacional e desigualdades sociais: A teoria da modernização e a hipótese meritocrática em debate.** In: TEORIAE 239 SOCIEDADE nº 21.1 - janeiro-junho de 2013.

HUSTANA, Maria Vargas. **Represando e distribuindo distinção: a barragem do ensino superior.** PUC – RJ, 2008.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil.** In: Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02.pdf>>

MONT'ALVÃO, Arnaldo. **Diferenciação institucional e desigualdades no ensino superior.** In: RBCS Vol. 30 n° 88 junho/2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v30n88/0102-6909-rbcsoc-30-88-0129.pdf>>

_____. **Estratificação educacional no Brasil do século XXI.** Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 54, no 2, 2011, pp. 389 a 430. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v54n2/v54n2a06.pdf>> Acesso em 06 mar. 2016.

_____. **A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional.** Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 11 n. 1 jan/jun. 2016.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** In: Educação & Sociedade. Vol. 3, n° 78, Campinas Apr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003> Acesso em 16 ago. 2014.

NONATO, Brésia França. **Sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do ProUni.** Dissertação (Mestrado) – Belo Horizonte: UFMG. 2012. Disponível em <www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-96MKCR/disserta__o_br_scia_fevereiro_2013_impressao_p_s__revisada_.pdf?sequencia=1> Acesso em 05 ago. 2014.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, vv.39, n. 138, p.867-880, set./dez. 2009.

PASCUEIRO, Liliana. **Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao ensino superior:** a presença de novos públicos em contexto universitário. Revista Educação, Sociedade & Culturas, n° 28, 2009, 31-52.

PRATES, Antônio Augusto Pereira. **Universidades vs terciarização do ensino superior:** a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. Sociologias, Porto Alegre, ano 9, n° 17, jan./jun. 2007, p. 102-123. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5623>> Acesso em 08 jul. 2016.

_____. **Ampliação do sistema de ensino superior nas sociedades contemporâneas no final do sec. XIX:** os modelos de mercantilização e diferenciação institucional – o caso brasileiro. In: Estudos de Sociologia, Araraquara, v.15, n.28, p.125-146, 2010. Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2554/2174>>

PRATES, A. A. P.; COLLARES, A. C. M. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea:** o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI. Belo Horizonte: Ed. Fino Traço, 2014.

PRESTES, Emília Maria da Trindade ; JEZINE, Edineide Jezine; SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Democratização do Ensino Superior Brasileiro:** o caso da Universidade Federal da Paraíba. In: revista Lusófona de Educação, v. 21, p. 199-218. Disponível em < <http://www.redalyc.org/html/349/34924585011/>> Acesso em 15 Mar. 2016.

RIBEIRO, C. A. C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. **Estratificação educacional entre jovens no Brasil:1960 a 2010.** In: ARRETCHE, M. (Org.). Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. São Paulo: Ed. Unesp/CEM, 2015. p. 335-364.

RISTOFF, Dilvo I.; Pacheco, Eliezer. **Educação superior:** democratizando o acesso. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

RISTOFF, Dilvo. **Perfil socioeconômico do estudante de graduação:** uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). Cadernos do GEA, n. 4, jul./dez. 2013. Disponível em < http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N4.pdf> Acesso em 05 mai. 2016.

ROKSA, Josipa; VELEZ, Melissa. **When studying schooling is not enough:** Incorporating employment in models of educational transitions. In: Research in Social Stratification and Mobility 28 (2010) 5–21.

ROKSA, Josipa; WEISS, Felix. **New dimensions of educational inequality:** Changing patterns of combining college and work in the U.S. over time. In: Research in Social Stratification and Mobility 44 (2016) 44–53.

ROKSA, Josipa. **Differentiation and work:** inequality in degree attainment in U.S. higher education. In: High Educ (2011) 61:293–308.

SILVA, Nelson do Vale. **Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil.** In: SILVA, N. V.; HASENBALG, C. (Org.); Origens e Destinos. 2003.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. **Entre a escola pública e a universidade:** longa travessia para jovens de origem popular. In: Observatório da Vida Estudantil: primeiros estudos. SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). Salvador: EDUFBA, 2011.

TOMBOLATO, M. C. R. **Qualidade de vida e sintomas psicolopatológicos do estudante universitários trabalhador.** Dissertação de Mestrado em Psicologia do Centro das Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2005.

VARGAS, Maria; COSTA DE PAULA, Maria de Fátima. **A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior:** desafio público a ser enfrentado. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C. **Novas fronteiras na democratização da educação superior:** o dilema trabalho e estudo. In: Anais da 34ª Reunião Anual da ANPEd. Natal/RN, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-418%20int.pdf>>. Acesso em 19 jun. 2016.

ZAGO, Nadir; ANJOS, Letícia Merentina dos; ANDRADE, Joelma Marçal de. **Seletividade e acesso ao ensino superior público.** In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 4., 2002, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPEd, 2002.

_____. **Diferenças de acesso e de permanência no ensino superior:** percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: Revista Brasileira de Educação, v. 11, maio/agosto, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>> Acesso em 16 ago. 2014.

ZAGO, Nadir; Brocco, Ana Karina. **Condição do estudante de camadas populares no ensino superior.** X Anped Sul. Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/776-0.pdf> Acesso em 08 jul. 2016.

_____. **Relação estudo e trabalho entre universitários bolsistas de camadas populares.** XI Anped Sul. Curitiba, Julho de 2016. Disponível em <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo20_ANA-KARINA-BROCCO-NADIR-ZAGO.pdf> Acesso em 12 jul. 2016.