

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

**Danilo Freitas da Silva**

**EFEITO DO TRABALHO NO DESEMPENHO DE ALUNOS NO ENADE**

Santa Maria, RS  
2016

**Danilo Freitas da Silva**

**EFEITO DO TRABALHO NO DESEMPENHO DE ALUNOS NO ENADE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Gestão de Organizações Públicas**.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Ceretta

Santa Maria, RS  
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Freitas da Silva, Danilo  
EFEITO DO TRABALHO NO DESEMPENHO DE ALUNOS NO ENADE  
/ Danilo Freitas da Silva.- 2016.  
92 p.; 30 cm

Orientador: Paulo Sérgio Ceretta  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de  
Pós-Graduação em Administração, RS, 2016

1. Desempenho no Enade 2. Ensino Superior 3.  
Estudantes trabalhadores I. Sérgio Ceretta, Paulo II.  
Título.

**Danilo Freitas da Silva**

**EFEITO DO TRABALHO NO DESEMPENHO DE ALUNOS NO ENADE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Gestão de Organizações Públicas**.

**Aprovado em 19 de Agosto de 2016:**

---

**Paulo Sérgio Ceretta, Dr. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Bruno Milani, Dr. (IFFAR)**

---

**Marcelo Trevisan, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2016

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à oportunidade que foi dada de realização do mestrado profissional em Gestão de Organizações Públicas da UFSM, em uma turma fora de sede. A competência para realização do curso é de cada estudante, mas sem oportunidades o caminho é mais difícil. Agradeço aos professores que idealizaram esta proposta e à UFSM que dispendeu recursos para a mesma. Também agradeço ao campus da UFSM em Palmeira das Missões, que permitiu me afastar parcialmente de minhas atividades de trabalho para a realização deste curso.

Agradeço aos meus pais, Gildemar e Helena, e irmãos, Bruno e Anderson, pelo incentivo e referência de sempre buscar o conhecimento e a qualificação, mesmo que para isso sejam necessárias mudanças e aprendizados em outras áreas. Agradeço ainda aos meus pais, pela educação repassada e por nunca medirem esforços para auxiliar no nosso futuro.

Agradeço à minha namorada e companheira, Ana, pelo convívio diário, pelo companheirismo, pela ajuda com seus conhecimentos da Administração (hehe), e por sempre me incentivar a buscar qualificação nos estudos, e desenvolvimento pessoal e profissional. Você é a minha força e inspiração. Te amo!

Também agradeço aos meus sogros, Ernesto e Neli, pelo incentivo e apoio, e pelo companheirismo de todos esses anos. Vocês são pessoas de grande importância e exemplos para mim.

Agradeço ao meu orientador Prof. Paulo Sérgio Ceretta, o qual auxiliou em todas as etapas desta dissertação, orientando de forma objetiva e profissional para obtenção dos resultados. Agradeço também aos professores do curso que ministraram suas aulas, e aos professores da banca de qualificação, Gilnei e Marcelo, que auxiliaram no aperfeiçoamento do projeto desta dissertação. Agradeço também ao Prof. Bruno Milani do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus de São Vicente do Sul, pelas considerações realizadas para aprimoramento desta dissertação.

Por fim, agradeço aos colegas, amigos e outras pessoas que estiveram presentes nesta caminhada, e que ajudaram de uma forma ou outra na conquista de mais esta etapa.

Obrigado!

*“O estudante não deve aprender pensamentos; ele deve aprender a pensar. Não devemos transportá-lo e, sim, guiá-lo, se quisermos que futuramente seja capaz de se dirigir por seus próprios meios.”*

*(George Gusdorf)*

## RESUMO

### EFEITO DO TRABALHO NO DESEMPENHO DE ALUNOS NO ENADE

AUTOR: Danilo Freitas da Silva  
ORIENTADOR: Paulo Sérgio Ceretta

Atualmente, há um aumento do número de estudantes ingressantes no ensino superior. Também ocorreu aumento na destinação de recursos para assistência estudantil e no número de bolsas de estudo em universidades privadas. Porém, muitos estudantes ainda precisam trabalhar durante o ensino superior. Existem fatores que condicionam o estudante a conciliar trabalho e estudo, como condição socioeconômica, independência financeira e desenvolvimento profissional. O envolvimento com o trabalho pode acarretar em menor desempenho nos estudos. Este pode ser aferido por meio de médias nas disciplinas ou em exames de avaliação, como o ENEM e o ENADE. Esta pesquisa buscou verificar o efeito do trabalho no desempenho de estudantes no ENADE. Para isso, foram obtidos dados do ENADE 2013, aplicado a 196.855 estudantes de 17 cursos superiores. A variável dependente utilizada foi a média geral na prova. As variáveis independentes consideradas foram a situação de trabalho do estudante, a categoria administrativa da instituição e o curso superior. Excluíram-se alguns participantes que apresentaram problemas nas provas, resultando em 155.599 estudantes. Constatou-se que os dados não possuíam distribuição normal, sendo submetidos ao teste de *Kruskal-Wallis* e comparação de médias de *Nemenyi*, com uso do *software* estatístico R. Os resultados demonstraram que o desempenho no ENADE foi maior para estudantes que não trabalhavam, e não diferiu entre estudantes que trabalhavam até 20 horas ou acima de 20 horas. Considerando apenas instituições públicas, os estudantes que não trabalhavam obtiveram melhores médias no ENADE quando comparados com estudantes que trabalhavam. Em instituições privadas, o desempenho no ENADE também foi maior para estudantes que não trabalhavam, e não diferiu entre estudantes que trabalhavam. Em relação ao desempenho dos estudantes por cursos, há diferenças significativas entre cursos, exceto quando comparados o desempenho dos estudantes de Fonoaudiologia com Agronomia, Zootecnia com Odontologia, Zootecnia com Medicina, Biomedicina com Medicina, Biomedicina com Fisioterapia, Biomedicina com Zootecnia, Tecnologia em Gestão Hospitalar com Serviço Social, Tecnologia em Gestão Ambiental com Serviço Social, Tecnologia em Gestão Ambiental com Tecnologia em Gestão Hospitalar e Educação Física com Tecnologia em Agronegócios. Na análise de cada curso, apenas estudantes de Tecnologia em Radiologia não apresentaram diferenças significativas no desempenho no ENADE. Na maioria dos cursos (Medicina Veterinária, Agronomia, Odontologia, Medicina, Farmácia, Nutrição, Biomedicina, Enfermagem, Fisioterapia, Serviço Social e Educação Física), predominou o maior desempenho dos estudantes que não trabalhavam. Em outros cursos, o desempenho dos estudantes que não trabalhavam não diferiu do desempenho dos estudantes que trabalhavam até 20 horas (Zootecnia e Fonoaudiologia), e que trabalhavam acima de 20 horas (Tecnologia em Agronegócios e Tecnologia em Gestão Ambiental). No curso de Tecnologia em Gestão Hospitalar, o desempenho no ENADE foi maior para estudantes que trabalhavam acima de 20 horas. Conclui-se que o desempenho do estudante no ENADE é afetado negativamente pelo trabalho. Em algumas situações, o fato do estudante trabalhar não interfere no desempenho, porém as causas devem ser estudadas. Sugere-se maior atenção aos estudantes que realizarão o ENADE, principalmente àqueles que conciliam trabalho e estudo.

**Palavras-chave:** Desempenho no Enade. Ensino Superior. Estudantes trabalhadores.

## ABSTRACT

### EFFECT OF THE WORK ON STUDENTS PERFORMANCE IN THE ENADE

AUTHOR: Danilo Freitas da Silva

ADVISOR: Paulo Sérgio Ceretta

Currently, there is an increase in the number of students entering in the higher education. Also there was an increase in the allocation of funds for student assistance and the number of scholarships in private universities. However, many students still need to work in higher education. There are factors which determine the student to combine work and study, such as socioeconomic status, financial independence and professional development. The job involvement may result reduced performance in studies. This can be gauged by the average disciplines or assessment tests such as ENEM and ENADE. This research aimed to verify the effect of the work on the performance of students in ENADE. For this, ENADE 2013 data were collected, applied to 196,855 students in 17 undergraduate courses. The dependent variable was the general average in the test. The independent variables were the work situation of the student, the administrative category of the institution and the undergraduate course. Were excluded some participants that presented problems in the tests, resulting in 155,599 students. It was found that the data did not have normal distribution, being submitted to the *Kruskal-Wallis* test and comparison of averages of *Nemenyi*, using the statistical software R. The results showed that the ENADE performance was highest for students who did not work, and did not differ between students working up to 20 hours or 20 hours. Considering only public institutions, students who did not work were obtained better averages in ENADE compared to working students. In private institutions, the ENADE performance was also higher for students who did not work, and did not differ between students working. In relation to the students' performance for courses, there are significant differences between courses, except when comparing the students' performance of Phonoaudiology with Agronomy, Animal Science with Dentistry, Animal Science with Medicine, Biomedicine with Medicine, Biomedicine with Physiotherapy, Biomedicine with Animal Science, Technology in Hospital Management with Social Service, Technology in Environmental Management with Social Service, Technology in Environmental Management with Technology in Hospital Management and Physical Education with Technology in Agribusiness. In the analysis of each course, only students of the Technology in Radiology did not showed significant differences in ENADE performance. In most courses (Veterinary Medicine, Agronomy, Dentistry, Medicine, Pharmacy, Nutrition, Biomedicine, Nursing, Physiotherapy, Social Service and Physical Education), predominated the highest performance of students who did not work. In other courses, the performance of students who did not work did not differ from the performance of students who worked up to 20 hours (Animal Science and Phonoaudiology), and who worked over 20 hours (Technology in Agribusiness and Technology in Environmental Management). In the course of Technology in Hospital Management, the ENADE performance was higher for students who worked more than 20 hours. In conclusion, the student's performance in ENADE is negatively affected by the work. In some situations, the fact of the student work does not interfere in the performance, but the causes must be studied. It is suggested greater attention to the students who will carry out the ENADE, particularly those that combine work and study.

**Keywords:** Enade Performance. Higher Education. Working students.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Componentes do Gráfico <i>Boxplot</i> .....	50
Figura 2 – Gráfico <i>Boxplot</i> do desempenho dos estudantes que trabalhavam e estudantes que não trabalhavam durante o ensino superior .....	53
Figura 3 – Gráfico <i>Boxplot</i> do desempenho dos estudantes trabalhadores de IES públicas (esquerda) e estudantes trabalhadores de IES privadas (direita) .....	56
Figura 4 – Gráfico <i>Boxplot</i> do desempenho dos estudantes por curso avaliado.....	60
Figura 5 – Gráfico <i>Boxplot</i> dos desempenhos dos estudantes conforme a carga horária de trabalho (esquerda) e coeficientes estimados pelo teste de comparação de médias de <i>Nemenyi</i> (direita) de cada curso das ciências agrárias .....	66
Figura 6 – Gráfico <i>Boxplot</i> dos desempenhos dos estudantes conforme a carga horária de trabalho (esquerda) e coeficientes estimados pelo teste de comparação de médias de <i>Nemenyi</i> (direita) de cada curso das ciências da saúde.....	67
Figura 7 – Gráfico <i>Boxplot</i> dos desempenhos dos estudantes conforme a carga horária de trabalho (esquerda) e coeficientes estimados pelo teste de comparação de médias de <i>Nemenyi</i> (direita) do curso das Ciências Sociais Aplicadas .....	70
Figura 8 – Gráfico <i>Boxplot</i> dos desempenhos dos estudantes conforme a carga horária de trabalho (esquerda) e coeficientes estimados pelo teste de comparação de médias de <i>Nemenyi</i> (direita) de cada curso de Tecnologia .....	71

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação dos estudantes em grupos de acordo com a situação de trabalho .....	45
Quadro 2 – Classificação da categoria administrativa da instituição .....	45
Quadro 3 – Classificação dos cursos superiores avaliados no ENADE 2013 .....	46

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de matrículas em instituições públicas e privadas de ensino superior no Brasil entre os anos de 1933 e 2014.....	22
Tabela 2 – Expansão da rede federal de ensino superior após a implantação do REUNI .....	27
Tabela 3 – Estatística descritiva e estatística de Normalidade de <i>Lilliefords</i> (d) do desempenho dos estudantes no ENADE 2013 por curso .....	51
Tabela 4 – Coeficientes estimados pelo Teste de <i>Kruskal-Wallis</i> para desempenho no ENADE de estudantes que trabalhavam e estudantes que não trabalhavam durante o ensino superior .....	52
Tabela 5 – Coeficientes estimados pelo teste de comparação de médias de <i>Nemenyi</i> para os postos médios de desempenho no ENADE de estudantes que trabalhavam e estudantes que não trabalhavam no ensino superior .....	53
Tabela 6 – Coeficientes estimados pelo teste de <i>Kruskal-Wallis</i> para o desempenho no ENADE de estudantes trabalhadores de IES públicas e estudantes trabalhadores de IES privadas .....	55
Tabela 7 – Coeficientes estimados pelo teste de comparação de médias de <i>Nemenyi</i> para os postos médios de desempenho no ENADE de estudantes trabalhadores de IES públicas e estudantes trabalhadores de IES privadas.....	57
Tabela 8 – Coeficientes estimados pelo teste de <i>Kruskal-Wallis</i> para o desempenho no ENADE de estudantes dos diferentes cursos superiores avaliados ....	58
Tabela 9 – Coeficientes estimados pelo teste de comparação de médias de <i>Nemenyi</i> para os postos médios de desempenho no ENADE de estudantes de diferentes cursos superiores avaliados no ENADE 2013 .....	61
Tabela 10 – Coeficientes estimados pelo teste de <i>Kruskal-Wallis</i> para o desempenho no ENADE de estudantes de acordo com a carga horária de trabalho dos diferentes cursos superiores avaliados .....	63
Tabela 11 – Estudantes trabalhadores de cursos noturnos por área do conhecimento .....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AS	Coeficiente de Assimetria de Pearson
C	Coeficiente Percentílico da Curtose
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CRA	Coeficiente de Rendimento Acadêmico
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GPA	<i>Grade Point Average</i>
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MGA	Média Geral Acumulada
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	13
1.1	TEMA	15
1.2	DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.3	OBJETIVOS	16
<b>1.3.1</b>	<b>Objetivo geral</b>	16
<b>1.3.2</b>	<b>Objetivos específicos</b>	16
1.4	JUSTIFICATIVA	17
1.5	ESTRUTURA DO TRABALHO	18
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	19
2.1	O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	19
<b>2.1.1</b>	<b>Origem e evolução do ensino superior brasileiro</b>	19
<b>2.1.2</b>	<b>Expansão do ensino superior</b>	23
<b>2.1.3</b>	<b>REUNI: a expansão e democratização do acesso às universidades</b>	25
<b>2.1.4</b>	<b>SINAES: a avaliação do ensino superior</b>	28
2.2	DESEMPENHO ACADÊMICO	30
<b>2.2.1</b>	<b>Fatores determinantes</b>	31
<b>2.2.2</b>	<b>Formas de mensuração do desempenho acadêmico</b>	32
<b>2.2.3</b>	<b>ENADE: avaliando o desempenho do estudante de ensino superior</b>	34
2.3	TRABALHO	36
<b>2.3.1</b>	<b>Origem</b>	36
<b>2.3.2</b>	<b>Conceitos de trabalho</b>	36
<b>2.3.3</b>	<b>O estudante de ensino superior e o trabalho</b>	37
2.4	ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO COM O TRABALHO	40
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	43
3.1	CARACTERIZAÇÃO E DELINEAMENTO DA PESQUISA	43
3.2	DADOS E VARIÁVEIS	44
3.3	HIPÓTESES DA PESQUISA	47
3.4	ANÁLISE DOS DADOS	48
<b>4</b>	<b>RESULTADOS</b>	51
4.1	DESEMPENHO NO ENADE 2013 DOS ESTUDANTES QUE TRABALHAVAM E QUE NÃO TRABALHAVAM DURANTE O ENSINO SUPERIOR	52
4.2	DESEMPENHO NO ENADE 2013 DE ESTUDANTES TRABALHADORES DE IES PÚBLICAS E ESTUDANTES TRABALHADORES DE IES PRIVADAS	55
4.3	DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NO ENADE ENTRE OS DIFERENTES CURSOS SUPERIORES AVALIADOS	58
4.4	DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NO ENADE 2013 DE ACORDO COM A CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DE CADA CURSO AVALIADO	63
<b>4.4.1</b>	<b>Ciências agrárias</b>	66
<b>4.4.2</b>	<b>Ciências da Saúde</b>	67
<b>4.4.3</b>	<b>Ciências Sociais Aplicadas</b>	70
<b>4.4.4</b>	<b>Cursos de Tecnologia</b>	71
<b>4.4.5</b>	<b>Relação de estudantes trabalhadores de cursos noturnos por área do conhecimento</b>	72
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	74
	<b>REFERÊNCIAS</b>	78
	<b>ANEXOS</b>	86
	<b>ANEXO A – QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE DO ENADE 2013</b>	87

## 1 INTRODUÇÃO

O fato dos estudantes trabalharem durante o ensino superior merece uma atenção especial por parte dos pesquisadores. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), no Brasil, ocorreu um aumento de 559% na destinação de recursos para assistência estudantil após 2008, com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (INEP, 2014b). Além disso, a oportunidade de estudantes de baixa renda realizarem seus estudos em universidades privadas foi ampliada, devido à concessão de bolsas de estudos através do Programa Universidade para Todos (PROUNI) ou financiamento a juros baixos pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Apesar destes incentivos, é notável que os jovens ainda busquem um emprego enquanto estudam. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), no Brasil, em 2014, dos jovens entre 18 e 24 anos de idade que estudavam quase a metade (49%) também tinha um emprego (IBGE, 2015).

A motivação para os estudantes de ensino superior optarem por uma jornada de trabalho concomitantemente aos estudos, é amplamente discutida. Um dos fatores condicionantes a esta situação é a condição financeira do estudante e de sua família, a qual se torna um desafio à manutenção dos estudos pelo estudante, principalmente quando o mesmo tem que residir em outro município para conseguir cursar sua graduação. Além disso, um aspecto importante relacionado ao trabalho é a independência financeira que este proporciona, e ao mesmo tempo o desenvolvimento profissional que o estudante adquire com a experiência de trabalho (TERRIBILI FILHO; RAPHAEL, 2009). Porém, o fato do estudante trabalhar e cursar uma graduação, simultaneamente, pode lhe causar problemas com a administração do tempo, além de cansaço físico e mental (FERNANDES; OLIVEIRA, 2012).

Neste estudo, foi considerado o desempenho do estudante no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o qual compõe o Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES). No Brasil, a avaliação do ensino superior é realizada a cada três anos por área, compreendendo três dimensões, – Institucional, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes, ingressantes e concluintes – na qual o ENADE representa a avaliação dos estudantes. Este exame é realizado quando o estudante ingressa na universidade e, após, quando está concluindo o curso. Desta forma, avalia-se o desenvolvimento de

conhecimentos, habilidades, saberes e competências pelo estudante durante a formação acadêmica. Este desenvolvimento pode ser afetado positivamente ou negativamente pelas experiências dos estudantes durante a graduação, visto que a formação do profissional envolve o tempo em que este se dedicou em sala de aula e, também, às atividades e estudos extraclasses realizados (ARULAMPALAM *et al.*, 2012). Já a avaliação de desempenho das instituições de ensino possibilita diagnosticar deficiências na aprendizagem, através da comparação entre o que se espera alcançar e o que efetivamente é alcançado, principalmente quando são comparadas instituições de natureza privada e pública, que historicamente oferecem formação distinta (REIFSCHNEIDER, 2008).

Entretanto, a relação do trabalho com o desempenho do estudante ainda é pouco estudada no Brasil. Alguns estudos buscam verificar quais os determinantes do desempenho acadêmico, mas poucos consideram especificamente o fator trabalho. As evidências empíricas deste tema estão mais concentradas em países como os Estados Unidos e Inglaterra, porém os resultados destes estudos ainda são bastante contraditórios em relação à influência do trabalho no desempenho do estudante, o que sugere que este assunto deve ser tratado em um contexto específico. No Brasil, algumas mudanças no âmbito da educação superior a partir de 2003, com a implantação do Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ampliaram a oferta de cursos de graduação para os egressos do ensino médio. Em relação à forma de ingresso na universidade, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que antes servia apenas para avaliar o desempenho do estudante ao final do ensino básico, passou a ser utilizado como forma de seleção para obtenção de bolsas do PROUNI a partir de 2005, e como forma de seleção unificada para ingresso em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a partir de 2009, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Em 2015, o ENEM já foi utilizado por todas as universidades federais do Brasil como meio de ingresso do estudante ao ensino superior, porém em algumas IFES houve a reserva de vagas para acesso via sistema seletivo próprio da instituição.

A partir destas mudanças no cenário da educação superior brasileira, uma maior quantidade de estudantes de baixa renda tem acesso à universidade. Destes, muitos irão frequentar uma instituição privada, com auxílio do financiamento do FIES e das bolsas do PROUNI. Porém, nem sempre os estudantes recebem o

financiamento integral do curso, ocasionando a necessidade de trabalhar para cobrir os custos com a graduação. Além disso, a mensalidade das universidades particulares vem sofrendo um aumento desde o ano de 2010 (HOPER EDUCAÇÃO, 2014). Paralelo a isso, a maior oferta de empregos para jovens nos últimos anos favorece o envolvimento do estudante de graduação em alguma atividade de trabalho remunerada. Além da ampliação de vagas de trabalho temporárias, o Programa Jovem Aprendiz, do governo federal, também facilitou o acesso dos jovens ao primeiro emprego. Outros fatores, como a jornada de trabalho reduzida e a menor exigência por experiência para a vaga de trabalho, aumentaram o interesse do estudante em conciliar um emprego com os estudos.

### 1.1 TEMA

Os estudantes que trabalham durante o ensino superior precisam conciliar trabalho e estudo. O desempenho destes estudantes nos exames acadêmicos pode ser afetado pela dupla jornada. Sendo assim, o tema desta pesquisa é o “efeito do trabalho no desempenho de estudantes no ENADE”.

### 1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

O período que compreende a formação de nível superior é de importantes mudanças para o estudante. Muitos adolescentes que decidem cursar uma graduação enfrentam problemas de situação financeira, sendo necessário que conciliem os estudos com um emprego. Geralmente, os contratos de trabalho exigem uma carga horária semanal de 40 horas, o que diminui o tempo disponível para o estudante realizar estudos extraclases. Ainda assim, algumas situações de trabalho envolvem o estudante em tempo parcial, mas apesar do maior tempo livre para outras atividades, a carga de trabalho pode ocasionar cansaço e, conseqüentemente, pode causar um déficit de atenção e da capacidade cognitiva do estudante (GRUBER *et al.*, 2010).

Alguns pesquisadores defendem que o trabalho pode auxiliar no desenvolvimento profissional do estudante, e devido a isso, traria benefícios para o seu desempenho nos estudos. Porém, esta situação pode estar atrelada a aspectos relacionados ao tipo de trabalho (se ele se relaciona com a área da graduação) e à



carga horária que o estudante permanece no emprego (TRIVENTI, 2014). Outra característica que pode ser desenvolvida pelo trabalho é o comprometimento do estudante, o que pode impactar na sua forma de organizar o tempo para cada tarefa, não deixando os estudos ficarem prejudicados (BUTLER, 2007). Além disso, características pessoais de cada estudante podem também interferir no seu desempenho, o que sugere que não seria o emprego que estaria influenciando na performance do estudante no curso, mas sim a sua capacidade de aprendizado, motivação e a sua origem social (WARREN, 2002; TRIVENTI, 2014).

Do ponto de vista dos estudantes, os fatores que podem motivá-los a trabalhar durante a graduação envolvem a necessidade de financiarem seus estudos, principalmente quando arcam com os custos de uma instituição privada (STINEBRICKNER; STINEBRICKNER, 2003), a independência financeira (PLANAS-COLL; ENCISO-ÁVILA, 2014), a aquisição de experiência profissional (BEDUWÉ; GIRET, 2004) e o fato de já trabalharem antes de ingressar na graduação (GUZMÁN, 2004).

Portanto, este estudo buscou avaliar o desempenho dos estudantes de graduação utilizando como parâmetro as notas do ENADE, e verificando se o fator trabalho afetou este desempenho. Para isso, foi definido o seguinte problema de pesquisa: qual o efeito do trabalho no desempenho dos estudantes no ENADE?

### 1.3 OBJETIVOS

#### 1.3.1 Objetivo geral

Verificar o efeito do trabalho no desempenho dos estudantes no ENADE.

#### 1.3.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste estudo foram os seguintes:

- a) analisar se o desempenho no ENADE é afetado pela situação de trabalho (carga horária semanal de trabalho) do estudante;
- b) avaliar o desempenho dos estudantes no ENADE sob diferentes situações de trabalho em instituições públicas e privadas;

c) verificar o desempenho dos estudantes no ENADE de acordo com o curso superior que o mesmo frequentava;

d) analisar o desempenho no ENADE dos estudantes de diferentes situações de trabalho dentro de cada curso avaliado no ENADE 2013;

e) propor sugestões para os coordenadores de cursos e gestores das IES visando à melhoria do desempenho dos estudantes no ENADE.

#### 1.4 JUSTIFICATIVA

Os determinantes do desempenho acadêmico vêm sendo bastante estudados nos últimos anos. Porém, as pesquisas que consideram o fato dos estudantes trabalharem durante a graduação como um fator que afeta o seu desempenho ainda são poucas no Brasil. Outro ponto que reflete a carência de estudos nesta área, e também em outros países, é que a maioria deles considera apenas o fato de o estudante trabalhar ou não, sendo que poucos consideram fatores intrínsecos à experiência de trabalho, como a carga horária semanal do emprego (TRIVENTI, 2014). Geralmente, a necessidade de o estudante trabalhar durante o ensino superior advém do compromisso de pagar suas despesas com os estudos, bem como as mensalidades e materiais necessários para as aulas. Mesmo que a graduação seja em uma instituição pública e gratuita, ou que o estudante receba uma bolsa de estudos em uma universidade privada, os custos com material didático, moradia e alimentação se tornam significativos. Além disso, muitas vezes o acadêmico trabalha para ajudar financeiramente outros membros da sua família, o chamado “trabalhador-estudante” (SPÓSITO, 2003).

Portanto, o fato do estudante trabalhar durante a graduação pode vir a ser explicado pela sua condição socioeconômica, o que muitas vezes também interfere diretamente no seu desempenho. Devido a isso, tornam-se necessários estudos acerca dos determinantes do desempenho acadêmico, como uma forma de subsidiar novas políticas de assistência estudantil. Considerando o caso do Brasil, onde o acesso do estudante às universidades foi ampliado a partir de 2003 com a implantação do REUNI, surgiu uma maior necessidade de políticas que venham a garantir a permanência do estudante no ensino superior. Neste sentido, o PNAES prevê diferentes auxílios para o estudante, porém não há políticas de assistência estudantil específicas para o estudante que trabalha. Desta forma, há a necessidade

de verificar se o desempenho deste tipo de estudante é afetado pela sua condição de trabalho, o que justificaria o apoio à permanência deste estudante no ensino superior.

## 1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para melhor compreensão deste estudo, o conteúdo foi dividido em seções. Após o capítulo de introdução, foi realizada uma abordagem do assunto através de uma revisão bibliográfica, considerando a ideia de diferentes autores com o intuito de facilitar a compreensão do objeto de estudo. Esta seção inicia-se com uma apresentação da evolução do ensino superior no Brasil. Após isso, foi realizada uma explanação acerca do desempenho acadêmico, considerando os fatores que afetam o mesmo. Logo em seguida, foram abordadas algumas teorias sobre o trabalho e da importância que a experiência de trabalho tem para os estudantes. E para finalizar a seção de referencial teórico, foram apresentados alguns estudos sobre a relação do trabalho com o desempenho do estudante trabalhador. Na seção seguinte, foram explicitados os procedimentos metodológicos adotados para consecução dos objetivos da pesquisa. E por fim, foram apresentados os resultados deste estudo e as considerações finais.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Nesta seção, estão algumas abordagens teóricas que subsidiaram a realização desta pesquisa. Além disso, são apresentados resultados de outros autores que auxiliam na compreensão e análise dos resultados, e também na discussão e comparação a outras situações.

### **2.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

O processo de evolução do ensino superior brasileiro abrange diferentes etapas, desde sua origem no século XVI, passando pelo processo de expansão, iniciado no final do século passado, até os dias atuais. Durante estas etapas, foram percebidas significativas mudanças na educação superior, inclusive no processo seletivo dos estudantes para ingresso à universidade. Outro ponto importante é o processo de avaliação do ensino superior no Brasil, o que auxilia na manutenção da qualidade do ensino. Estes assuntos serão abordados nesta seção.

#### **2.1.1 Origem e evolução do ensino superior brasileiro**

O ensino superior no Brasil teve origem no século XVI, com os cursos de filosofia e teologia, os quais surgiram como uma atividade do aparelho educacional com fins de exploração da colônia pela metrópole (CUNHA, 1983). Até o ano de 1759, os padres jesuítas eram responsáveis pelo método de ensino orientado para uma sociedade feudal. Porém, a partir daquele ano foi introduzida uma metodologia voltada para o capitalismo, onde foram fechados os colégios jesuítas e instituídas as aulas régias, que tinham orientação para diversas áreas do conhecimento como filosofia, desenho, aritméticas, geometria, entre outras, e eram ministradas independentemente por mestres nomeados.

Foi a partir de 1808, com a chegada da corte portuguesa no Brasil colônia, que o ensino superior passou a ter o foco na formação de profissionais para o setor público e para atuarem como profissionais liberais. Além disso, a universidade servia como um elo entre colônia e seus colonizadores, como explicado por Fernandes (1977):

Um processo de transferência maciça e de assimilação compacta das técnicas sociais, valores e instituições impostas pela civilização, através de interesses econômicos, sociais e políticos das Metrôpoles (no período colonial) e das Nações que lançaram as bases do Imperialismo moderno (no período nacional). Em ambos os contextos histórico-sociais, portanto, cabia às instituições de ensino superior a função que preencheram. Elas deviam ser e operar como uma ponte entre as colônias ou as sociedades nacionais e o “mundo civilizado” europeu (FERNANDES, 1977, p. 150).

Nesta época, também surgiram as instituições privadas de iniciativa confessional católica ou de elites locais, que visavam aumentar o número de estabelecimentos de ensino superior nos seus estados. As escolas superiores destinavam-se aos filhos de famílias tradicionais, que podiam dedicar-se exclusivamente aos estudos, caracterizando-se como um ensino superior elitista e excludente (FÁVERO, 1977). Por volta de 1880 a 1900, surgiu o sistema educacional paulista, o qual representou a ruptura com a burocracia do controle do governo central (SAMPAIO, 2000).

Os primeiros cursos superiores no Brasil surgiram a partir da fundação da Universidade do Paraná em 1912, de iniciativa privada. Possuía as graduações de Direito e Engenharia Militar, reconhecidas em 1920 e Medicina, reconhecida em 1922. Funcionava na forma de faculdades isoladas até 1946, quando foi reconstituída, e posteriormente federalizada em 1951, originando a atual Universidade Federal do Paraná (SAVIANI, 2010).

Com a proclamação da república, as Instituições de Ensino Superior (IES) se expandiram e, após a Revolução de 30, a universidade passou a ter importância estratégica para a educação, sendo controlada e imposta pelo Estado. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde e o Conselho Nacional de Educação (SARMENTO, 1996). Naquela época, mais precisamente no ano de 1931, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961, e sustentava que a universidade poderia se caracterizar como oficial, sendo esta, pública (federal, estadual ou municipal), ou poderia ser livre, a qual era da iniciativa privada.

A partir de 1933, o ensino superior privado começou a se consolidar no Brasil, possuindo 64,4% de estabelecimentos e 43,7% de matrículas (SAMPAIO, 2000). De 1945 a 1960, as matrículas passaram a se concentrar nas instituições públicas, sendo que em 1960 as universidades particulares detinham 41,4% dos estudantes matriculados. Isto ocorreu devido à criação de universidades estaduais; federalização de instituições de ensino superior; e ao barateamento das taxas cobradas pelas instituições públicas, que passaram a serem totalmente gratuitas no

início dos anos 50. O princípio da gratuidade aparece como obrigação constitucional, pela primeira vez, na Constituição de 1988, através do trabalho do Fórum da Educação na Constituinte que apresentou emendas populares à Assembleia Constituinte em defesa do ensino público e gratuito em todos os níveis (AMARAL, 2003).

Porém, nos anos 60 a demanda por vagas no ensino superior aumentou acima da oferta, o que ocorreu devido ao maior número de pessoas que buscavam formação para trabalhar para o Estado e nas indústrias de base. Em 1968, a educação superior passou por uma reforma, a qual modernizou uma parte das universidades federais e algumas instituições estaduais e confessionais. Entretanto, esta reforma apenas aumentou a proliferação de um padrão de instituição voltado para a transmissão de conhecimento profissionalizante, ainda distante da atividade de pesquisa, a qual poderia contribuir para uma formação mais crítica e transformadora (MARTINS, 2009).

A expansão das universidades privadas se deu nos anos 60 e 70, influenciada pela expansão demográfica, aumento da escolarização de segundo grau, expectativa de promoção social e pela existência de elevada demanda por vagas no ensino superior (VAHL, 1991). Martins (2002), explica essas transformações que o ensino superior passou nos anos 60 e 70, enfatizando que o sistema era elitista e passou a incorporar um público diferenciado, como mulheres e estudantes trabalhadores:

O ensino superior brasileiro, num intervalo de três décadas e meia, experimentou significativas mudanças em sua configuração e funcionamento. No início dos anos de 1960, o sistema contava com aproximadamente uma centena de instituições, a maioria delas de pequeno porte, localizadas predominantemente nos centros urbanos, voltadas para atividades de transmissão do conhecimento e contando com um corpo docente com escassa profissionalização acadêmica. Esses estabelecimentos, vocacionados, fundamentalmente, para a reprodução de quadros da elite nacional, e, em geral, cultivando um ethos e uma mística institucional, abrigavam pouco mais de 100 mil estudantes, com predominância do gênero masculino. Tal quadro contrasta fortemente com a complexa rede de estabelecimentos públicos e privados que se constituiu ao longo desses anos segundo os dados do Censo da Educação Superior de 1999, o sistema abrangia 1097 estabelecimentos, absorvia 2,4 milhões de estudantes de graduação e aproximadamente 80 mil nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que cobre todas as áreas do conhecimento. No bojo desse processo de mudanças, houve a incorporação de um público mais diferenciado socialmente, o que aumentou bastante o contingente de estudantes do gênero feminino e daqueles já integrados no mercado de trabalho, bem como um acentuado movimento de interiorização e regionalização da oferta de ensino superior (MARTINS, 2002, p. 197).

Na Tabela 1, é possível visualizar a expansão do número de matrículas nas universidades privadas a partir dos anos 70, a qual foi estimulada pela regulamentação do ensino superior e estímulo do governo através do Plano Nacional da Educação (SENHORAS; TAKEUCHI, 2006).

Tabela 1 – Evolução do número de matrículas em instituições públicas e privadas de ensino superior no Brasil entre os anos de 1933 e 2014

Ano	Públicas		Privadas		Total
	Nº de matrículas	%	Nº de matrículas	%	
1933	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
1945	21.307	51,6	19.968	48,4	41.275
1960	59.624	58,6	42.067	41,4	101.691
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
2000	887.026	33,0	1.807.219	67,0	2.694.245
2001	944.584	31,1	2.091.529	68,9	3.036.113*
2002	1.085.977	30,8	2.434.650	69,2	3.520.627
2003	1.176.174	29,9	2.760.759	70,1	3.936.933
2004	1.214.317	28,8	3.009.027	71,2	4.223.344
2005	1.246.704	27,3	3.321.094	72,7	4.567.798
2006	1.251.365	25,6	3.632.487	74,4	4.883.852
2007	1.335.177	25,4	3.914.970	74,6	5.250.147
2008	1.552.953	26,7	4.255.064	73,3	5.808.017
2009	1.523.864	25,6	4.430.157	74,4	5.954.021
2010	1.643.298	25,8	4.736.001	74,2	6.379.299
2011	1.773.315	26,3	4.966.374	73,7	6.739.689
2012	1.897.376	27,0	5.140.312	73,0	7.037.688
2013	1.932.527	26,5	5.373.450	73,5	7.305.977
2014	1.961.002	25,0	5.867.011	75,0	7.828.013

Fonte: Elaborado com base nos dados do INEP (2014b).

\* Incluindo EAD a partir de 2001.

Pode-se observar que, a partir dos anos 70 as matrículas em universidades privadas ultrapassaram, em números, as matrículas em universidades públicas, alcançando, em 2014, 75% das matrículas no ensino superior.

A partir dos anos 90, instaurou-se um processo de modernização iniciado pelo Presidente Fernando Collor de Mello, o qual foi impulsionado devido ao mercado que surgia da economia globalizada. A necessidade era formar profissionais voltados à geração de riquezas, aumentar a formação na área das exatas e

diminuição dos gastos com ensino superior (CORBUCCI, 2000). Com isso, definiram-se linhas de ação que previam: ampliar o acesso à universidade; respeito à autonomia universitária; maior apoio ao desenvolvimento de pesquisas entre universidades e empresas; ampliação da pós-graduação; capacitação e valorização dos profissionais da educação. Porém, estas ações não foram cumpridas e o que ocorreu foi uma diminuição do número de matrículas e baixa remuneração dos profissionais.

Em 1996, a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituiu o mecanismo regulatório de avaliação dos cursos de graduação e das IES, o qual regulava o credenciamento e descredenciamento das instituições conforme o seu desempenho na avaliação (BRASIL, 1996). O ambiente de oportunidades no mercado do ensino superior tornou-se atrativo à iniciativa privada, o que elevou a competitividade deste setor (SENHORAS; TAKEUCHI, 2006).

A LDB também classificou as IES de acordo com dois critérios: a organização acadêmica e a categoria administrativa. Segundo o critério da organização acadêmica, definiram-se instituições universitárias, – as quais podem ser universidades: que tem como função o ensino, pesquisa e extensão, e devem ter 1/3 dos professores com título de mestre ou doutor e 1/3 trabalhando com dedicação exclusiva; e – centros universitários: que se caracterizam pela oferta qualificada de ensino, sem necessariamente manter atividades de pesquisa, e com autonomia para criar cursos e novas vagas. Já as IES não universitárias compreendem as faculdades e centros tecnológicos, os quais se caracterizam pelas atividades de ensino e por não possuírem autonomia. Estas, também dependem do Conselho Nacional de Educação para aprovar novos cursos e vagas. Quanto à categoria administrativa, as IES classificam-se em públicas federais, estaduais ou municipais, totalmente gratuitas e mantidas pelos respectivos poderes; ou podem ser privadas, do tipo comunitária, confessional, filantrópica, estas três sem fins lucrativos, e particular, que podem ter fins lucrativos ou não, e seriam classificadas assim por não se enquadrarem no tipo filantrópica (NEVES, 2012).

### **2.1.2 Expansão do ensino superior**

O aumento do número de vagas no ensino superior começou a partir dos anos 60, quando houve a abertura do ensino superior para as camadas sociais



médias. A necessidade de mais vagas foi suprida com a multiplicação de instituições privadas, que atendiam a demanda de uma parte da população que tinha condições de arcar com os custos dos estudos no ensino superior. Essa expansão foi percebida até o início dos anos 80, caracterizada pelo crescimento do segmento privado de IES. No início de sua existência, as instituições privadas não recebiam qualquer subsídio do Estado. Porém, após o surgimento das instituições filantrópicas de ensino superior o cenário se modificou, e as IES de caráter privado já recebiam vantagens de isenção fiscal, oferecendo em troca bolsas de estudos para estudantes com piores condições financeiras (NEVES, 2012).

Na década de 80, o evento de instabilidade econômica e a inflação que caracterizou o período, impactou de forma negativa na demanda de vagas no ensino superior, o que só veio a se estabilizar com o Plano Real, em 1994. Neste novo contexto, o setor privado novamente protagonizou a expansão do ensino superior, embora não tenha sido associado a uma política pública governamental (NUNES, 2007). Esse momento foi marcado pelo sucateamento das universidades públicas, as quais não tiveram investimentos por parte do governo federal devido à crise econômica na América Latina e a reabertura política no Brasil. Havia necessidade de novos cursos, sendo estes criados, porém sem recursos necessários para melhoria da infraestrutura e contratação de servidores docentes e técnicos (BARRETO, 2013).

Para resolver o problema da falta de recursos, a solução encontrada pelo governo foi buscar parcerias com o setor privado. Desta forma, foi necessário controlar o desempenho do ensino superior com um sistema de avaliação, porém este não previu que com o fato das IFES se encontrarem sucateadas, isto poderia afetar os resultados da avaliação. Esta situação é relatada por Marques (2010):

Organizavam uma avaliação global envolvendo graduação e pós-graduação, cujos indicadores determinariam os resultados classificatórios para credenciamento, ou não, das IES públicas e privadas. A proposta do MEC revelava mudança de postura do Estado em relação à educação. Em momento algum, o governo analisou as condições em que se encontravam as IFES, ou avaliou a responsabilidade do Estado no seu sucateamento, ou ainda, de que maneira as reais condições em que elas se encontravam, afetariam os resultados dos exames (MARQUES, 2010, p. 30).

A estratégia do Ministério da Educação foi aumentar o número de vagas das IES privadas, a fim de elevar a taxa de jovens matriculados no ensino superior,

buscando atingir 30% até 2010. Ao final do primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), ocorreram investimentos para expansão das universidades públicas através da interiorização, a qual visava atender a demanda de um local por cursos para formar profissionais que atuassem na região das IFES. Porém, esta expansão não foi planejada com vistas à maior eficiência do processo, o que acarretou em falta de sedes apropriadas, aumento do número de estudantes matriculados sem a ampliação das instalações físicas e do número de professores e técnicos administrativos (BARRETO, 2013).

### **2.1.3 REUNI: a expansão e democratização do acesso às universidades**

A pressão pelo aumento de vagas no ensino superior, iniciada na década de 1990, trouxe também a demanda pela democratização do acesso às universidades, com a reserva de vagas para egressos do ensino médio de escola pública e cotistas. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, foi um marco inicial do processo de democratização do acesso ao ensino superior. A proposta de democratização do REUNI privilegia o acesso de estudantes de baixa renda, ao mesmo tempo em que amplia a assistência estudantil e viabiliza a abertura de cursos noturnos, os quais têm grande importância para que os estudantes trabalhadores possam frequentar o ensino superior (BRASIL, 2007a).

Neste contexto, destacaram-se algumas medidas que foram adotadas para viabilizar o processo de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, tais como: o Projeto de Lei nº 3.627/2004, que dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e minorias étnicas nas universidades federais; o programa de expansão e interiorização nas IFES; a Universidade Aberta do Brasil (UAB); o PROUNI e o REUNI. Como se pode notar, além de expandir o ensino superior, o REUNI pretendia interiorizar as universidades federais, antes concentradas em capitais, e trazer desenvolvimento através do acesso à educação superior para os municípios do interior dos Estados do Brasil (MELO, 2009).

Em relação à democratização do acesso às IFES, pode-se analisar este processo sob diferentes aspectos. Segundo Nogueira (2008), esta discussão envolve visões distintas. Uma delas associa a democratização ao aumento de vagas, podendo se associar que se há uma maior quantidade de pessoas tendo acesso ao ensino superior, logo, existe democratização. Em outra perspectiva, além

do maior número de vagas, deve haver políticas que viabilizem que pessoas de camadas sociais menos privilegiadas consigam obter acesso às universidades. Assim, entende-se que não somente as pessoas com maior poder aquisitivo ingressarão nas vagas de ensino superior, o que é democrático. E por último, considera-se que além das classes sociais mais baixas, também deve se ater às questões raciais, viabilizando o maior acesso dos indígenas, pardos e negros ao ensino superior. Este quesito diz respeito às ações afirmativas, na qual o estudante declara a etnia a qual pertence. Desta forma, a democratização no ingresso à educação superior estaria sendo atendida.

Entretanto, a democracia envolvida com a oportunidade de estudar em uma IFES pode ser analisada do ponto de vista do estudante que trabalha para sustentar a ele mesmo ou à sua família. A necessidade deste estudante talvez não esteja associada à falta de vagas no ensino superior, e sim, à oportunidade de realizar um curso noturno. Neste ponto, o REUNI trouxe o objetivo de ampliar a oferta de cursos de graduação no período noturno, com o intuito de maximizar a utilização do espaço público de ensino e viabilizar o ingresso deste tipo de estudante à universidade. Segundo Araújo *et al.* (2004), a pouca oferta de cursos noturnos nas universidades públicas abre precedente para que as instituições privadas ofereçam graduações aos estudantes que querem estudar à noite. Desta forma, as instituições públicas não estariam atendendo à inclusão social do estudante trabalhador através da oferta de vagas no turno noturno.

Além disso, quando se considera questões socioeconômicas do estudante, são poucos os jovens oriundos de famílias de baixa renda, ou com pais de baixa escolaridade, que conseguem ingressar em um curso superior público ou privado (SAMPAIO *et al.*, 2001). Esta dificuldade pode estar relacionada à impossibilidade de deslocamento para outros municípios devido ao alto custo para o estudante se manter fora da casa dos pais. Portanto, os objetivos do REUNI de expandir, descentralizar e interiorizar as IFES, e também de diversificar os processos seletivos através do ENEM, bem como por meio de mecanismos de seleção mais igualitária, como a reserva de vagas para egressos de escolas públicas e as cotas raciais, vêm a viabilizar que estes estudantes tenham maior acesso à educação superior. Deste modo, as ações afirmativas e o REUNI estão relacionados no que diz respeito à democratização do acesso e permanência no ensino superior. Na pauta do REUNI, foi incluída a promoção das políticas afirmativas na educação superior, o que supõe

que as universidades que desejam acessar os recursos deste programa devem elaborar projetos que preveem a reestruturação do ambiente interno para adoção dos programas de ações afirmativas para acesso e permanência do estudante.

A expansão promovida pelo REUNI pode ser visualizada com dados do MEC, apresentados na Tabela 2. Nessa tabela é possível observar o aumento do número de universidades, campus/unidades, e municípios atendidos após a implantação do REUNI em 2003.

Tabela 2 – Expansão da rede federal de ensino superior após a implantação do REUNI

Quesitos avaliados	Período		
	2003	2010	2014
<b>Universidades</b>	45	59 (14 novas)	63 (4 novas)
<b>Campus/Unidades</b>	148	274 (126 novos)	321 (47 novos)
<b>Municípios atendidos</b>	114	230	275

Fonte: SESu/MEC.

Analisando os dados da Tabela 2, pode-se constatar que a expansão promovida pelo REUNI aumentou em 40% o número de universidades no Brasil de 2003 a 2014,  $[0,40=(14+4)/45]$ . Já o número de campus ou Unidades sofreu um acréscimo de 117% no mesmo período  $[1,17=(126+47)/148]$ , e, isso ocasionou um aumento na quantidade de municípios atendidos pela rede federal de ensino superior em 141%  $[1,41=(116+45)/114]$ , considerando o período apresentado nesta tabela.

Estes dados demonstram que o papel do REUNI de expandir e interiorizar o ensino superior está sendo cumprido, porém não é suficiente ofertar vagas para os estudantes e viabilizar políticas de acesso às classes desfavorecidas, mas também deve se ter a preocupação de garantir condições de permanência destes estudantes nas universidades a fim de evitar a evasão. Neste ponto, são várias as causas do abandono escolar, tais como: necessidade de iniciar em atividades profissionais; incompatibilidade de horário das aulas com o trabalho; falta de recursos financeiros para custeio do curso; dificuldade de conciliar o trabalho com o curso; distância entre a residência e a universidade; problemas de saúde; gravidez; não atendimento das

expectativas do estudante com o curso e mau desempenho em notas (ZICHIA, 2004).

Para evitar a ocorrência de evasão, o REUNI contemplou ações de assistência estudantil para garantir a permanência do estudante durante a realização do curso superior. Foi através da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que se instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil, o PNAES, o qual foi reafirmado por meio do Decreto nº 7.234, de 10 de julho de 2010.

Assim, em 2008, as instituições federais passaram a ser contempladas com recursos específicos para programar as ações de assistência estudantil, que deveriam ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (PINHEIRO, 2014, p. 46)

Como se pode notar, houveram investimentos em ações que buscassem atenuar os problemas que acarretavam em maior evasão de estudantes no ensino superior.

#### **2.1.4 SINAES: a avaliação do ensino superior**

A avaliação do ensino superior vem sendo realizada em diversos países. No Brasil, a educação superior é avaliada através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES, o qual foi criado em 14 de abril de 2004 através da lei nº 10.681. O SINAES é composto por três componentes: a avaliação do curso superior, da instituição e do desempenho do estudante. A avaliação dos cursos é realizada por uma comissão de especialistas *ad hoc* constituída pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Já a avaliação institucional é composta por dois processos avaliativos: auto avaliação, realizada pela comissão própria de avaliação, constituída por membros da própria instituição e representantes da sociedade civil organizada e, a avaliação externa, realizada por comissões de especialistas *ad hoc* constituídas pelo INEP. Por fim, a avaliação do desempenho dos estudantes é realizada por estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação através do ENADE (RIBEIRO, 2014).

Cada uma dessas avaliações verifica itens específicos do componente, o que posteriormente pode retornar um diagnóstico da situação do ensino superior brasileiro. Esta questão é explicada por SINAES (2011):

A avaliação das instituições é feita com a perspectiva de identificar o seu perfil e a qualidade da sua atuação, considerando suas atividades, cursos, programas, projetos e setores. A avaliação dos cursos de graduação tem o objetivo de verificar as condições de ensino oferecidas, o perfil do corpo docente e a organização didático-pedagógica. A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), tem a finalidade de avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências – esse exame também oferece elementos para a construção de indicadores de qualidade dos cursos que servem de referência para os processos posteriores de avaliação *in loco*. Os resultados dessas avaliações possibilitam traçar um panorama do ensino superior brasileiro (SINAES, 2011, p.19)

De acordo com INEP (2015), quanto aos objetivos principais do SINAES, pode-se elencar os seguintes:

1. Identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação;
2. melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta;
3. promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia.

Portanto, o maior desafio do SINAES é a tentativa de articular duas dimensões consideradas importantes pela política de avaliação da educação superior, uma mais formativa e outra reguladora.

[...] esse sistema deve articular duas dimensões importantes: a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado (SINAES, 2004, p. 85).

Na sua concepção original, o SINAES indica a ideia de articulação de metodologias e instrumentos avaliativos aplicados nas instituições de ensino superior a fim de produzir significados, estabelecendo uma visão sistêmica da situação da educação superior brasileira. Porém, na prática esta concepção foi substituída pela facilidade dos índices e conceitos adotados. A dificuldade de trabalhar com esse modelo está na necessidade de preparação técnica e

compromisso dos atores envolvidos no processo de avaliação do sistema de educação superior (RIBEIRO, 2014).

Pode-se entender que a proposta de avaliação do SINAES visa questionar os conhecimentos produzidos na universidade em relação ao desenvolvimento sustentável da comunidade acadêmica como um todo. Assim, a avaliação passa a investigar e questionar a compreensão dos aspectos práticos, filosóficos, teóricos e metodológicos da construção do conhecimento durante o ensino superior, a partir de procedimentos de controle com objetivos traçados, evidenciando o sentido formativo da avaliação. Deste modo, traduz-se a construção social e a compreensão de conhecimentos e julgamentos de valor a partir do entendimento da atividade desenvolvida pela instituição de modo eficaz e consciente, e de seus valores fundamentados na qualidade (SINAES, 2009).

Portanto, a avaliação da graduação assume um papel importante no fortalecimento da educação superior, permitindo à sociedade em geral, aos órgãos de gestão do ensino superior e às próprias instituições utilizá-la como instrumento de *feedback* das suas atividades a fim de referenciar e definir políticas públicas relevantes para o desenvolvimento institucional e social. Neste ponto, mesmo que o perfil da instituição ou diferenças regionais possa interferir na situação da educação superior no País, a qualidade dos cursos de graduação deve ser constantemente avaliada. A importância deste processo está na formação dos estudantes, os quais carregam as mesmas expectativas de qualidade para o perfil profissional, as competências e as habilidades esperadas dos egressos de cursos superiores (SINAES, 2011).

## 2.2 DESEMPENHO ACADÊMICO

O desempenho acadêmico pode estar relacionado a diversos fatores. Desde a formação dos docentes, a estrutura física da instituição, a forma de ensino até atributos de cada estudante, como variáveis socioeconômicas e demográficas, e também a forma como o estudante se organiza, podem influenciar no seu desempenho. Portanto, é necessário realizar uma análise específica dos fatores que influenciam a performance do estudante.

Durante o ensino superior, o estudante enfrenta desafios que muitas vezes auxiliam no seu desenvolvimento para a vida profissional. A maioria dos estudantes

que ingressa no ensino superior possui uma expectativa positiva em relação à sua formação acadêmica. Entretanto, quando há uma discordância entre estes sentimentos e o que a universidade efetivamente pode oferecer, o estudante se vê em meio a dificuldades que influenciam na sua adaptação, satisfação e desempenho acadêmico (SOARES; ALMEIDA, 2001). Além disso, o contexto em que o estudante está inserido pode exigir que o mesmo ingresse no mercado de trabalho durante a graduação, de modo que consiga arcar com os custos da sua formação. Isto pode influenciar no seu desempenho acadêmico (SPOSITO, 2003).

### **2.2.1 Fatores determinantes**

Diversos estudos têm buscado compreender os determinantes do desempenho acadêmico. Porém, existem diversas variáveis que interferem nesta mensuração. Corbucci (2007) afirma que a avaliação do desempenho auxilia no aprimoramento da qualidade do ensino, e sugere que se dividam as diversas variáveis que possam influenciar nessa mensuração em três grupos: docentes, infraestrutura e estudantes.

Baird e Narayanan (2010) e Glewwe *et al.* (2011) analisaram as variáveis relacionadas à infraestrutura das IES que impactam no desempenho acadêmico. Os fatores considerados foram os recursos tecnológicos, infraestrutura das salas de aula, recursos didáticos, instalações e materiais disponibilizados aos estudantes.

Em relação às variáveis relacionadas aos docentes, Glewwe *et al.* (2011) e Miranda (2011) buscaram relacionar algumas características próprias dos docentes com o desempenho acadêmico de seus estudantes. As principais variáveis estudadas foram a titulação, formação pedagógica, vínculo com o mercado de trabalho (experiência profissional) e regime de trabalho.

No que se refere às variáveis relacionadas ao corpo discente, Katsikas e Panagiotidis (2011) analisaram as características e fatores dos próprios discentes que podem influenciar em seu sucesso ou fracasso no desempenho escolar. Algumas variáveis pesquisadas foram: gênero, renda familiar, esforço do estudante, horas dedicadas de estudo e escola da qual é egresso (pública ou privada). Complementando, Barros *et al.* (2001) verificaram que a escolaridade dos pais, principalmente da mãe, é importante para determinar o desempenho acadêmico dos



jovens. Os autores encontraram que um ano a mais de escolaridade dos pais acarretou em um acréscimo de cerca de 0,3 ano de estudo para os filhos.

Miranda (2011) comprovou que são significativas as características dos professores em relação ao desempenho dos estudantes, principalmente quando se comparava as variáveis referentes à IES. Por outro lado, Santos (2012) encontrou que as variáveis que mais influenciam no desempenho acadêmico são aquelas relacionadas ao próprio estudante. Portanto, não se sabe qual dos três pressupostos analisados (docentes, instituição de ensino e corpo discente) agruparia os principais determinantes do desempenho acadêmico.

Alguns autores recorrem à Teoria da Atribuição para tentar explicar o desempenho do estudante. Esta teoria é centrada no desempenho e explicações causais para o desempenho bom ou ruim do estudante. Segundo Weiner (1976), ao tentar explicar o sucesso ou o fracasso do estudante, o indivíduo analisa o seu nível de capacidade, a quantidade de esforço que foi demandada, o grau de dificuldade em determinada tarefa e, também, o fator sorte. Weiner (1982) classifica cada uma das causas explicativas em três dimensões. A capacidade do estudante é classificada como causa interna (própria do estudante), estável (não se altera rapidamente) e incontrolável (o estudante não tem influência sobre a causa). O esforço também é classificado como fator interno, instável (o estudante pode modificar o seu esforço em um determinado período de tempo) e controlável (o estudante controla o esforço). Já a dificuldade na tarefa é considerada uma causa externa (deriva de senso comum), estável e incontrolável. Por fim, a sorte é classificada como causa externa, instável e incontrolável.

### **2.2.2 Formas de mensuração do desempenho acadêmico**

A mensuração do desempenho acadêmico ainda é um desafio para quem deseja analisar este fator. Munhoz (2004, p. 52) afirma que “a descrição do termo desempenho envolve a dimensão da ação e o rendimento é o resultado da sua avaliação, expresso na forma de notas ou conceitos obtidos pelo sujeito em determinada atividade”. A grande dificuldade enfrentada pelos pesquisadores é decorrente de que o desempenho do estudante sofre influência de inúmeras variáveis, sendo que a medida do desempenho dificilmente será exata. Portanto, há

a necessidade de se estabelecer um padrão de análise, o que neste campo de estudo é chamado de *proxy*.

As *proxies* utilizadas para determinar o desempenho acadêmico podem ser diversas. De acordo com os objetivos que se pretende alcançar podem-se utilizar medidas mais simples ou mais complexas, tais como: nota de uma avaliação; nota de uma disciplina; nota média do período; média geral acumulada (com ou sem ajustes); e exames externos à instituição de ensino (MIRANDA *et al.*, 2013).

As *proxies* de desempenho do estudante mais simples de serem calculadas são aquelas específicas de determinada tarefa, podendo ser a nota de uma avaliação específica ou a nota de determinada disciplina, por exemplo. Segundo Luckesi (2010), a nota é proporcional aos acertos dos estudantes em determinada avaliação, sendo apresentada de forma numérica ou por meio de um conceito.

Como exemplo de medida de desempenho um pouco mais completa, temos a média do período, o qual pode ser anual, semestral ou quadrimestral, dependendo do cronograma do curso. Esta medida caracteriza-se pelo quociente das notas das disciplinas divididas pela quantidade de disciplinas cursadas pelo estudante. Já a Média Geral Acumulada (MGA), ou *Grade Point Average (GPA)*, consiste no cálculo simples da média das notas, levando-se em consideração as notas de todos os períodos cursados. No Brasil, algumas IES utilizam o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA), que é uma medida de desempenho calculada ao final de cada período ou semestre, sendo acumulada com os períodos anteriores. Esta considera a carga horária cursada, a carga horária em que o estudante se matriculou e a carga horária em disciplinas com reprovação por frequência (FERREIRA; CRISÓSTOMO, 2012).

Outras medidas de desempenho acadêmico utilizadas são os exames externos à IES, dentre os quais se destaca o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. O ENADE tem como objetivo aferir o rendimento dos estudantes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Para isso, o INEP aplica a mesma avaliação para dois grupos de estudantes diferentes: um deles composto por ingressantes no curso de graduação e outro por concluintes. Esse sistema tem a vantagem de possibilitar a comparação dos resultados entre diferentes instituições (SANTOS *et al.*, 2009).

No que diz respeito ao desempenho do estudante de nível médio temos o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, o qual serve para avaliar as

competências e habilidades desenvolvidas pelo estudante durante os estudos secundários. Inicialmente, a pretensão do ENEM era avaliar a qualidade do ensino médio e retornar um diagnóstico do desempenho individual do estudante. Porém, na última década o ENEM também vem sendo utilizado como modalidade de ingresso na educação superior, pública ou privada (BRASIL, 2010).

Visto isso, a avaliação do desempenho acadêmico será realizada com o instrumento que melhor se adequar aos objetivos da pesquisa, o tipo de estudante investigado e o método utilizado no estudo. No presente trabalho, foi utilizado a média geral do ENADE como *proxy* para avaliação do desempenho do estudante trabalhador de nível superior. Portanto, no próximo item será tratado especificamente deste exame.

### **2.2.3 ENADE: avaliando o desempenho do estudante de ensino superior**

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) foi criado em substituição ao Exame Nacional de Cursos (ENC) no ano de 2004, a partir da Lei nº 10.861, de 24 de abril de 2004, a qual institui o SINAES.

O ENADE é aplicado aos estudantes ingressantes e concluintes de cursos de graduação, de áreas definidas pelo MEC anualmente. A periodicidade de aplicação do ENADE para cada área é de três anos. Os objetivos do ENADE são: avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação; verificar o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional; e analisar o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. O ENADE é parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), juntamente com a avaliação institucional e a avaliação dos cursos de graduação (SINAES, 2011).

Como o que é avaliado pelo ENADE é a evolução do conhecimento do estudante, podemos sintetizar esse processo com as palavras dos autores a seguir:

No ENADE, a avaliação do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, saberes e competências, ao longo da trajetória vivenciada em cada curso, subsidia-se nas Diretrizes Curriculares, nas oportunidades de articulação teoria e prática, e no modo como as competências foram se construindo, em função das relações partilhadas e dos contextos vivenciados (POLIDORI *et al.*, 2006, p. 8).

Em relação à estrutura da prova, esta é composta por quarenta questões, das quais dez são relativas à formação geral e trinta da parte específica. As questões da formação geral são iguais para todos os estudantes dos cursos que realizam o ENADE naquele ano. No entanto, as questões do componente específico são relativas a cada curso de graduação, possuindo questões discursivas e de múltipla escolha.

Até 2006, o ENADE era realizado por amostragem, a qual era constituída a partir da inscrição dos participantes na própria instituição de ensino superior dos estudantes habilitados a fazer a prova. No entanto, a partir de 2009, o ENADE passou a ser aplicado para todos os estudantes do curso, sendo componente curricular obrigatório dos cursos de graduação. Deste modo, o registro de participação do estudante no ENADE é condição indispensável para a emissão do histórico escolar (BRASIL, 2004).

A partir das notas do ENADE é possível calcular o conceito do curso, o que é mensurado pela média ponderada da nota padronizada dos concluintes no componente específico, da nota padronizada dos ingressantes no componente específico e da nota padronizada em formação geral (concluintes e ingressantes), possuindo estas, respectivamente, os seguintes pesos: 60%, 15% e 25%. Assim, a parte referente ao componente específico contribui com 75% da nota final do curso, enquanto a parte de formação geral contribui com 25%. O conceito é apresentado em cinco categorias (1 a 5), sendo que 1 é o resultado mais baixo e 5 é o melhor resultado, na área.

Outra possibilidade que o ENADE oferece é a de calcular a contribuição direta da escola para a formação acadêmica do estudante. Essa medida é chamada de Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD). O conceito do ENADE, juntamente com o IDD, são amplamente divulgados e se tornam instrumentos de *accountability* sobre o ensino superior. Além das notas no ENADE e do IDD de cada curso, ocorre a combinação de indicadores de insumo referentes aos docentes, infraestrutura e características pedagógicas dos cursos para compor o Conceito Preliminar de Curso (CPC). Esse indicador auxilia nas avaliações *in loco* podendo inclusive servir de conceito final do curso. Quando o CPC é maior que 2, o curso pode dispensar a visita e, assim, o CPC torna-se automaticamente o conceito do curso. Para os cursos visitados (por solicitação ou por ter o CPC inferior a 3), o conceito do curso é dado pelos avaliadores. Mas, caso

seja diferente do CPC, é necessária uma justificativa pelos avaliadores (BRASIL, 2007b).

## 2.3 TRABALHO

O trabalho caracteriza-se como um valor central no mundo moderno, sendo que o emprego ou ocupação passou a ser a forma básica de inserção do cidadão na sociedade. O fato de trabalhar fez com que as pessoas entendessem que não há outra forma de manutenção da vida, se não trabalhando (FARIA, 2000).

### 2.3.1 Origem

A palavra trabalho tem origem do latim *tripalium* que quer dizer castigo, sendo esse o nome dado a um instrumento utilizado para punir aos escravos que não se esforçavam em seus deveres. Na Idade Média, *travail*, em francês, era a palavra usada para se referir a um aparelho para conter animais durante a cirurgia. Já a palavra *labore*, a raiz da palavra inglesa *labour*, fazia referência a uma situação penosa ou de fadiga (GOGUELIN, 1980).

### 2.3.2 Conceitos de trabalho

O termo trabalho eventualmente pode ser confundido com atividade, mas nem toda atividade que uma pessoa realiza é trabalho. Há uma relação entre trabalho e a produção de um determinado bem, porém a atividade não estabelece esta relação. Em outras palavras, o termo trabalho aparece vinculado a um produto, enquanto a atividade não (CUNHA, 1987).

Sobre trabalho, Karl Marx afirma:

O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – qualquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana. [...] Antes de tudo, o trabalho é um processo em que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim, sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza interna. Desenvolve as

potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 1985, p. 151).

Em uma perspectiva marxista, Codo (1997, p. 26) define que o trabalho pressupõe “[...] uma relação de dupla transformação entre o homem e a natureza, geradora de significado”.

É importante mencionar que, para Freud (1968), a atividade profissional escolhida de acordo com disposições e interesses do indivíduo é uma das formas de se obter a satisfação das suas necessidades, o que lhe possibilita discernir se o seu trabalho é estimulante e gratificante. Além disso, a atividade profissional também é uma das maneiras mais eficazes de inserir o indivíduo na realidade à sua volta, orientando-o e vinculando-o a determinados grupos.

Por outro lado, podemos interpretar o trabalho com uma função estruturante na vida das pessoas, na construção de sua identidade. O fato de possuir uma identidade implica que a pessoa possui um lugar definido no mundo. “O trabalho em nível pessoal, constitui uma das condições determinantes para a identidade e integração do indivíduo na sociedade” (GASPARINI; RODRIGUES, 1992, p.102).

Morin (1996) define o trabalho como uma estrutura afetiva para o indivíduo, formada por três componentes: o significado, a orientação e a coerência. O significado refere-se às representações que o sujeito tem de seu trabalho, assim como o valor que lhe atribui. A orientação é sua motivação para o trabalho, o que ele busca e o que guia suas ações. E a coerência é a harmonia ou o equilíbrio que ele espera de sua relação com o trabalho, a forma como ele se sente realizado com este.

### **2.3.3 O estudante de ensino superior e o trabalho**

A busca por um lugar na sociedade faz com que os estudantes recorram ao mercado de trabalho, antes mesmo de concluir um curso de graduação. Além de assumir responsabilidades, os acadêmicos de universidades também procuram obter experiência profissional, o que é de grande importância para que o estudante formado consiga um bom posto de trabalho. Como explicado por Manfredi (2007, p.29), que diz que a competência profissional é “resultante de itinerários e percursos em que os (as) trabalhadores (as) constroem e desenvolvem sua capacidade de trabalho”.

Fernandes e Oliveira (2012) observaram que ao conciliar trabalho e estudo, os estudantes-trabalhadores cruzam por dificuldades, como o cansaço físico e mental, a administração do tempo, já que esses estudantes cumprem horários em seus respectivos locais de trabalho, o que diminui o tempo disponível para realizar as atividades acadêmicas. Os autores também verificaram que o estudante trabalha a fim de conquistar a sua independência financeira, e pela oportunidade de colocar em prática o que aprendeu nas aulas teóricas.

Entretanto, pode acontecer também do trabalhador buscar um curso universitário com fins de qualificação, sem abrir mão do seu emprego atual. Como colocado por Sposito (1989), que diz que o trabalhador que procura a universidade visa melhorar dentro do seu trabalho, com vistas a conseguir um melhor salário ou outro cargo. Por outro lado, devido ao desemprego que atinge a sociedade, o estudante não quer perder a fonte de renda necessária para custear suas despesas pessoais e/ou da família, portanto, continua trabalhando durante o curso superior.

Podemos afirmar, também, que o significado do trabalho para o estudante, está relacionado ao desenvolvimento mais pleno que ele proporciona ao indivíduo. Castanho (1989) comenta sobre isso:

É através do trabalho que o homem conhece e produz o mundo, que produz o seu existir em todas as dimensões (física, psíquica, material e imaterial, objetiva e subjetiva). O trabalho é a principal atividade existencial do homem, e, portanto, não faz sentido dicotomizar trabalho intelectual x trabalho manual, saber erudito x saber popular, ciência x tecnologia, necessidade x liberdade, divisão x execução, teoria x prática, individual x social. O mundo do trabalho é uma relação fundamental, abarcando todo o conjunto de relações produtivas, culturais, lúdicas. Não é, como Marx observou contestando Fourier, a simples brincadeira, o mero divertimento. O trabalho livre é, ao mesmo tempo, terrivelmente sério, constitui o esforço mais intenso (CASTANHO, 1989, p.21).

Além do estudante que trabalha, que também chamado de estudante-trabalhador, o qual busca experiência profissional e independência financeira, temos o trabalhador-estudante. Furlani (1998) apud Guimarães (2006) cita três tipos de perfis de estudantes:

*O estudante em tempo integral* é mantido totalmente pela família, podendo dedicar-se somente ao estudo, seja ele cursado no período diurno, integral ou noturno. [...]

*O estudante-trabalhador* ou, literalmente, o estudante que trabalha, continua sendo em parte mantido pela família.

O *trabalhador-estudante* diferencia-se do anterior por não depender financeiramente da família, mas, pelo contrário, colaborar para o orçamento doméstico (FURLANI, 1998, p.41 apud GUIMARÃES, 2006).

Em relação a este último, podemos dizer que o trabalho surge como uma necessidade de sobrevivência, auxiliando inclusive com os custos de vida da sua família. Guimarães (2006) coloca que essa ótica da sobrevivência é influenciada pelo capitalismo:

O trabalho está intimamente ligado à questão da sobrevivência. No entanto, causa estranhamento a forma como a humanidade vem conduzindo essa busca pela sobrevivência. O que se presencia na sociedade atual, regida pelo capitalismo, é a perda da identidade entre o indivíduo e o gênero humano. O “desenvolvimento”, que prometia amplas possibilidades para a humanidade, levou a níveis de produção capazes de mantê-la, mas a grande maioria da população mundial encontra-se excluída dos benefícios alcançados. No mundo do trabalho verifica-se que aquilo que se produz, está alheio e estranho aos seus próprios produtores, os trabalhadores. Estes se restringem a apenas uma necessidade, a sobrevivência (GUIMARÃES, 2006, p.19).

É possível constatar que o estudante já não pode esperar a conclusão da graduação para ingressar no mercado de trabalho, seja por condições socioeconômicas ou por necessidade de obter experiência profissional. As despesas com o curso, como as mensalidades e compra de material de estudo, fazem com que o estudante se obrigue a trabalhar para se manter na universidade (TERRIBILI FILHO; RAPHAEL, 2009). Machado (2012) também verificou que a razão que levou os estudantes a conciliarem trabalho e estudo foi de origem financeira, pois precisavam ajudar nas despesas de casa ou pretendiam obter sua própria independência financeira. Complementando, Pereira *et al.* (2011) constatou que estudantes de classes econômicas mais baixas trabalhavam mais horas por dia.

Alguns autores correlacionam o fato do estudante trabalhar com questões sociodemográficas do estudante. Cardoso e Sampaio (1994, p.38-39) encontraram uma relação da escolaridade dos pais com a situação de trabalho do estudante, afirmando que “conforme aumenta a escolaridade tanto do pai quanto da mãe, diminui o percentual de estudantes que trabalham”. Resultado semelhante foi encontrado por Triventi (2014), que verificou que a escolaridade dos pais afeta negativamente a probabilidade do estudante trabalhar de 20 horas ou mais, porém não influencia que ele seja um estudante que trabalha até 20 horas por semana.



Niquini *et al.* (2015) encontraram que a idade dos estudantes influencia positivamente na demanda e jornada de trabalho, ou seja, estudantes mais velhos tenderam a ter maiores jornadas e demanda no trabalho.

## 2.4 ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO COM O TRABALHO

Existem vários estudos que verificaram a relação entre trabalhar durante o ensino superior e o desempenho do estudante. Veremos, neste capítulo, resultados de alguns destes trabalhos.

Em pesquisa realizada por Niquini *et al.* (2015), os autores buscaram verificar quais as características do trabalho que influenciavam no desempenho acadêmico. Como resultado, foi encontrada correlação positiva com o baixo desempenho acadêmico as maiores jornadas de trabalho e demanda por serviço; e baixos controle e apoio social no trabalho. Os autores afirmaram que isso ocorreu porque a jornada de trabalho maior diminuía o tempo de estudo, causando um pior desempenho do estudante. Também concluíram que a falta de controle e apoio social no trabalho prejudicou a satisfação do estudante com seu trabalho, e conseqüentemente, diminuiu o seu desempenho acadêmico. Por fim, os autores recomendaram que os docentes e estudantes devem se preocupar em selecionar ambientes de trabalho e estágio que sejam favoráveis ao melhor desempenho nos estudos.

Com o intuito de verificar o efeito do trabalho na progressão acadêmica de estudantes universitários do primeiro ano na Itália, Triventi (2014) encontrou que o estudante que trabalhava em média 35 horas semanais apresentou baixa progressão acadêmica. O indicador de desempenho acadêmico considerado pelo autor foi o número de créditos obtidos. O autor afirmou que o grau de envolvimento com o trabalho impediu o estudante de dedicar uma quantidade suficiente de horas para os estudos, pois os estudantes que não trabalhavam dedicavam em média 17 horas de estudo por semana, enquanto os que trabalhavam dedicavam entre 13,4 e 15,7 horas. Para estudantes que trabalhavam até 20 horas por semana, o autor não encontrou diferenças significativas na progressão acadêmica, comparando com estudantes que não trabalhavam. Porém, quando o autor utilizou um modelo estatístico que considerou variáveis não observadas – como motivação e

habilidades multitarefas dos estudantes – o estudante que trabalhava até 20 horas semanais também apresentou baixa progressão acadêmica. Com isso, o autor concluiu que os estudantes que trabalhavam em baixa intensidade (até 20 horas) se sentiam motivados a superar as dificuldades, e acabavam tendo uma progressão acadêmica satisfatória.

Adachi (2009) verificou as causas da evasão em cursos de graduação na Universidade Federal de Minas Gerais. Dentre os resultados, a autora encontrou que 80% dos estudantes evadidos trabalhavam, sendo que entre os não evadidos apenas 30% tinham um emprego. A autora coloca ainda que a justificativa dos estudantes trabalhadores para terem abandonado a graduação, foi que eles não conseguiam conciliar o tempo para atividades de estudo e trabalho, o que levava o estudante a reprovar nas disciplinas. Além do mais, estes estudantes considerados naquela pesquisa sabiam que poderiam melhorar suas condições socioeconômicas se priorizassem os estudos em lugar do trabalho, porém não o faziam, porque suas famílias consideravam importante inserir-se no mercado de trabalho ao iniciar a graduação e, muitas vezes, essa condição era necessária para auxiliar nas despesas familiares.

Galbraith e Merrill (2012) analisaram a relação do abandono escolar com o abandono do emprego entre estudantes universitários nos Estados Unidos. Os autores encontraram que quando o desempenho acadêmico aumenta, o desempenho no trabalho diminui. Isto sugere que estudantes que se dedicam mais ao trabalho têm seu desempenho escolar diminuído, e acabam abandonando a graduação. Do contrário, quando o estudante tinha consciência da necessidade de estudar para melhorar suas condições de vida, sua performance no trabalho decaía.

Silva e Padoin (2008) verificaram a relação entre o desempenho do estudante no processo seletivo da universidade com o desempenho durante a graduação, condicionado a alguns fatores relacionados aos estudantes, como trabalhar ou não durante a graduação. Os autores encontraram uma correlação positiva entre o desempenho do estudante no vestibular com o observado durante o curso superior. Entre os estudantes que trabalhavam, os autores constataram um pior desempenho na graduação, com médias mais baixas e reprovações.

Katsikas e Panagiotidis (2011) realizaram um estudo relacionando características socioeconômicas de estudantes do ensino superior da Grécia com suas médias no curso. Os autores consideraram a situação do estudante,

trabalhador ou não, como uma das variáveis de estudo, verificando se esta influencia nas notas obtidas. Não foram encontradas diferenças significativas entre estudantes trabalhadores e não trabalhadores em relação às médias obtidas no curso.

Lang (2012) realizou uma pesquisa com o objetivo de verificar o efeito do emprego nas notas dos estudantes universitários trabalhadores nos Estados Unidos. O autor não encontrou diferenças significativas nas médias dos estudantes que trabalhavam em relação aos que não trabalhavam. O autor também analisou se havia diferença entre trabalhar em algum setor da universidade ou fora do campus. Ele verificou que quanto maior o número de horas de trabalho fora do campus, menor era o tempo que o universitário tinha para atividades sociais, e que estudantes do segundo e terceiro ano eram mais propensos a trabalhar que estudantes do primeiro ano.

Nagai (2009) conduziu um estudo a fim de verificar o efeito da duração do ciclo vigília-sono de estudantes trabalhadores de cursos noturnos em atividades diárias destes indivíduos. Uma das constatações da autora foi que o tempo dedicado às aulas influenciou no número de reprovações, indicando que quanto menor o tempo que o estudante se envolvia com as aulas, maior era o número de reprovações. Outra questão evidenciada no estudo foi que estudantes com maiores jornadas de trabalho dedicavam um menor tempo para os estudos. Em relação ao sono, os estudantes com menor durações diárias de sono dedicaram maior tempo às aulas, provavelmente porque se tratavam de estudantes do período noturno, os quais trabalhavam durante o dia e pela noite tinham que comparecer às aulas, mesmo que tivessem dormido um menor número de horas diárias.

Mounsey *et al.* (2013) verificaram a influência do trabalho na saúde mental, no desempenho acadêmico e percepções sobre o emprego durante os estudos. Os autores concluíram que não houve diferenças significativas na ocorrência de depressão entre os estudantes que trabalhavam ou não, porém foi detectada maior nível de ansiedade e estresse entre os estudantes-trabalhadores. Em relação ao desempenho acadêmico mensurado pelas notas médias dos estudantes, não houve diferenças entre os tipos de estudantes, observando ainda uma tendência a médias maiores entre os estudantes que trabalhavam. Também não foram constatadas discrepâncias na percepção dos estudantes quanto aos problemas e benefícios de trabalhar durante a graduação.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção estão expressos os procedimentos metodológicos que foram adotados para realização desta pesquisa. Inicialmente, apresentam-se a caracterização e delineamento da pesquisa. Posteriormente, são apresentados os dados utilizados neste estudo. Após isso, são elencadas algumas hipóteses formuladas para esta pesquisa. Em seguida, são definidas as variáveis deste estudo. Por fim, abordam-se os procedimentos de análise dos dados em questão.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO E DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa é classificada como de natureza descritiva, a qual, de acordo com Gil (2007, p. 42), tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relação entre variáveis”. Deste modo, este estudo analisou se a variável dependente “desempenho acadêmico” foi influenciada pela variável independente “trabalho”.

Caracteriza-se, também, como uma pesquisa de abordagem quantitativa, onde a coleta e o tratamento dos dados envolvem o uso de técnicas estatísticas simples como frequência, média e desvio padrão, e também estatística mais complexa, como correlação e análise de regressão (RICHARDSON, 1999). A pesquisa quantitativa permite identificar características populacionais que podem ser quantificadas. Neste tipo de pesquisa é possível realizar inferências com maior segurança, evitando distorções de análise e interpretação. Assim, esta pesquisa pretendeu quantificar quanto a variável “trabalho” afetou o desempenho acadêmico no ensino superior.

A técnica de coleta de dados utilizada foi a documental, já que todas as informações para a elaboração do trabalho estão disponíveis no portal do INEP (INEP, 2014a). A pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser analisados com outro enfoque de acordo com os objetivos da pesquisa. Algumas das vantagens desta técnica é que ela utiliza uma fonte rica e estável de dados, e também não exige contato com os sujeitos da pesquisa (GIL, 2007).

### 3.2 DADOS E VARIÁVEIS

Os dados foram obtidos do site do INEP, referente aos resultados do ENADE 2013 em todo o Brasil (INEP, 2014a). O ENADE 2013 foi aplicado para 196.855 estudantes concluintes, abrangendo 3.439 cursos de graduação. Foram avaliados dezessete diferentes cursos de graduação – Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Zootecnia, Tecnologia em Agronegócio, Tecnologia em Gestão Hospitalar, Tecnologia em Gestão Ambiental e Tecnologia em Radiologia.

Neste estudo, foi considerado o desempenho do estudante no ENADE como variável dependente (DES). Esta variável corresponde à nota bruta na prova, composta pela média ponderada da formação geral (25%) e componente específico (75%). Esta nota possui valor de 0 a 100.

A situação de trabalho (ST) do estudante foi uma das variáveis independentes deste estudo e foi utilizada como fator de agrupamento. O estudante que não trabalhava foi caracterizado como estudante que não trabalha (grupo 1). O estudante que trabalhava foi classificado de acordo com a carga horária de trabalho: até 20 horas de trabalho semanais (grupo 2) e acima de 20 horas de trabalho por semana (grupo 3).

Outras variáveis independentes foram consideradas, são estas: Categoria Administrativa da Instituição (CTAD), podendo ser classificada como instituição pública ou privada; e Curso Superior (CSUP), que corresponde a cada um dos 17 cursos de graduação avaliados no ENADE.

A variável dependente foi mensurada pela nota bruta na prova. As variáveis independentes foram mensuradas de acordo com a classificação da instituição do estudante, no caso da variável “Categoria Administrativa da Instituição”, e de acordo com o curso que o estudante frequentou, para a variável “Curso Superior”. A mensuração da variável “Situação de Trabalho” foi realizada através da resposta que o estudante informou na questão número nove (9) do questionário do estudante, o qual é preenchido pelo estudante que irá realizar o ENADE, possuindo a finalidade de identificar características socioeconômicas e da formação acadêmica de cada estudante. O estudante que não responde ao questionário do estudante não é

autorizado a responder a prova do ENADE. Este instrumento é composto por (ANEXO A).

As respostas da questão sobre a situação de trabalho do estudante foram codificadas e agrupadas conforme a carga horária de trabalho, de modo a contemplar os três grupos considerados nesta pesquisa, conforme o que consta no Quadro 1.

Quadro 1 – Classificação dos estudantes em grupos de acordo com a situação de trabalho

Variável	Questão	Grupos
<b>ST</b>	Qual alternativa abaixo melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?	
	A - Não estou trabalhando.	1 – Estudante que não trabalha.
	B - Trabalho eventualmente.	2 – Trabalha até 20 horas.
	C - Trabalho até 20 horas semanais.	
	D - Trabalho de 20 a 40 horas semanais.	3 – Trabalha mais que 20 horas.
E - Trabalho 40 horas semanais ou mais.		

Fonte: Elaborado pelo autor.

As classificações atribuídas originalmente para a categoria administrativa da instituição também foram agrupadas, resultando em dois grupos: instituições públicas e instituições privadas, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Classificação da categoria administrativa da instituição

Variável	Descrição	Grupos
<b>CTAD</b>	1 - Pública Federal.	1 – Pública
	2 - Pública Estadual.	
	3 - Pública Municipal.	
	4 - Privada com fins lucrativos.	2 – Privada.
	5 - Privada sem fins lucrativos.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, para os cursos de ensino superior manteve-se a classificação numérica própria do ENADE, a qual atribui um código para cada curso, conforme está apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 – Classificação dos cursos superiores avaliados no ENADE 2013

Variável	Código	Curso
<b>CSUP</b>	5	Medicina Veterinária
	6	Odontologia
	12	Medicina
	17	Agronomia
	19	Farmácia
	23	Enfermagem
	27	Fonoaudiologia
	28	Nutrição
	36	Fisioterapia
	38	Serviço Social
	51	Zootecnia
	55	Biomedicina
	69	Tecnologia em Radiologia
	90	Tecnologia em Agronegócios
	91	Tecnologia em Gestão Hospitalar
	92	Tecnologia em Gestão Ambiental
3501	Educação Física (bacharelado)	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foi realizada uma análise preliminar dos dados. Esta análise consistiu em remover os dados correspondentes aos estudantes ausentes e aos estudantes cujos resultados apresentaram problemas administrativos ou deixaram alguma das provas em branco, os quais somaram, no total, 29.068 candidatos. Também foram excluídos 6.003 estudantes que obtiveram nota geral abaixo de 20, pois poderia caracterizar um possível descompromisso do estudante em responder a prova corretamente. Além disso, foram excluídos 6.185 estudantes cujos dados possuíam algum campo em branco nas variáveis estudadas. Sendo assim, a amostra resultante foi de 155.599 estudantes.

### 3.3 HIPÓTESES DA PESQUISA

De acordo com os objetivos deste estudo, formularam-se algumas hipóteses que auxiliaram na identificação dos fatores que se relacionam com o desempenho do estudante no ENADE, são estas:

H1: Há diferenças significativas de desempenho no ENADE entre estudantes que trabalhavam e estudantes que não trabalhavam durante o ensino superior.

Esta hipótese foi formulada tendo em vista que o fato do estudante trabalhar afeta o seu desempenho acadêmico devido à menor quantidade de tempo que este estudante poderá dedicar-se aos estudos, além do cansaço físico e mental que o mesmo pode enfrentar devido à conciliação das duas atividades (FERNANDES; OLIVEIRA, 2012; NIQUINI *et al.*, 2015; ADACHI, 2009).

H2: Há diferenças significativas de desempenho no ENADE entre os diferentes cursos avaliados.

A justificativa para esta hipótese está nas diferenças que existem entre os cursos superiores quanto às práticas de ensino e características dos estudantes que o frequentam, também relativo à qualidade do ensino que estes experimentam (LOACKER, 1998 apud MACEDO; VERDINELLI; TARNOWSKI, 2004).

H3: Há diferenças significativas de desempenho no ENADE entre estudantes trabalhadores de IES públicas e estudantes trabalhadores de IES privadas.

Esta hipótese foi formulada devido às diferenças que existem entre as instituições públicas e privadas, principalmente na existência de estudantes trabalhadores, já que em instituições privadas os estudantes devem arcar com as despesas durante o ensino superior (TERRIBILI FILHO; RAPHAEL, 2009).

H4: Há diferenças significativas de desempenho no ENADE de acordo com a carga horária de trabalho dos estudantes de cada curso avaliado.

Da mesma forma que as hipóteses H2 e H3, esta hipótese foi formulada devido às diferenças existentes entre os estudantes dos diferentes cursos. Tanto no que diz respeito à qualidade do ensino (LOACKER, 1998 apud MACEDO; VERDINELLI; TARNOWSKI, 2004), como em relação às despesas que os mesmos têm durante o curso superior, o que pode levar estes estudantes a trabalharem para arcar com estas despesas (TERRIBILI FILHO; RAPHAEL, 2009).



### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS

O nível de significância adotado nas análises foi de 5%. Os dados de desempenho no ENADE foram submetidos ao teste de Normalidade para verificar se correspondem aos limites de confiabilidade para normalidade de +/- Z 1,96 para assimetria e curtose (HAIR, *et al.*, 2005). Utilizou-se o teste de *Lilliefords*, o qual indicou que os dados não eram normais.

Dada a não normalidade dos dados, utilizaram-se testes não paramétricos. O teste não paramétrico utilizado neste estudo foi o Teste de *Kruskal Wallis*. Este teste pode ser utilizado para verificar a hipótese  $H_0 : \tau_1 = \tau_2 = \dots = \tau_k$ . No lugar das medidas, utilizam-se os postos e não há suposições com relação à Normalidade e Homocedasticidade. Uma exigência do teste de *Kruskal-Wallis* é que a variável em estudo seja contínua. Outra é que as observações devam ser independentes. A análise consiste em obter o posto de cada uma das observações. Adota-se que o menor valor receba *ranking* ou posto 1, o segundo recebe posto 2 e assim por diante, até que todas as observações tenham sido consideradas. Quando ocorrerem empates, atribui-se o valor médio entre as observações, ou seja, atribui-se a média das ordens que seriam atribuídas a elas se não ocorresse o empate. Por exemplo, se as duas menores observações forem iguais, há um empate. Neste caso, cada uma recebe o posto 1,5 que é a média dos valores 1 e 2. Para testar a hipótese nula, utiliza-se a estatística de teste:

$$H = \frac{12}{N(N+1)} \sum_{j=1}^k \frac{(R_j)^2}{n_j} - 3(N+1) \quad [1]$$

em que:

$N$  = número total de observações;

$k$  = número de tratamentos;

$n_j$  = número de observações no  $j$ -ésimo tratamento;

$R_j$  = soma dos postos do  $j$ -ésimo tratamento.

Rejeita-se  $H_0$  se  $H \geq \chi^2$  com  $k-1$  graus de liberdade ao nível  $\alpha$  de significância. Se ocorrerem empates, a estatística de teste  $H$  deve ser corrigida com a seguinte expressão:

$$C = 1 - \frac{\sum(t_i^3 - t_i)}{N^3 - N} \quad [2]$$

em que  $t_i$  é o número de observações empatadas no  $i$ -ésimo grupo.

Assim, tem-se a estatística corrigida:

$$H_1 = \frac{H}{C} \quad [3]$$

Para testar  $H_0$ , procede-se exatamente como se não houvesse empates entre as observações.

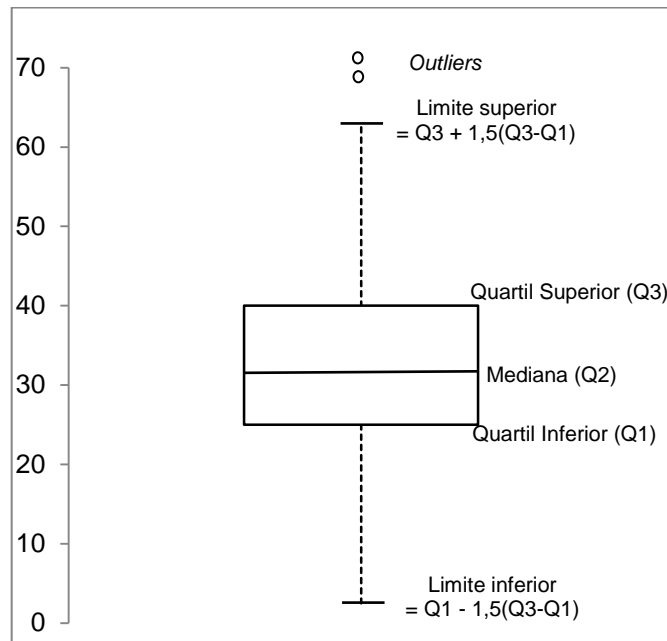
Caso os resultados do teste de *Kruskal-Wallis* apontassem diferenças significativas, procedia-se uma análise de comparações múltiplas com aplicação do Teste de *Nemenyi*. Este teste é empregado como um procedimento de comparação de médias posterior (*post hoc*) que consiste em:

- 1) Examinar simultaneamente comparações entre todos os pares de grupos da amostra;
- 2) Determinar quais das médias entre os pares de grupos são diferentes estatisticamente uma das outras.

Também foi elaborado um gráfico *Boxplot* para cada análise, a fim de visualizar as diferenças existentes no desempenho no ENADE entre os grupos de estudantes de acordo com a situação de trabalho, e da diferença de desempenho no ENADE entre os cursos.

Por meio deste tipo de gráfico é possível representar a distribuição de um conjunto de dados com base em alguns de seus parâmetros descritivos, que são: a mediana (Q2), o quartil inferior (Q1), o quartil superior (Q3) e o intervalo interquartil (IQR = Q3 - Q1). Na Figura 1 podem-se visualizar os elementos que compõem o gráfico *Boxplot*.

Figura 1 – Componentes do Gráfico *Boxplot*



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se pode verificar na Figura 1, a linha central do *box* representa a mediana do conjunto de dados. A parte inferior do *box* é delimitada pelo quartil inferior (Q1) e a parte superior pelo quartil superior (Q3). As hastes inferiores e superiores se estendem, respectivamente, do quartil inferior até o menor valor não inferior a  $Q1 - 1,5 \cdot IQR$ , e do quartil superior até o maior valor não superior a  $Q3 + 1,5 \cdot IQR$ . Os valores inferiores a  $Q1 - 1,5 \cdot IQR$  e superiores a  $Q3 + 1,5 \cdot IQR$  são representados por um círculo individualmente no gráfico, sendo chamados de *outliers*. O *Boxplot* permite avaliar a simetria dos dados, sua dispersão e a existência ou não de *outliers* nos mesmos, sendo especialmente adequado para a comparação de dois ou mais conjuntos de dados.

Os procedimentos de análise empírica dos dados foram realizados na planilha Excel do *software Microsoft Office*<sup>®</sup>, e os testes estatísticos foram realizados no *software estatístico R*.

## 4 RESULTADOS

Nesta seção, estão apresentados os resultados de estatística descritiva, teste de Normalidade e dos testes de *Kruskal-Wallis* e *Nemenyi*. A estatística descritiva e teste de Normalidade por curso e da amostra geral estão apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Estatística descritiva e estatística de Normalidade de *Lilliefords* (d) do desempenho dos estudantes no ENADE 2013 por curso

Curso	Descritiva								Normalidade	
	Média	DP	Mediana	Assimetria (AS)	Curtose (C)	Mín.	Máx.	CV (%)	d	p-valor
5	45,94	11,03	46,0	0,01	-0,47	20,0	81,1	24,0	0,021	0,000
6	47,27	12,29	47,2	0,08	-0,51	20,0	89,8	26,0	0,021	0,000
12	48,50	12,33	48,0	0,18	-0,35	20,0	89,6	25,4	0,021	0,000
17	53,85	12,43	54,5	-0,21	-0,37	20,1	89,7	23,1	0,027	0,000
19	42,80	11,44	42,2	0,28	-0,42	20,0	85,2	26,7	0,034	0,000
23	51,92	13,19	52,3	-0,08	-0,58	20,0	88,3	25,4	0,024	0,000
27	53,26	12,00	53,2	-0,04	-0,44	20,6	87,2	22,5	0,018	0,277
28	43,95	12,07	43,3	0,26	-0,47	20,0	85,3	27,4	0,032	0,000
36	48,82	11,24	48,9	0,01	-0,38	20,0	83,6	23,0	0,014	0,000
38	39,23	12,82	36,8	0,74	0,03	20,0	89,3	32,7	0,076	0,000
51	47,42	12,23	47,25	0,10	-0,39	20,0	84,9	25,8	0,017	0,119
55	48,33	13,07	48,5	0,01	-0,66	20,0	85,6	27,0	0,026	0,000
69	41,18	11,26	40,4	0,38	-0,24	20,1	78,7	27,3	0,042	0,000
90	50,30	11,92	50,5	-0,08	-0,49	20,3	82,8	23,7	0,027	0,017
91	38,32	10,73	37,4	0,46	-0,31	20,0	73,9	28,0	0,045	0,000
92	38,73	10,27	38,1	0,39	-0,27	20,0	79,0	26,5	0,036	0,000
3501	50,64	13,94	50,7	0,02	-0,63	20,0	92,4	27,5	0,023	0,000
<b>Geral</b>	<b>46,45</b>	<b>13,33</b>	<b>50,70</b>	<b>0,19</b>	<b>-0,59</b>	<b>20,00</b>	<b>92,40</b>	<b>28,70</b>	<b>0,029</b>	<b>0,000</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando os dados da Tabela 3 referentes à análise geral, pode-se verificar que o coeficiente percentílico da curtose (C) indica que a curva é mais achatada que a curva da função normal, também chamada de Platicúrtica ( $C < 0,263$ ). Em outras situações, quando a curva é igual à da distribuição normal, esta é chamada de Mesocúrtica ( $C = 0,263$ ), e quando a curva é mais alta que a da curva normal, esta é chamada de Leptocúrtica ( $C > 0,263$ ). Já o Coeficiente de Assimetria de Pearson (AS)

apresentado na Tabela 3, indica que a curva é assimétrica positiva ( $AS > 0$ ), sendo a média deslocada para o lado direito. O Coeficiente de Assimetria de Pearson também pode indicar que a curva é simétrica ( $AS = 0$ ), sendo igual a da curva normal, e assimétrica negativa ( $AS < 0$ ), sendo deslocada para o lado esquerdo. Pode-se verificar também que o valor da probabilidade do teste de normalidade é abaixo do nível de significância de 5%, rejeitando-se assim a hipótese de que os dados são normais. Apenas dois cursos apresentaram distribuição normal dos dados de desempenho dos estudantes, que foi o curso de Fonoaudiologia (código 27) e Zootecnia (código 51). Porém, esta situação não dispensa a necessidade de utilização de um teste não paramétrico para análise dos dados, pois a maioria dos cursos e a amostra total dos dados não apresenta distribuição normal.

Analisando a média e o desvio padrão do desempenho dos estudantes no ENADE 2013, pode-se afirmar que no geral o desempenho dos estudantes variou até 13,33 pontos da média, a qual foi 46,45 pontos para a amostra total.

#### 4.1 DESEMPENHO NO ENADE 2013 DOS ESTUDANTES QUE TRABALHAVAM E QUE NÃO TRABALHAVAM DURANTE O ENSINO SUPERIOR

Na Tabela 4, estão apresentados os resultados do teste de *Kruskal-Wallis* para a relação entre Desempenho no ENADE (DES) e a Situação de Trabalho (ST) dos estudantes de ensino superior.

Tabela 4 – Coeficientes estimados pelo Teste de *Kruskal-Wallis* para desempenho no ENADE de estudantes que trabalhavam e estudantes que não trabalhavam durante o ensino superior

Variável	Situação de trabalho	N	Posto médio	Qui-quadrado	GL	p-valor
<b>DES</b>	1 - não trabalha	83.110	83.183,9	2.643,7	2	0,000
	2 - até 20 horas	19.613	74.081,2			
	3 - acima de 20 horas	52.876	70.717,0			
	<b>Total</b>	<b>155.599</b>				

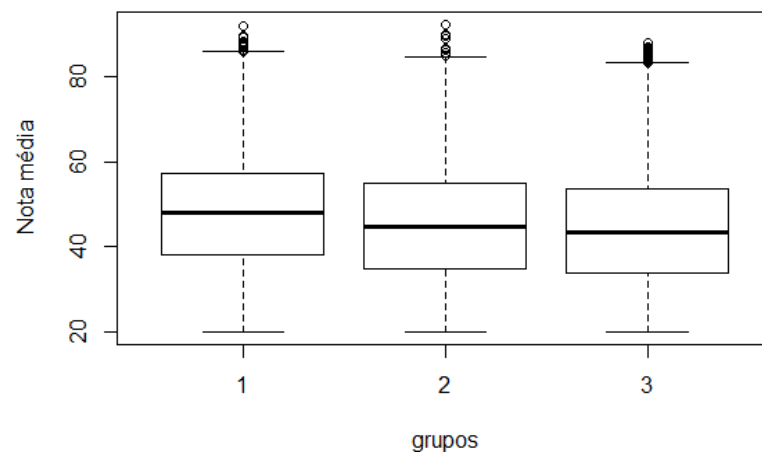
Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando os dados da Tabela 4, é possível verificar que há diferenças significativas ( $p \leq 0,01$ ) no desempenho no ENADE entre os estudantes que

trabalhavam e estudantes que não trabalhavam. Desta forma, rejeita-se a hipótese nula de que não há diferenças significativas no desempenho no ENADE dos estudantes que trabalhavam e que não trabalhavam durante o ensino superior.

Na Figura 2 é possível visualizar, por meio de um gráfico *Boxplot*, a diferença no desempenho no ENADE entre os grupos de estudantes.

Figura 2 – Gráfico *Boxplot* do desempenho dos estudantes que trabalhavam e estudantes que não trabalhavam durante o ensino superior



Fonte: Elaborado pelo autor

Observando a Figura 2 é possível constatar o decréscimo da nota média no ENADE dos estudantes que não trabalhavam (grupo 1) para os estudantes que trabalhavam mais de 20 horas (grupo 3). Para verificar se a diferença de desempenho entre cada um dos grupos de estudantes foi significativa, realizou-se o teste de *Nemenyi* de comparação de postos médios, cujos resultados estão apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 – Coeficientes estimados pelo teste de comparação de médias de *Nemenyi* para os postos médios de desempenho no ENADE de estudantes que trabalhavam e estudantes que não trabalhavam no ensino superior

Grupos	Diferença de posto médio		p-valor	
	1	2	1	2
2	6,24	-	0,000	-
3	9,16	3,13	0,000	0,069

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando os dados da Tabela 5, é possível verificar que há diferenças significativas ( $p \leq 0,01$ ) no desempenho no ENADE dos estudantes que não trabalhavam, sendo maior em relação ao desempenho dos estudantes que trabalhavam. Porém, não há diferenças significativas ( $p > 0,05$ ) para o desempenho entre os estudantes que trabalhavam até 20 horas e mais de 20 horas. Estes resultados confirmam que os estudantes que não trabalhavam obtiveram maior desempenho do que os estudantes que trabalhavam até 20 horas (grupo 2) e acima de 20 horas (grupo 3). Entretanto, estes dados apontam que estudantes que trabalhavam até 20 horas não apresentam diferenças significativas nos seus desempenhos quando comparados com estudantes que trabalhavam mais de 20 horas por semana.

Resultados semelhantes foram encontrados por Silva e Padoin (2008), Niquini *et al.* (2015) e Triventi (2014), que identificaram maior desempenho acadêmico dos estudantes que não trabalhavam. Assim como nesta pesquisa, no estudo de Triventi (2014) não foram constatadas diferenças significativas entre os desempenhos dos estudantes que trabalhavam até 20 horas e mais de 20 horas semanais. Porém, este autor utilizou um modelo estatístico que isolava o efeito da motivação dos estudantes para estudos extraclasse. No entanto, quando este modelo não era aplicado, os estudantes que trabalhavam até 20 horas semanais apresentavam desempenho igual ao dos estudantes que não trabalhavam, sendo que os estudantes que trabalhavam mais de 20 horas por semana continuaram apresentando um desempenho menor.

Em oposição aos resultados deste estudo, Katsikas e Panagiotidis (2011) e Lang (2012) não encontraram diferenças significativas no desempenho acadêmico entre estudantes que trabalhavam e que não trabalhavam durante o curso superior. Por outro lado, Mounsey *et al.* (2013) encontraram que, além de não haverem diferenças significativas no desempenho acadêmico entre estudantes trabalhadores e não trabalhadores, ainda houve uma tendência dos estudantes que trabalhavam obterem médias maiores nas disciplinas em relação aos estudantes que não trabalhavam.

## 4.2 DESEMPENHO NO ENADE 2013 DE ESTUDANTES TRABALHADORES DE IES PÚBLICAS E ESTUDANTES TRABALHADORES DE IES PRIVADAS

Na Tabela 6 estão apresentados os resultados do Teste de *Kruskal-Wallis* para a relação desempenho dos estudantes no ENADE e situação de trabalho por Categoria Administrativa da Instituição (CTAD).

Tabela 6 – Coeficientes estimados pelo teste de *Kruskal-Wallis* para o desempenho no ENADE de estudantes trabalhadores de IES públicas e estudantes trabalhadores de IES privadas

CTAD	ST	N	Posto médio	Qui-quadrado	GL	p-valor
1 - Pública	1 - não trabalha	26.612	19.053,1	370,58	2	0,000
	2 - até 20 horas	4.418	17.591,1			
	3 - acima de 20 horas	5.828	16.217,5			
	<b>Total</b>	<b>36.858</b>				
2 - Privada	1 - não trabalha	56.498	61.980,1	625,75	2	0,000
	2 - até 20 horas	15.195	56.677,8			
	3 - acima de 20 horas	47.048	57.107,6			
	<b>Total</b>	<b>118.741</b>				

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com os dados da Tabela 6, é possível afirmar que há diferenças significativas ( $p \leq 0,01$ ) de desempenho no ENADE entre estudantes trabalhadores de IES públicas e estudantes trabalhadores de IES privadas. Em instituições públicas, o estudante que não trabalhava teve um maior desempenho que o estudante que trabalhava até 20 horas ou mais. O mesmo resultado é verificado para instituições privadas. Porém, quando se considera apenas os estudantes que trabalhavam, verifica-se maior desempenho daqueles que trabalhavam até 20 horas semanais, em instituições públicas, e que trabalhavam acima de 20 horas semanais, em instituições privadas. Portanto, rejeita-se a hipótese nula de que não há diferenças significativas no desempenho no ENADE entre estudantes trabalhadores de IES públicas e estudantes trabalhadores de IES privadas.

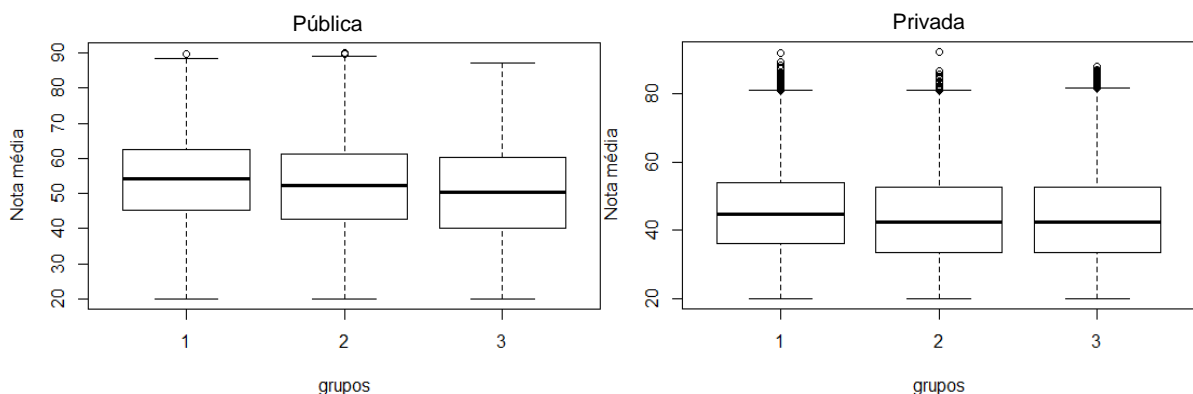
Para fins de análise, alguns números devem ser considerados. Em instituições públicas a porcentagem de estudantes que trabalhavam era de 27,8%  $\{[(4.418+5.828)/36.858]*100\}$ , enquanto nas instituições privadas esse número era



de 52,4%  $\{[(15.195+47.048)/118.741]*100\}$ . A partir destes dados, pode-se afirmar que em instituições privadas a maior parte dos estudantes trabalhava, ao contrário das instituições públicas. Esta constatação pode ser explicada pelo fato de que os estudantes de universidades particulares possuem maiores despesas do que os estudantes de instituições públicas, como verificado por Terribili Filho e Raphael (2009), que afirmaram que os estudantes trabalhavam durante o ensino superior para pagar as mensalidades do curso e comprar o material de aula.

Na Figura 3 é possível visualizar, por meio de um gráfico *Boxplot*, a diferença de desempenho no ENADE entre os grupos de estudantes em instituições públicas e privadas.

Figura 3 – Gráfico *Boxplot* do desempenho dos estudantes trabalhadores de IES públicas (esquerda) e estudantes trabalhadores de IES privadas (direita)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando a Figura 3, pode-se afirmar que o desempenho dos estudantes de instituições públicas no ENADE é maior entre aqueles que não trabalhavam, quando comparado com o daqueles que trabalhavam até 20 horas ou mais. Já nas instituições privadas, o desempenho também é maior entre os estudantes que não trabalhavam, e verificam-se notas médias semelhantes entre os estudantes que trabalhavam até 20 horas e mais de 20 horas semanais.

Para verificar se as diferenças de desempenho observadas entre cada um dos grupos de estudantes é significativa, realizou-se uma análise comparativa através do teste de *Nemenyi*, cujos resultados estão apresentados na Tabela 7.

Tabela 7 – Coeficientes estimados pelo teste de comparação de médias de *Nemenyi* para os postos médios de desempenho no ENADE de estudantes trabalhadores de IES públicas e estudantes trabalhadores de IES privadas

CTAD	Grupos	Diferença de posto médio		p-valor	
		1	2	1	2
1 - Pública	2	11,96	-	0,000	-
	3	26,06	9,15	0,000	0,000
2 - Privada	2	23,90	-	0,000	-
	3	32,21	1,86	0,000	0,390

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com os dados da Tabela 7, o desempenho dos estudantes de instituições públicas no ENADE é maior para aqueles que não trabalhavam. Também se verificou diferenças significativas ( $p \leq 0,01$ ) entre o desempenho dos estudantes que trabalhavam até 20 horas e mais de 20 horas, sendo menor para este último (grupo 3). Em relação às instituições privadas, pode-se afirmar que o desempenho também é maior para os estudantes que não trabalhavam, não havendo diferenças significativas no desempenho dos estudantes que trabalhavam até 20 horas ou mais. Estes resultados corroboram com os que foram encontrados por Silva e Padoin (2008), Niquini *et al.* (2015) e Triventi (2014), que identificaram maior desempenho acadêmico dos estudantes que não trabalhavam. No que diz respeito às instituições privadas, resultado semelhante foi encontrado por Triventi (2014) que não verificou diferenças significativas entre os desempenhos dos estudantes que trabalhavam até 20 horas e mais de 20 horas.

Outros dados que podem ser discutidos, mas não foram alvos deste estudo, é o maior desempenho médio dos estudantes de instituições públicas no ENADE (52,88), quando comparados aos estudantes de instituições privadas (44,45). Resultado semelhante foi encontrado por Neves e Domingues (2009), que verificando o desempenho no ENADE dos estudantes dos cursos de Administração, Ciências contábeis, Ciências Econômicas e Direito, constataram maiores médias entre os estudantes de instituições públicas. Esta diferença de desempenho não foi alvo deste estudo, porém pode ser justificada conforme Locker (1998, apud MACEDO; VERDINELLI; TARNOWSKI; 2004) que afirma que a qualidade da

avaliação do estudante está associada à qualidade da instrução que os estudantes realmente experimentaram.

Pode-se explicar a qualidade da instrução ao estudante através da qualificação dos docentes da instituição. Como no estudo realizado por Miranda (2011), analisando cursos de Ciências Contábeis que realizaram o ENADE 2009. O autor constatou que entre as IES públicas o percentual médio de professores doutores foi de 15,52%, enquanto nas IES privadas esse percentual foi de apenas 4,89%. O autor concluiu que os cursos com maiores desempenhos dos estudantes no ENADE eram aqueles que tinham maiores níveis de qualificação do corpo docente. Contrapondo os resultados de Miranda (2011), os autores Schwaab, Ceretta e Costa (2014) encontraram que a maior quantidade de professores doutores no curso de graduação impacta negativamente no desempenho no ENADE. Estes autores atribuíram este efeito negativo devido à maior dedicação destes professores aos programas de pós-graduação do que aos cursos de graduação.

#### 4.3 DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NO ENADE ENTRE OS DIFERENTES CURSOS SUPERIORES AVALIADOS

Na Tabela 8 estão apresentados os resultados do Teste de *Kruskal-Wallis* para a relação desempenho no ENADE e Curso superior (CSUP) dos estudantes que realizaram o ENADE 2013.

Tabela 8 – Coeficientes estimados pelo teste de *Kruskal-Wallis* para o desempenho no ENADE de estudantes dos diferentes cursos superiores avaliados  
(continua)

Variável	Curso superior	N	Posto Médio	Qui-quadrado	GL	p-valor
DES	5 - Medicina Veterinária	6.978	77.012,6	21.153	16	0,000
	6 - Odontologia	9.466	81.094,4			
	12 - Medicina	15.083	84.837,5			
	17 - Agronomia	7.418	102.687,5			
	19 - Farmácia	11.904	65.639,6			
	23 - Enfermagem	24.416	95.932,9			
	27 - Fonoaudiologia	1.367	100.791,7			
	28 - Nutrição	10.211	69.579,7			

(conclusão)

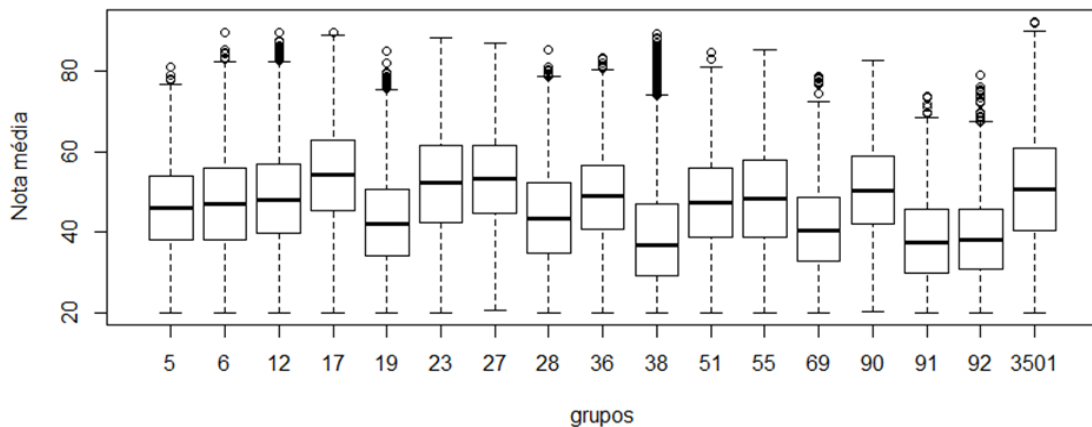
Variável	Curso superior	N	Posto Médio	Qui-quadrado	GL	p-valor
<b>DES</b>	36 - Fisioterapia	10.628	86.824,2	21.153	16	0,000
	38 - Serviço Social	25.833	53.090,4			
	51 - Zootecnia	2.018	81.569,5			
	55 - Biomedicina	5.209	84.488,7			
	69 - Tec. Radiologia	2.395	59.934,0			
	90 - Tec. Agronegócios	1.394	91.591,1			
	91 - Tec. Gestão Hospitalar	1.530	50.254,9			
	92 - Tec. Gestão Ambiental	6.544	51.421,6			
	3501 - Educação Física	13.205	91.156,5			
	<b>Total de estudantes</b>	<b>155.599</b>				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se pode constatar na Tabela 8, há diferenças significativas ( $p \leq 0,01$ ) no desempenho no ENADE dos estudantes dos diferentes cursos superiores avaliados. É possível verificar que os estudantes dos cursos de Agronomia e Fonoaudiologia ocuparam os maiores postos médios para desempenho no ENADE (102.687,5 e 100.791,7, respectivamente). E os menores postos médios para desempenho no ENADE foram ocupados pelos estudantes dos cursos de Tecnologia em Gestão Hospitalar (50.254,9), Tecnologia em Gestão Ambiental (51.421,6) e Serviço Social (53.090,4). Desta forma, rejeita-se a hipótese nula de que não há diferenças significativas de desempenho dos estudantes no ENADE entre os diferentes cursos avaliados.

A Figura 4 apresenta um gráfico *Boxplot* com as diferenças de desempenho dos estudantes no ENADE para os dezessete cursos de graduação avaliados no ENADE 2013.

Figura 4 – Gráfico *Boxplot* do desempenho dos estudantes por curso avaliado



Fonte: Elaborado pelo autor

Observando a Figura 4, é possível afirmar que há diferença nos desempenhos no ENADE entre os diferentes cursos. Porém, é necessário verificar as comparações entre pares de cursos para afirmar se essas diferenças são significativas. Na Tabela 9 estão apresentadas as comparações de desempenho dos estudantes entre os 17 cursos avaliados no ENADE 2013.

Analisando os valores de significância (p-valor) da Tabela 9, pode-se afirmar que existem diferenças significativas no desempenho no ENADE entre os cursos, quando comparados em pares, exceto quando se comparam os desempenhos dos cursos: Fonoaudiologia com Agronomia ( $p=0,992$ ); Zootecnia com Odontologia ( $p=1,000$ ); Zootecnia com Medicina ( $p=0,157$ ); Biomedicina com Medicina ( $p=1,000$ ); Biomedicina com Fisioterapia ( $p=0,142$ ); Biomedicina com Zootecnia ( $p=0,535$ ); Tecnologia em Gestão Hospitalar com Serviço Social ( $p=0,568$ ); Tecnologia em Gestão Ambiental com Serviço Social ( $p=0,392$ ); Tecnologia em Gestão Ambiental com Tecnologia em Gestão Hospitalar ( $p=1,000$ ); e Educação Física com Tecnologia em Agronegócios ( $p=1,000$ ).

Na subseção a seguir serão apresentados resultados da análise do desempenho no ENADE dentro de cada curso superior.

Tabela 9 – Coeficientes estimados pelo teste de comparação de médias de Nemenyi para os postos médios de desempenho no ENADE de estudantes de diferentes cursos superiores avaliados no ENADE 2013

(Continua)

<b>Diferença de posto médio</b>																
<b>Cursos</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>23</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>36</b>	<b>38</b>	<b>51</b>	<b>55</b>	<b>69</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
6	8,11															
12	17,01	9,02														
17	48,45	43,85	39,61													
19	23,79	35,33	49,34	78,86												
23	43,84	38,58	33,68	16,06	85,31											
27	25,29	21,43	17,77	2,03	38,75	5,51										
28	15,10	25,40	37,51	68,33	9,21	70,39	34,12									
36	20,05	12,80	4,94	32,99	50,02	24,63	15,29	39,21								
38	55,91	73,43	97,64	118,60	35,72	151,18	54,13	44,47	92,26							
51	5,68	0,64	4,33	26,46	20,86	19,49	17,26	15,52	6,81	38,85						
55	12,82	6,19	0,72	31,71	35,71	23,61	16,89	27,55	4,39	65,11	3,47					
69	22,68	29,08	35,61	57,23	7,97	52,87	37,91	13,33	37,40	10,17	22,53	31,26				
90	15,64	11,53	7,59	11,96	28,87	4,95	7,60	24,28	5,26	44,12	9,05	7,43	29,56			
91	29,90	35,28	40,64	58,84	17,88	54,61	42,78	22,24	42,17	3,41	29,14	37,10	9,38	35,19		
92	46,85	58,10	71,09	95,17	29,08	100,66	52,26	36,10	70,96	3,74	37,30	56,05	11,26	42,88	1,34	
3501	30,08	23,55	16,69	25,00	63,59	13,88	10,66	51,57	10,46	112,12	12,62	12,86	44,23	0,48	47,74	82,77
<b>p-valor</b>																
<b>Curso</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>23</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>36</b>	<b>38</b>	<b>51</b>	<b>55</b>	<b>69</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
6	0,000															
12	0,000	0,000														

(conclusão)

p-valor																
Curso	5	6	12	17	19	23	27	28	36	38	51	55	69	90	91	92
17	0,000	0,000	0,000													
19	0,000	0,000	0,000	0,000												
23	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000											
27	0,000	0,000	0,000	0,992	0,000	0,011										
28	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000									
36	0,000	0,000	0,044	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000								
38	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000							
51	0,007	1,000	0,157	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000						
55	0,000	0,001	1,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,142	0,000	0,535					
69	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000				
90	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,044	0,000	0,000	0,021	0,000	0,000	0,000	0,000			
91	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,568	0,000	0,000	0,000	0,000		
92	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,392	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000	
3501	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000	0,000	0,000

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4.4 DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NO ENADE 2013 DE ACORDO COM A CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DE CADA CURSO AVALIADO

Na Tabela 10 estão apresentados os resultados do teste de *Kruskal-Wallis* para a relação desempenho no ENADE e Situação de Trabalho (ST) por Curso Superior (CSUP) dos estudantes que realizaram o ENADE 2013.

Tabela 10 – Coeficientes estimados pelo teste de *Kruskal-Wallis* para o desempenho no ENADE de estudantes de acordo com a carga horária de trabalho dos diferentes cursos superiores avaliados

(continua)

CSUP	ST	N	Posto médio	Qui-quadrado	GL	p-valor
5 - Medicina Veterinária	1 - não trabalha	5.091	3.592,0	53,93	2	0,000
	2 - até 20 horas	1.111	3.299,7			
	3 - acima de 20 horas	776	3.088,7			
	<b>Total</b>	6.978				
6 - Odontologia	1 - não trabalha	7.682	4.833,5	56,45	2	0,000
	2 - até 20 horas	1.036	4.381,6			
	3 - acima de 20 horas	748	4.194,1			
	<b>Total</b>	9.466				
12 - Medicina	1 - não trabalha	13.679	7.669,0	125,43	2	0,000
	2 - até 20 horas	1.002	6.234,3			
	3 - acima de 20 horas	402	6.480,4			
	<b>Total</b>	15.083				
17 - Agronomia	1 - não trabalha	4.299	3.819,0	28,89	2	0,000
	2 - até 20 horas	1.167	3.633,8			
	3 - acima de 20 horas	1.952	3.513,6			
	<b>Total</b>	7.418				
19 - Farmácia	1 - não trabalha	6.193	6.386,4	208,31	2	0,000
	2 - até 20 horas	1.100	5.587,2			
	3 - acima de 20 horas	4.611	5.456,8			
	<b>Total</b>	11.904				
23 - Enfermagem	1 - não trabalha	11.970	12.828,2	193,14	2	0,000
	2 - até 20 horas	2.377	11.142,5			
	3 - acima de 20 horas	10.069	11.723,5			
	<b>Total</b>	24.416				



(continuação)

CSUP	ST	N	Posto médio	Qui-quadrado	GL	p-valor
27 - Fonoaudiologia	1 - não trabalha	1.031	693,3	8,69	2	0,013
	2 - até 20 horas	153	714,1			
	3 - acima de 20 horas	183	606,6			
	<b>Total</b>	1.367				
28 - Nutrição	1 - não trabalha	6.963	5.299,8	96,65	2	0,000
	2 - até 20 horas	1.248	4.762,5			
	3 - acima de 20 horas	2.000	4.645,4			
	<b>Total</b>	10.211				
36 - Fisioterapia	1 - não trabalha	7.062	5.554,1	137,68	2	0,000
	2 - até 20 horas	1.773	5.004,4			
	3 - acima de 20 horas	1.793	4.677,5			
	<b>Total</b>	10.628				
38 - Serviço Social	1 - não trabalha	8.640	14.010,5	309,25	2	0,000
	2 - até 20 horas	3.065	11.698,7			
	3 - acima de 20 horas	14.128	12.512,6			
	<b>Total</b>	25.833				
51 - Zootecnia	1 - não trabalha	1.410	1.025,1	14,50	2	0,001
	2 - até 20 horas	328	1.046,7			
	3 - acima de 20 horas	280	887,5			
	<b>Total</b>	2.018				
55 - Biomedicina	1 - não trabalha	3.165	2.737,1	63,81	2	0,000
	2 - até 20 horas	517	2.474,4			
	3 - acima de 20 horas	1.527	2.375,4			
	<b>Total</b>	5.209				
69 - Tec. Radiologia	1 - não trabalha	856	1.210,4	4,57	2	0,101
	2 - até 20 horas	259	1.112,5			
	3 - acima de 20 horas	1.280	1.207,0			
	<b>Total</b>	2.395				
90 - Tec. Agronegócios	1 - não trabalha	260	697,5	9,00	2	0,011
	2 - até 20 horas	151	606,3			
	3 - acima de 20 horas	983	711,5			
	<b>Total</b>	1.394				

(conclusão)

CSUP	ST	N	Posto médio	Qui-quadrado	GL	p-valor
91 - Tec. Gestão Hospitalar	1 - não trabalha	234	706,2	25,28	2	0,000
	2 - até 20 horas	129	609,2			
	3 - acima de 20 horas	1.167	794,7			
	<b>Total</b>	1.530				
92 - Tec. Gestão Ambiental	1 - não trabalha	1.483	3.293,2	16,56	2	0,000
	2 - até 20 horas	659	2.987,0			
	3 - acima de 20 horas	4.402	3.308,2			
	<b>Total</b>	6.544				
3501 - Educação Física	1 - não trabalha	3.092	7.053,9	78,41	2	0,000
	2 - até 20 horas	3.538	6.221,2			
	3 - acima de 20 horas	6.575	6.596,4			
	<b>Total</b>	13.205				

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com os dados da Tabela 10, há diferenças significativas ( $p \leq 0,01$ ) no desempenho dos estudantes no ENADE de acordo com a carga horária de trabalho nos diferentes cursos avaliados no ENADE 2013, exceto no curso de Tecnologia em Radiologia ( $p=0,101$ ). Portanto, rejeita-se a hipótese nula de que não há diferenças significativas de desempenho no ENADE de acordo com a carga horária de trabalho dos estudantes de cada curso avaliado.

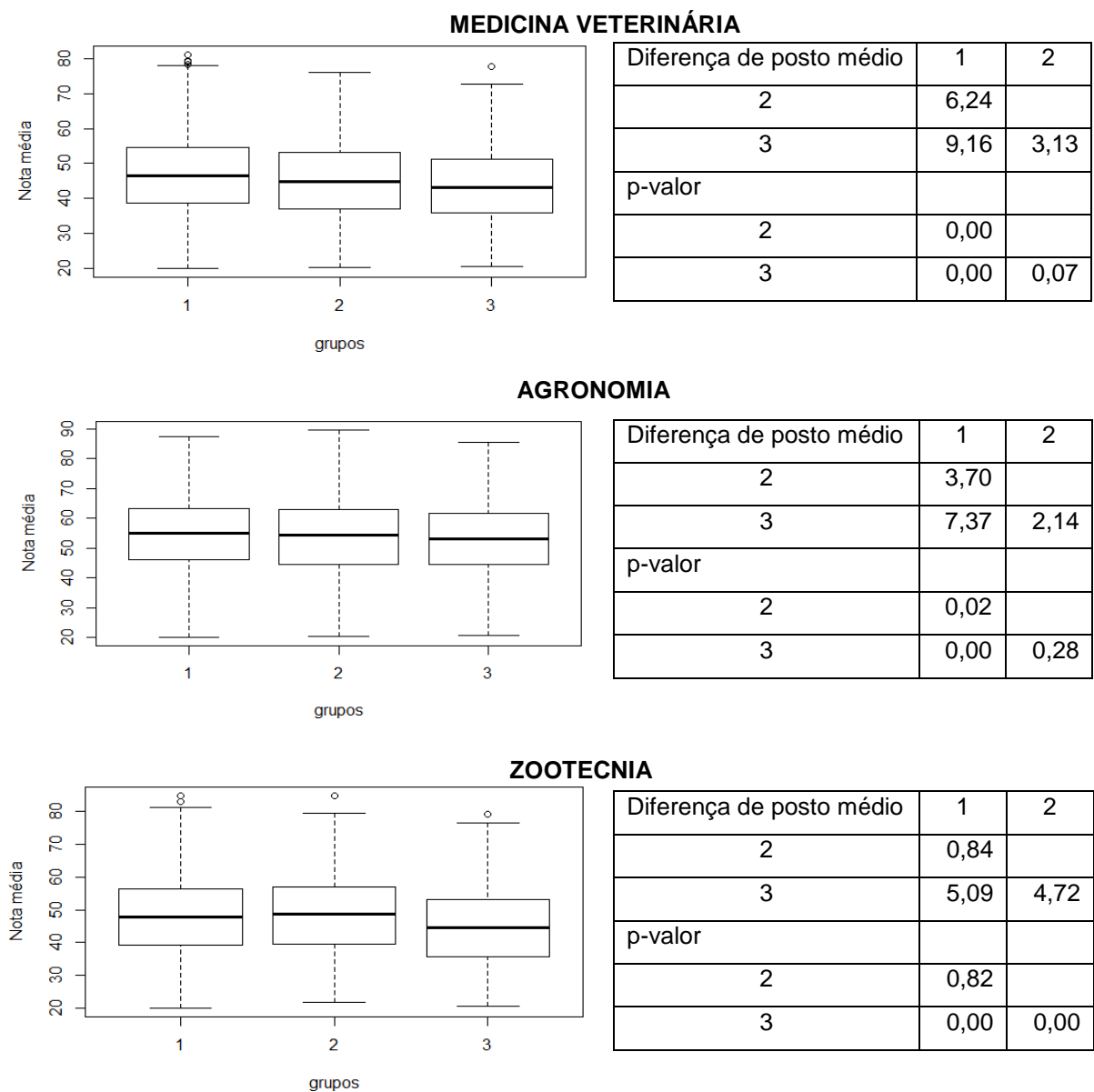
Para melhorar a compreensão dos resultados encontrados, optou-se por analisar os cursos superiores agrupados em graduações por áreas do conhecimento, conforme a classificação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (CAPES, 2012); e em cursos de Tecnologia:

- 1) Ciências agrárias: Agronomia, Medicina Veterinária e Zootecnia;
- 2) Ciências da Saúde: Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição e Odontologia.
- 3) Ciências Sociais Aplicadas: Serviço Social.
- 4) Cursos de Tecnologia: Tecnologia em Agronegócios, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Gestão hospitalar e Tecnologia em Radiologia.

#### 4.4.1 Ciências agrárias

Os resultados de comparação de médias e gráficos *Boxplot* para os cursos de Medicina Veterinária, Agronomia e Zootecnia, estão apresentados na Figura 5.

Figura 5 – Gráfico *Boxplot* dos desempenhos dos estudantes conforme a carga horária de trabalho (esquerda) e coeficientes estimados pelo teste de comparação de médias de *Nemenyi* (direita) de cada curso das ciências agrárias



Fonte: Elaborado pelo autor.

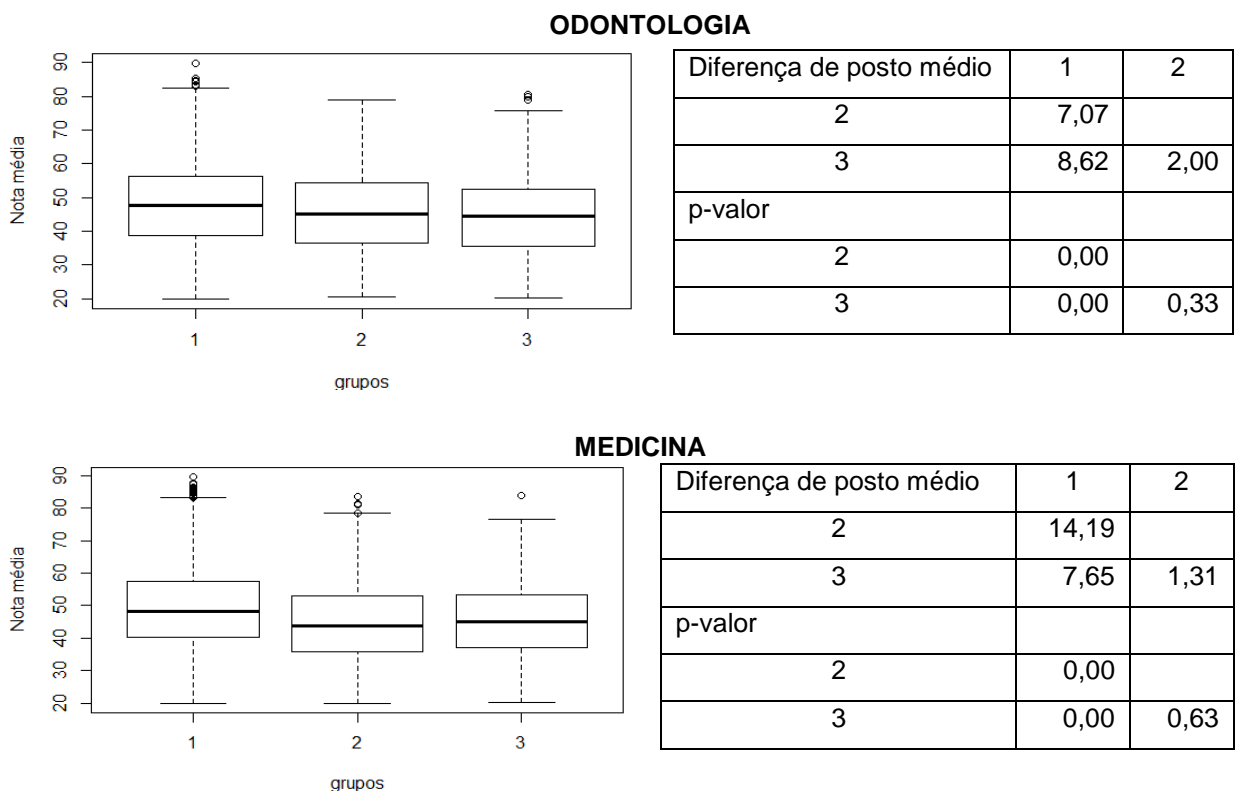
Como se pode ver na Figura 5, os cursos de Medicina Veterinária e Agronomia apresentaram resultados semelhantes quanto ao desempenho dos estudantes no ENADE, de acordo com a carga horária de trabalho. Os estudantes que não trabalhavam obtiveram desempenho maior, e não houve diferenças significativas entre os grupos de estudantes que trabalhavam até 20 horas ou mais de 20 horas semanais. Já no curso de Zootecnia, o desempenho dos estudantes que não trabalhavam e que trabalhavam até 20 horas foi maior e não apresentaram diferenças significativas entre si.

#### 4.4.2 Ciências da Saúde

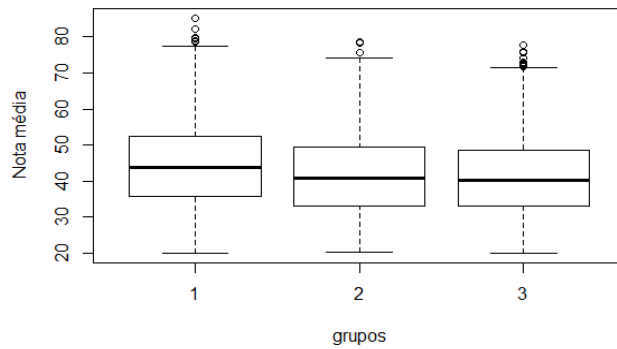
Quanto aos cursos de Odontologia, Medicina, Farmácia, Enfermagem, Fonoaudiologia, Nutrição, Fisioterapia, Biomedicina e Educação Física, a comparação de médias e o gráfico *Boxplot* destes cursos estão apresentados na Figura 6.

Figura 6 – Gráfico *Boxplot* dos desempenhos dos estudantes conforme a carga horária de trabalho (esquerda) e coeficientes estimados pelo teste de comparação de médias de *Nemenyi* (direita) de cada curso das ciências da saúde

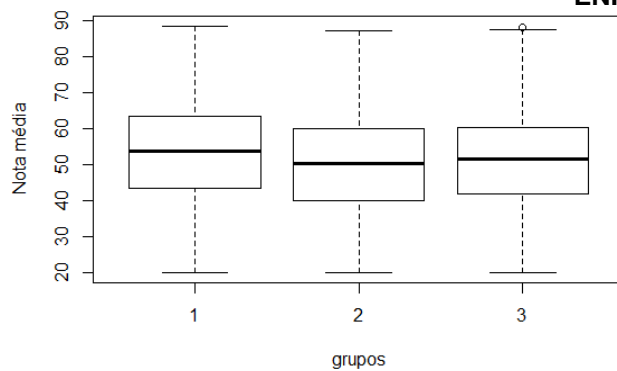
(continua)



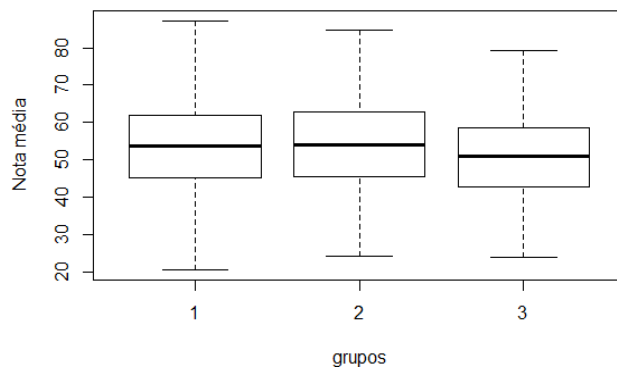
(continuação)

**FARMÁCIA**

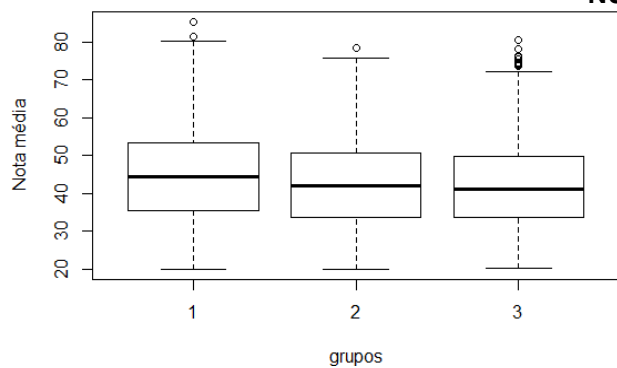
Diferença de posto médio	1	2
2	10,07	
3	19,73	1,62
p-valor		
2	0,00	
3	0,00	0,49

**ENFERMAGEM**

Diferença de posto médio	1	2
2	5,02	
3	6,32	5,11
p-valor		
2	0,00	
3	0,00	0,00

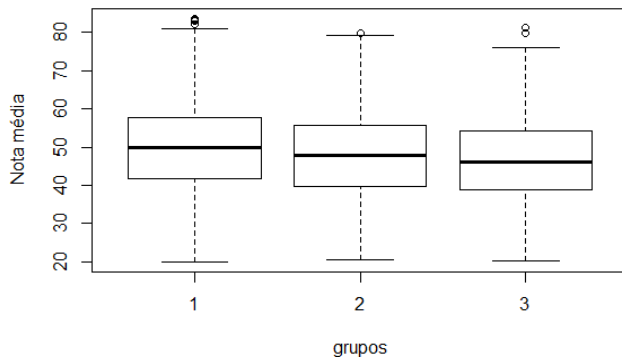
**FONOAUDIOLOGIA**

Diferença de posto médio	1	2
2	0,87	
3	3,92	3,56
p-valor		
2	0,81	
3	0,01	0,03

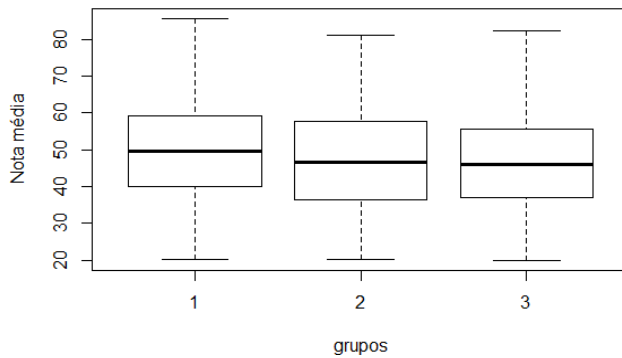
**NUTRIÇÃO**

Diferença de posto médio	1	2
2	8,42	
3	12,43	1,57
p-valor		
2	0,00	
3	0,00	0,51

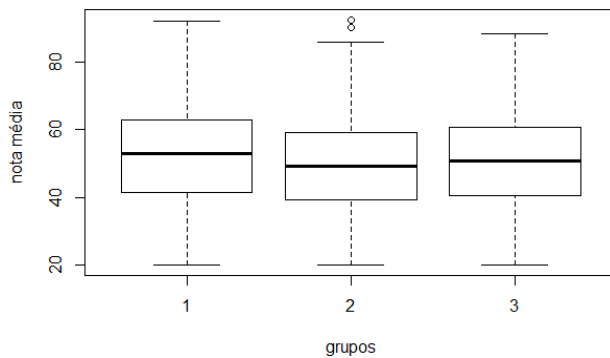
(conclusão)

**FISIOTERAPIA**

Diferença de posto médio	1	2
2	9,52	
3	15,23	4,48
p-valor		
2	0,00	
3	0,00	0,00

**BIOMEDICINA**

Diferença de posto médio	1	2
2	5,23	
3	10,90	1,80
p-valor		
2	0,00	
3	0,00	0,41

**EDUCAÇÃO FÍSICA**

Diferença de posto médio	1	2
2	12,52	
3	7,77	6,65
p-valor		
2	0,00	
3	0,00	0,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

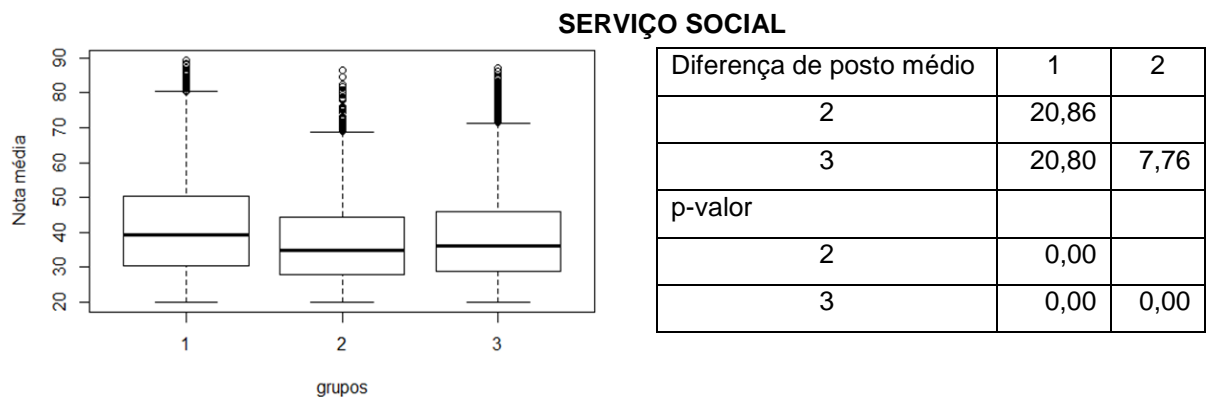
Analisando os dados da Figura 6, é possível verificar que nos cursos de Odontologia, Medicina, Farmácia, Nutrição e Biomedicina, os estudantes que não trabalhavam obtiveram maior desempenho que estudantes que trabalhavam, não sendo constatadas diferenças significativas entre os estudantes que trabalhavam até 20 horas ou mais de 20 horas para desempenho no ENADE. Já no curso de Enfermagem e Educação Física, verifica-se maior desempenho dos estudantes que

não trabalhavam em relação aos estudantes que trabalhavam, porém, se considerado apenas o desempenho dos estudantes que trabalhavam, observam-se maiores notas médias daqueles que trabalhavam mais de 20 horas. No que diz respeito ao desempenho no ENADE dos estudantes do curso de Fisioterapia, os resultados mostram maior desempenho dos estudantes que não trabalhavam, e entre os estudantes que trabalhavam, o desempenho daqueles que tinham carga horária de trabalho de até 20 horas foi maior. Por fim, no curso de Fonoaudiologia o desempenho dos estudantes que não trabalhavam não diferiu do desempenho dos estudantes que trabalhavam até 20 horas, e o desempenho destes foi maior quando comparado com o desempenho dos estudantes que trabalhavam mais de 20 horas.

#### 4.4.3 Ciências Sociais Aplicadas

Os resultados de comparação de médias e gráfico *Boxplot* do curso de Serviço Social estão apresentados na Figura 7.

Figura 7 – Gráfico *Boxplot* dos desempenhos dos estudantes conforme a carga horária de trabalho (esquerda) e coeficientes estimados pelo teste de comparação de médias de *Nemenyi* (direita) do curso das Ciências Sociais Aplicadas



Fonte: Elaborado pelo autor.

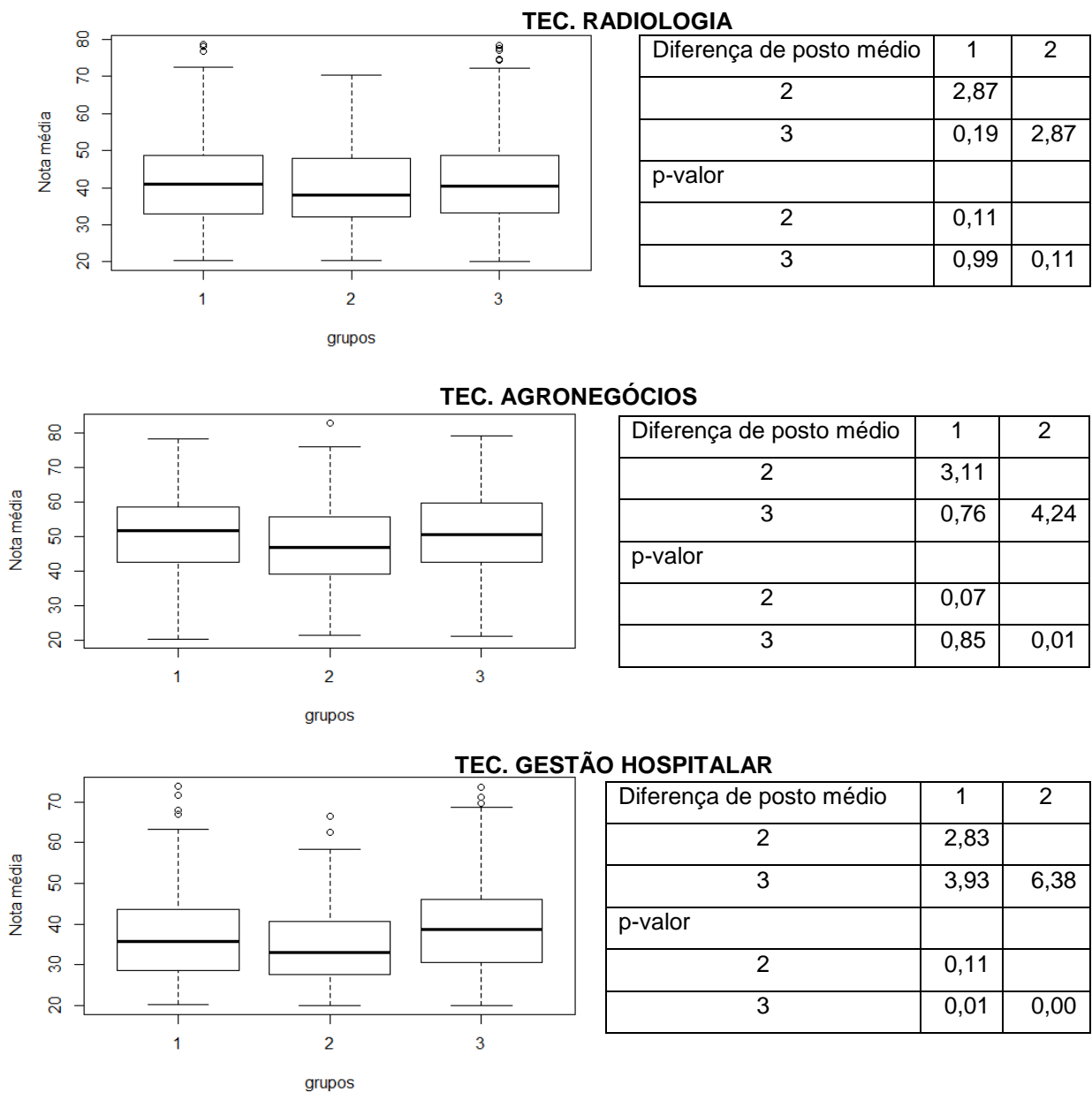
Analisando os dados da Figura 7, pode-se verificar que os estudantes que não trabalhavam obtiveram maior desempenho no ENADE que os estudantes que trabalhavam. Em relação ao desempenho dos estudantes que trabalhavam, este foi superior ( $p \leq 0,01$ ) para os estudantes que trabalhavam mais de 20 horas.

#### 4.4.4 Cursos de Tecnologia

Quanto aos cursos de Tecnologia em Radiologia, Gestão de Agronegócios, Gestão Hospitalar e Gestão Ambiental, os resultados da comparação de médias e gráficos *Boxplot* estão apresentados na Figura 8.

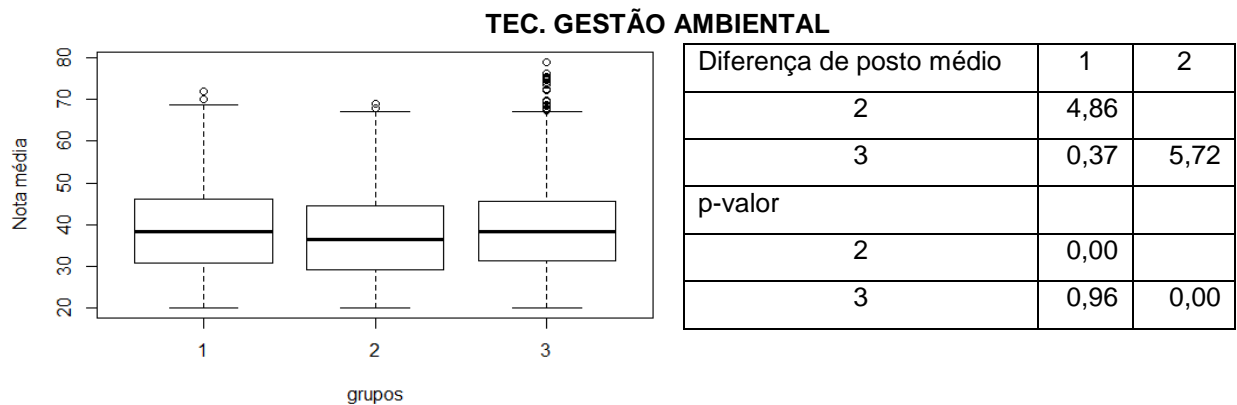
Figura 8 – Gráfico *Boxplot* dos desempenhos dos estudantes conforme a carga horária de trabalho (esquerda) e coeficientes estimados pelo teste de comparação de médias de *Nemenyi* (direita) de cada curso de Tecnologia

(continua)





(conclusão)



Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com os dados da Figura 8, o desempenho no ENADE dos estudantes do curso de Tecnologia em Radiologia não apresentou diferenças significativas entre os grupos. No curso de Tecnologia em Gestão Hospitalar, os estudantes que trabalhavam mais de 20 horas apresentaram maior desempenho quando comparados com os outros grupos de estudantes. Já nos cursos de Tecnologia em Agronegócios e Tecnologia em Gestão Ambiental, o desempenho dos estudantes que não trabalhavam e que trabalhavam mais de 20 horas foram maiores, não apresentando diferenças significativas entre si, apenas em relação aos estudantes que trabalhavam até 20 horas.

#### **4.4.5 Relação de estudantes trabalhadores de cursos noturnos por área do conhecimento**

Para fins de discussão, na Tabela 11 estão apresentados os dados referentes à frequência de estudantes em cursos noturnos, estudantes trabalhadores e estudantes trabalhadores de cursos noturnos em cada área do conhecimento e nos cursos de tecnologia.

Tabela 11 – Estudantes trabalhadores de cursos noturnos por área do conhecimento

Classificação	Frequência de estudantes (%)		
	Curso noturno	Trabalhadores	Trabalhadores de cursos noturnos
Agrárias	10,3	34,2	72,4
Saúde	33,6	40,1	62,4
Sociais Aplicadas	70,8	66,6	69,4
Cursos de Tecnologia	84,6	76,1	79,4

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando os dados da Tabela 11, pode-se verificar que a maior frequência de estudantes trabalhadores ocorre em cursos noturnos. Além disso, é possível constatar que os cursos em que maioria dos estudantes também trabalha são os cursos da área das Ciências Sociais Aplicadas e os cursos de Tecnologia. Nestas duas áreas, a maioria dos estudantes frequenta um curso noturno.

Por meio destes dados, pode-se afirmar que os cursos noturnos cumprem a função de oferecerem oportunidades para que trabalhadores frequentem um curso superior (BRASIL, 2007a; ARAÚJO *et al.*, 2004).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou verificar o efeito do trabalho no desempenho dos estudantes no ENADE. Para isso, utilizaram-se os dados do ENADE 2013 aplicado a 17 cursos superiores no Brasil. Como variável dependente foi utilizada a nota bruta no ENADE. Como variáveis independentes foram consideradas a situação de trabalho do estudante, a categoria administrativa da instituição e o curso superior do estudante. Foram realizadas quatro análises para obterem-se os resultados de acordo com os objetivos do estudo. Em uma análise geral, o desempenho do estudante no ENADE é afetado negativamente pelo trabalho. Em algumas situações, o fato do estudante trabalhar não interfere no seu desempenho no ENADE, porém as causas devem ser identificadas em uma análise mais específica de cada caso. Entretanto, as avaliações como o ENADE possuem falhas, não sendo possível generalizar que o trabalho não contribui na formação do estudante, pois se deve considerar a motivação do estudante para obter um desempenho satisfatório. A seguir, são apresentados os resultados conforme os objetivos deste estudo.

Para contemplar o primeiro objetivo específico deste estudo, que foi “analisar se o desempenho no ENADE é afetado pela situação de trabalho do estudante”, procedeu-se uma análise da relação entre desempenho no ENADE e a situação de trabalho dos estudantes na amostra total. Os resultados apontaram que o desempenho dos estudantes no ENADE é afetado negativamente pelo trabalho, ou seja, quanto maior a carga horária de trabalho dos estudantes pior é o seu desempenho no ENADE.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico deste estudo, que foi “avaliar o desempenho dos estudantes no ENADE sob diferentes situações de trabalho em instituições públicas e privadas”, realizou-se uma análise da relação do desempenho do estudante no ENADE de acordo com sua situação de trabalho em instituições públicas e em instituições privadas. Os resultados mostraram situações parcialmente semelhantes. Em instituições públicas, o desempenho no ENADE foi afetado negativamente pelo trabalho, diminuindo com o aumento da carga horária de trabalho do estudante. No entanto, em instituições privadas o desempenho no ENADE também foi maior para os estudantes que não trabalhavam, porém os estudantes que trabalhavam até 20 horas semanais e acima de 20 horas semanais não apresentaram diferenças significativas nos seus desempenhos.

Alguns dados que se mostraram relevantes neste estudo foram a porcentagem de estudantes trabalhadores nas instituições privadas, que totalizavam 52,4% dos estudantes de instituições privadas participantes do ENADE 2013. Entre as instituições públicas, estes estudantes representavam apenas 27,8% do total de estudantes da rede pública que realizaram o ENADE 2013. Outro fato interessante é que, a média de desempenho no ENADE dos estudantes de instituições públicas foi maior que a média dos estudantes de instituições privadas.

Como terceiro objetivo desta pesquisa, buscou-se “verificar o desempenho dos estudantes no ENADE de acordo com o curso superior que o mesmo frequentava”. Como resultado obteve-se que os estudantes dos cursos de Agronomia e Fonoaudiologia tiveram maior desempenho no ENADE. Os cursos que obtiveram o pior desempenho dos estudantes no ENADE foram Tecnologia em Gestão Hospitalar, Tecnologia em Gestão Ambiental e Serviço Social.

O quarto objetivo deste estudo foi “analisar o desempenho no ENADE dos estudantes de diferentes situações de trabalho dentro de cada curso avaliado no ENADE 2013”. Apenas o curso de Tecnologia em Radiologia não apresentou diferenças significativas no desempenho dos estudantes de acordo com a situação de trabalho. Na maioria dos cursos (Medicina Veterinária, Agronomia, Odontologia, Medicina, Farmácia, Nutrição, Biomedicina, Enfermagem, Fisioterapia, Serviço Social e Educação Física), predominou o maior desempenho no ENADE dos estudantes que não trabalhavam. Em outros cursos, o desempenho dos estudantes que não trabalhavam não diferiu do desempenho dos estudantes que trabalhavam até 20 horas semanais (Zootecnia e Fonoaudiologia), e que trabalhavam acima de 20 horas (Tecnologia em Agronegócios e Tecnologia em Gestão Ambiental). E no curso de Tecnologia em Gestão Hospitalar, o desempenho no ENADE foi maior para os estudantes que trabalhavam acima de 20 horas semanais.

Uma constatação importante que foi observada é a maior frequência de estudantes trabalhadores em cursos noturnos. Além disso, os cursos em que maioria dos estudantes trabalhava eram os cursos da área das Ciências Sociais Aplicadas e os cursos de Tecnologia. Nestas duas áreas, a maioria dos estudantes frequentou um curso noturno.

O último objetivo deste estudo foi “propor sugestões para os coordenadores de cursos e gestores de IES visando à melhoria do desempenho dos estudantes no ENADE”. Com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, sugere-se que se dê

maior atenção aos estudantes que realizarão o ENADE, principalmente àqueles que conciliam trabalho e estudo, pois estes apresentam pior desempenho no ENADE em relação aos estudantes que não trabalham. Pode-se elaborar um plano de conscientização dos estudantes para a importância do ENADE na avaliação dos cursos e das instituições de ensino, contemplando ações específicas para estudantes trabalhadores. Em relação aos cursos nos quais os estudantes obtiveram pior desempenho no ENADE, sugere-se que os coordenadores destes cursos revisem o projeto político-pedagógico em vigor e promovam capacitações dos docentes para melhoria das metodologias didáticas utilizadas em sala de aula.

Além disso, a melhor forma de auxiliar no desempenho dos estudantes é criando oportunidades para que os mesmos possam trabalhar dentro da universidade. Desta forma, possibilita-se o desenvolvimento profissional do estudante através da participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, e também se favorece a melhoria da situação financeira dos mesmos. Neste caso, estas ações devem partir dos docentes dos cursos e dos gestores das instituições, que devem desenvolver projetos para captar recursos para este fim.

Outra sugestão, direcionada aos gestores das instituições públicas e privadas de ensino superior, é que se constituam comissões para avaliar os resultados do ENADE dos cursos da própria instituição. Através desta prática, deve-se buscar identificar os pontos críticos que afetam o desempenho dos estudantes no ENADE e analisar o *feedback* que o estudante fornece ao curso, quando o mesmo responde o questionário do estudante. Além disso, se torna possível estabelecer comparações com o desempenho dos estudantes de cursos de outras instituições, verificando quais os fatores que influenciam neste desempenho, como por exemplo: socioeconômicos e trajetória acadêmica do estudante, infraestrutura da IES, qualificação e didática dos docentes, projeto político-pedagógico dos cursos.

Um dos fatores limitantes encontrados neste estudo foi a possibilidade de descompromisso do estudante em responder a prova corretamente. Porém, foi realizada uma análise empírica dos dados com o objetivo de excluir pontuações muito baixas (abaixo de 20).

Além disso, o fato do ENADE ser um exame trienal, e a edição de 2013 ter sido aplicada para apenas 17 cursos superiores, não se pode generalizar os resultados de desempenho por situação de trabalho para todos os estudantes de ensino superior, pois existem cursos com diferentes particularidades.

No que diz respeito à mensuração de desempenho, não se pode generalizar os resultados deste estudo para explicar o desempenho acadêmico em qualquer situação. O desempenho considerado nesta pesquisa foi referente à nota bruta na prova do ENADE 2013, portanto só pode ser comparado a outros resultados de desempenho no ENADE.

Por fim, como sugestões para o aprimoramento e continuidade deste estudo, recomenda-se: verificar o desempenho dos estudantes de acordo com a situação de trabalho em todos os cursos superiores brasileiros avaliados no ENADE; comparar o desempenho no ENADE dos estudantes de um mesmo curso superior em diferentes aplicações do exame e identificar os fatores relacionados aos estudantes, docentes, cursos e IES, que possam ter afetado o desempenho; analisar fatores socioeconômicos e da trajetória acadêmica do estudante que influenciam o desempenho do estudante de diferentes situações de trabalho no ENADE; e identificar os fatores que condicionam os estudantes de determinados cursos superiores a trabalharem durante a graduação.

## REFERÊNCIAS

- ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- AMARAL, N. C. **Financiamento da educação superior: Estado x Mercado**. São Paulo: Cortez Editora; Piracicaba: Editora UNIMEP, 2003. 216 p.
- ARAÚJO, A. E. A. *et al.* Cursos Noturnos: uma alternativa para a inclusão social no ensino superior brasileiro (estudo de caso da UFMG). In: PEIXOTO, M. do C. de L. (Org.). **Universidade e Democracia: experiências e alternativas para ampliação do acesso à Universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 173-187.
- ARULAMPALAM, W.; NAYLOR, R. A.; SMITH, J. Am I missing something? The effects of absence from class on student performance. **Economics of Education Review**, v. 31, n. 4, p. 363-375, ago. 2012.
- BAIRD, K. M.; NARAYANAN, V. The effect of a change in teaching structure on student performance. **Asian Review of Accounting**, v. 18, n. 2, p. 148-161, 2010.
- BARRETO, C. R. M. **A reestruturação da UFBA a partir do REUNI e seus nexos com o Processo de Bolonha**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade)–Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- BARROS, R. P. *et al.* Determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 1-42, 2001.
- BEDUWÉ, C.; GIRET, J. F. Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle? **Economie et Statistique**, n. 378-379, p. 55-83, 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- \_\_\_\_\_. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Ministério da Educação, Brasília: INEP, 2007a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultado do indicador de diferença entre os desempenhos esperado e observado IDD: Nota Técnica do IDD**. Brasília: INEP, 2007b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta apresentada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)**, Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

BUTLER, A. B. Job characteristics and college performance and attitudes: A model of work-school conflict and facilitation. **Journal of Applied Psychology**, v. 92, n. 2, p. 500–510, 2007.

CAPES. **Tabela de classificação de áreas do conhecimento**. 2012. Disponível online em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento\\_072012.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf)> Acesso em: 18/06/2016.

CARDOSO, R. C. L.; SAMPAIO, H. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 9, n. 26, p. 30-50, 1994.

CASTANHO, M. E. **Universidade à noite: Fim ou começo de jornada?** Campinas: Papirus, 1989.

CODO, W. Um diagnóstico do trabalho (em busca do prazer). In: TAMAYO, A.; BORGES-ANDRADE, J.; CODO, W. (Eds.). **Trabalho, organizações e cultura**, São Paulo: Cooperativa de Autores Associados, 1997, p. 21-40.

CORBUCCI, P. R. **As universidades federais: gastos, desempenho, eficiência e produtividade**. Brasília: IPEA, ago. 2000.

\_\_\_\_\_. **Desafios da educação superior e desenvolvimento no Brasil**. IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, texto para discussão nº 1287, 2007. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4846](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4846)> Acesso em 13 ago. 2015.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 2 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

CUNHA, L. A. C. R. **A universidade crítica: o ensino superior na República populista**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983. 260 p.

FARIA, N. J. **Concepções de indivíduo presentes em estágios de psicologia clínica**. 2000. 204 f. Tese (Doutorado em Psicologia)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

FÁVERO, M. L. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERNANDES, F. **Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1977.



FERNANDES, P. D.; OLIVEIRA, K. K. S. Trabalho e educação: análise reflexiva da dupla jornada do estudante-trabalhador. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão, 2012.

FERREIRA, A.; CRISÓSTOMO, J. A influência do desempenho acadêmico na carreira profissional: Um estudo de caso em um curso de engenharia. **Revista de Ensino em engenharia**, v. 30, n. 1, p. 35-44, 2012.

FREUD, S. **El malestar en la cultura**. Traduzido por R. R. Ardid (original publicado em 1930). v. 3. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1968.

GALBRAITH, C. S.; MERRILL, G. B. Academic and work-related burnout: A longitudinal study of working undergraduate university business students. **Journal of College Student Development**, v. 53, p. 453-463, 2012.

GASPARINI, A. C. L. F.; RODRIGUES, A. L. Uma perspectiva psicossocial em psicossomática: Via estresse e trabalho. In: MELLO FILHO, J. (Org.), **Psicossomática hoje**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p. 93-107.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GLEWWE, P. W. *et al.* School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010. **National Bureau of Economic Research**, working paper 17554, 2011.

GOGUELIN, P. **Équilibre ou fatigue par le travail**. Paris: Enterprise Moderne Édition, 1980.

GRUBER, R. *et al.* Short sleep duration is associated with poor performance on IQ measures in healthy school-age children. **Sleep Medical**, v. 11, p. 289-294, 2010.

GUIMARÃES, M. G. G. S. **Trabalhadores-estudantes**: um olhar para o contexto da relação entre trabalho e ensino superior noturno. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006.

GUZMÁN, C. Los estudiantes frente a su trabajo. Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 9, n. 22, p. 747-767, 2004.

HAIR, J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. 5. ed. São Paulo: Bookman, 2005.

HOPER EDUCAÇÃO. **Análise setorial do ensino superior privado**. Foz do Iguaçu, 2014.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2015. Disponível online em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>> Acesso em: 06 jul. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do ENADE 2013**. Brasília, DF: 2014a. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/microdados/Enade\\_Microdados/microdados\\_enade\\_2013.zip](http://download.inep.gov.br/microdados/Enade_Microdados/microdados_enade_2013.zip)>. Acesso em: 06 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior - Graduação**. Brasília, DF: 2014b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Objetivos do SINAES**. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes-objetivos>> Acesso em: 11 ago. 2015.

KATSIKAS, E.; PANAGIOTIDIS, T. Student status and academic performance: Accounting for the symptom of long duration of studies in Greece. **Studies in Educational Evaluation**, v. 37, n. 2, p. 152-161, 2011.

LANG, K. B. The similarities and differences between working and non-working students at mid-sized American public university. **College Student Journal**, v. 46, n. 2, p. 243-255, 2012.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou Avaliação: O que pratica a escola?** Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará, 2010. Disponível em: <[http://www2.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc\\_dir/download/avaliacao1.pdf](http://www2.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/avaliacao1.pdf)> Acesso em: 14 ago. 2015.

MACEDO, S. G.; VERDINELLI, M. A.; TARNOWSKI, W. L. Análise das relações entre os resultados da avaliação interna e externa dos cursos de graduação. In: Pedro Antônio de Melo; Nelson Colossi. (Org.). **Cenários da Gestão Universitária na Contemporaneidade**. 1 ed. Florianópolis: Insular, 2004.

MACHADO, R. F. B. **O desempenho acadêmico do estudante-trabalhador do curso noturno de Pedagogia da Universidade de Brasília**. 2012. 60 p. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)–Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MANFREDI, S. M. Qualificação e educação: reconstruindo nexos e inter-relações. In: SAUL, A. M.; FREITAS, J. C. **Políticas públicas de qualificação: desafios atuais**. São Paulo: A Comunicação, 2007.

MARQUES, M. I. C. **UFBA na memória: 1946-2006**. Salvador: Ed. UFBA, 2010.

MARTINS, C. B. A formação de um sistema de ensino superior de massa. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 48, p. 197-203, 2002.

\_\_\_\_\_. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15-35. 2009.

MARX, K. H. **O capital – crítica da economia política**. Traduzido por R. Barbosa & F. R. Kothe (Original publicado em 1867). v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MELO, L. V. S. **Democratização do acesso à educação superior pública no Distrito Federal**. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MIRANDA, G. J. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil**. 2011. 199 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MIRANDA, G. J. *et al.* Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4., Brasília. **Anais...** Brasília, 2013.

MORIN, E. M. La quête du sens au travail. In: CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ASSOCIATION DE PSYCHOLOGIE DU TRAVAIL DE LANGUE FRANÇAISE, 9., Sherbrooke. **Anais...** France: Université de Sherbrooke, 1996.

MOUNSEY, R.; VANDEHEY, M. A.; DIEKHOFF, G. M. Working and non-working university students: Anxiety, depression, and grade point average. **College Student Journal**, v. 47, n. 2, p. 379-389, 2013.

MUNHOZ, A. M. H. **Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes**. 2004. 135 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

NAGAI, R. **O trabalho de jovens universitários e repercussões no sono e na sonolência: trabalhar e estudar afeta diferentemente homens e mulheres?** 2009. 96 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NEVES, C. E. B. **Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão**. Programa de Pós Graduação em Sociologia. Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2012.

NEVES, A. P.; DOMINGUES, M. J. C. S. Desempenho dos Estudantes das Instituições Públicas e Privadas no ENADE: Um Estudo no Estado de Roraima. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA - SEGET, 6, 2009, Rezende. **Anais...** Rezende: SEGET, 2009.

NIQUINI, R. P. *et al.* Características do trabalho de estudantes universitários associadas ao seu desempenho acadêmico. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 359-381, 2015.

NOGUEIRA, J. F. F. **Reforma da Educação Superior no Governo Lula: Debate sobre ampliação e democratização do acesso**. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

NUNES, E. Desafio estratégico da Política Pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**, v. 41, p. 103-147, 2007.

PEREIRA, E. F. *et al.* Sono, trabalho e estudo: duração do sono em estudantes trabalhadores e não trabalhadores. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 27, n. 5, p. 975-984, 2011.

PINHEIRO, J. S. S. P. **Desempenho acadêmico e sistema de cotas**: um estudo sobre o rendimento dos estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Espírito Santo. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública)– Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PLANNAS-COLL, J.; ENCISO-ÁVILA, I. M. Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 5, n. 12, p. 23-45, 2014.

POLIDORI, M. M.; ARAÚJO, C. M. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação brasileira. **Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, 2006.

REIFSCHNEIDER, M. B. Considerações sobre avaliação de desempenho. **Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 47-58, 2008.

RIBEIRO, J. L. L. S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 20, n. 1, p. 143-161, 2014.

RICHARDSON, R. J. & Colaboradores. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAMPAIO, H. M. S. **O Ensino Superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

SAMPAIO, H.; LIMONGI, F.; TORRES, H. **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Brasília: INEP, 2001.

SANTOS, N. D. A.; CUNHA, J. V. A. D.; CORNACHIONE JR., E. B. Análise do Desempenho dos Cursos de Ciências Contábeis do Estado de Minas Gerais no ENADE/2006. In: CONGRESSO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS, 3., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: IAAER-ANPCONT, 2009.

SANTOS, N. A. **Determinantes do desempenho acadêmico dos cursos de ciências contábeis**. 2012. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SARMENTO, D. C. A universidade brasileira. **Educação Brasileira**, Brasília, DF, v. 13, n. 26, p. 129-145, 1996.

SAVIANI, D. A expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v.8, n.2, p.4-17, 2010.

SCHWAAB, K. S.; CERETTA, P. S.; COSTA, A. **Fatores de desempenho em universitários brasileiros**. In: Marilene Gabriel Dalla Corte; Andrelisa Goulart de Mello; Joacir Marques da Costa (Org.). *Qualidade e interlocuções com as políticas públicas e gestão da educação*. 1 ed. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, v. 1, p. 186-197, 2014.

SENHORAS, E. M.; TAKEUCHI, K. P. A Análise estrutural do Ensino Superior Privado sob perspectiva. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 3., 2006, Resende. **Anais...** Resende: SEGeT, 2006.

SILVA, M.; PADOIN, M. Relação entre o desempenho no vestibular e o desempenho durante o curso de graduação. **Ensaio: avaliação de políticas públicas da Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 77-94, 2008.

SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 2 ed., Brasília: INEP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sistema nacional de avaliação da educação superior: da concepção à regulamentação**. 5 ed., Brasília: INEP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sistema nacional de avaliação da educação superior: análise dos resultados do Exame Nacional dos estudantes das áreas de Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Serviço Social**. v. 1. Brasília: INEP, 2011.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S. Transição para a Universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA). IN: CONGRESSO GALAICO PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 6., 2001, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2001, p. 899-909.

SPOSITO, M. P. **Trabalhador-estudante: Um perfil do estudante do curso superior noturno**. São Paulo: Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

STINEBRICKNER, R.; STINEBRICKNER, T. R. Working during school and academic performance. **Journal of Labor Economics**, v. 21, n. 2, p. 473–491, 2003.

TERRIBILI FILHO, A.; RAPHAEL, H. S. **Ensino superior noturno: problemas, perspectivas e propostas**. Marília: FUNDEPE, 2009.

TRIVENTI, M. Does working during higher education affect students' academic progression? **Economics of Education Review**, v. 41, p. 1-13, 2014.

VAHL, T. R. Estrutura e gerenciamento das universidades brasileiras. IN: TEMAS DE ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 1991, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: OEA/UFSC, 1991, p. 111-134.

ZICHIA, A. de C. **Trajetória escolar dos estudantes da Universidade de São Paulo: ingressantes em 1995-1998. Iniciação Científica.** (Graduando em Pedagogia)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

WARREN, J. R. Reconsidering the relationship between student employment and academic outcomes: A new theory and better data. **Youth and Society**, v. 33, p. 366–393. 2002.

WEINER, B. An attributional approach for educational psychology. **Review of research in education**, v. 4, p. 179-209, 1976.

\_\_\_\_\_. An attribution theory of motivation and emotion. **Series in Clinical & Community Psychology: Achievement, Stress, & Anxiety**. 1982.

**ANEXOS**

## ANEXO A – QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE DO ENADE 2013

Ministério da Educação  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
Diretoria de Avaliação da Educação Superior  
Coordenação-Geral do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

### QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE

Caro (a) estudante,

Este questionário constitui um instrumento importante para compor o perfil socioeconômico e acadêmico dos participantes do ENADE e uma oportunidade para você avaliar diversos aspectos do seu curso e formação.

Sua contribuição é extremamente relevante para melhor conhecermos como se constrói a qualidade da educação superior no país. As respostas às questões serão analisadas em conjunto, preservando o sigilo da identidade dos participantes.

Para responder, basta clicar sobre a alternativa desejada. No final de cada página, ao pressionar um dos botões “Próximo” ou “Anterior”, o sistema gravará a resposta no banco de dados, que poderá ser modificado a qualquer tempo. O questionário será enviado ao Inep apenas quando, na última página, for acionado o botão “Finalizar”, indicando o preenchimento total do questionário. Ao final, será possível visualizar seu local e horário da prova.

Agradecemos a sua colaboração!

1. Qual o seu estado civil?  
A ( ) Solteiro(a).  
B ( ) Casado(a).  
C ( ) Separado(a) judicialmente/divorciado(a).  
D ( ) Viúvo(a).  
E ( ) Outro.
2. Como você se considera?  
A ( ) Branco(a).  
B ( ) Negro(a).  
C ( ) Pardo(a)/mulato(a).  
D ( ) Amarelo(a) (de origem oriental).  
E ( ) Indígena ou de origem indígena.
3. Qual a sua nacionalidade?  
A ( ) Brasileira.  
B ( ) Brasileira naturalizada.  
C ( ) Estrangeira.
4. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?  
A ( ) Nenhuma.  
B ( ) Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).  
C ( ) Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).  
D ( ) Ensino médio.  
E ( ) Educação superior.  
F ( ) Pós-graduação.
5. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?  
A ( ) Nenhuma.  
B ( ) Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).  
C ( ) Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).



- D ( ) Ensino médio.  
E ( ) Educação superior.  
F ( ) Pós-graduação.
6. Onde e com quem você mora atualmente?  
A ( ) Em casa ou apartamento, sozinho.  
B ( ) Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.  
C ( ) Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.  
D ( ) Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).  
E ( ) Em alojamento universitário da própria instituição.  
F ( ) Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro).
7. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?  
A ( ) Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.017,00).  
B ( ) De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.017,01 a R\$ 2.034,00).  
C ( ) De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.034,01 a R\$ 3.051,00).  
D ( ) De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.051,01 a R\$ 4.068,00).  
E ( ) De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 4.068,01 a R\$ 6.780,00).  
F ( ) De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 6.780,01 a R\$ 20.340,00).  
G ( ) Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 20.340,01).
8. Qual alternativa abaixo melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?  
A ( ) Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.  
B ( ) Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.  
C ( ) Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.  
D ( ) Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.  
E ( ) Tenho renda e contribuo com o sustento da família.  
F ( ) Sou o principal responsável pelo sustento da família.
9. Qual alternativa abaixo melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?  
A ( ) Não estou trabalhando.  
B ( ) Trabalho eventualmente.  
C ( ) Trabalho até 20 horas semanais.  
D ( ) Trabalho de 20 a 40 horas semanais.  
E ( ) Trabalho 40 horas semanais ou mais.
10. Que tipo de bolsa de estudos ou **financiamento do curso** você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades? (no caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração)  
A ( ) Nenhum, pois meu curso é gratuito.  
B ( ) Nenhum, embora meu curso não seja gratuito.  
C ( ) ProUni integral.  
D ( ) ProUni parcial, apenas.  
E ( ) FIES, apenas.  
F ( ) ProUni Parcial e FIES.  
G ( ) Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal.  
H ( ) Bolsa oferecida pela própria instituição.  
I ( ) Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).  
J ( ) Financiamento oferecido pela própria instituição.  
K ( ) Financiamento bancário.
11. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa de permanência?  
A ( ) Nenhum  
B ( ) Auxílio moradia  
C ( ) Auxílio alimentação  
D ( ) Auxílio moradia e alimentação  
E ( ) Bolsa Auxílio Permanência  
F ( ) Outros auxílios

12. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica?

- A ( ) Nenhum
- B ( ) Bolsa de iniciação científica
- C ( ) Bolsa de extensão
- D ( ) Bolsa de monitoria/tutoria
- E ( ) Bolsa PET
- F ( ) Outros

13. Durante o curso de graduação, você participou de programas e ou atividades curriculares no exterior?

- A ( ) Não participei.
- B ( ) Sim, Programa Ciência sem Fronteiras.
- C ( ) Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Federal (Marca; Brafitec; PLI; outro)
- D ( ) Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Estadual.
- E ( ) Sim, programa de intercâmbio da minha instituição.
- F ( ) Sim, outro intercâmbio não institucional.

14. Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?

- A ( ) Não.
- B ( ) Sim, por critério étnico-racial.
- C ( ) Sim, por critério de renda.
- D ( ) Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.
- E ( ) Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.
- G ( ) Sim, por sistema diferente dos anteriores.

15. Em que unidade da Federação você concluiu o ensino médio?

- |        |        |        |        |                   |
|--------|--------|--------|--------|-------------------|
| AC ( ) | DF ( ) | MT ( ) | RJ ( ) | SE ( )            |
| AL ( ) | ES ( ) | PA ( ) | RN ( ) | SP ( )            |
| AM ( ) | GO ( ) | PB ( ) | RO ( ) | TO ( )            |
| AP ( ) | MA ( ) | PE ( ) | RR ( ) | Não se aplica ( ) |
| BA ( ) | MG ( ) | PI ( ) | RS ( ) |                   |
| CE ( ) | MS ( ) | PR ( ) | SC ( ) |                   |

16. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- A ( ) Todo em escola pública.
- B ( ) Todo em escola privada (particular).
- C ( ) A maior parte em escola pública.
- D ( ) A maior parte em escola privada (particular).

17. Qual modalidade de ensino médio você concluiu?

- A ( ) Ensino médio tradicional.
- B ( ) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro).
- C ( ) Profissionalizante magistério (Curso Normal).
- D ( ) Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Supletivo.
- E ( ) Outro.

18. Quem mais lhe incentivou a cursar a graduação?

- A ( ) Ninguém.
- B ( ) Pais.
- D ( ) Outros membros da família.
- E ( ) Professores.
- F ( ) Líder ou representante religioso.
- G ( ) Colegas/Amigos.
- H ( ) Outros.

19. Algum dos grupos abaixo foi determinante para você enfrentar dificuldades durante seu curso superior e concluí-lo?
- A (  ) Não tive dificuldade.
  - B (  ) Não recebi apoio para enfrentar dificuldades.
  - C (  ) Pais.
  - D (  ) Avós.
  - E (  ) Irmãos, primos ou tios.
  - F (  ) Líder ou representante religioso.
  - G (  ) Colegas de curso ou amigos.
  - H (  ) Professores do curso.
  - I (  ) Profissionais do serviço de apoio ao estudante da IES.
  - J (  ) Colegas de trabalho.
  - K (  ) Outro.
20. Alguém em sua família concluiu um curso superior?
- A (  ) Sim.
  - B (  ) Não.
21. Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu neste ano?
- A (  ) Nenhum.
  - B (  ) Um ou dois.
  - C (  ) Entre três e cinco.
  - D (  ) Entre seis e oito.
  - E (  ) Mais de oito.
22. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?
- A (  ) Nenhuma, apenas assisto às aulas.
  - B (  ) Uma a três.
  - C (  ) Quatro a sete.
  - D (  ) Oito a doze.
  - E (  ) Mais de doze.
23. Você teve oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro na Instituição?
- A (  ) Sim, somente na modalidade presencial.
  - B (  ) Sim, somente na modalidade semi-presencial.
  - C (  ) Sim, parte na modalidade presencial e parte na modalidade semi-presencial.
  - D (  ) Sim, na modalidade a distância.
  - E (  ) Não.
24. Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso?
- A (  ) Inserção no mercado de trabalho.
  - B (  ) Influência familiar.
  - C (  ) Valorização profissional.
  - D (  ) Prestígio Social.
  - E (  ) Vocaçãõ.
  - F (  ) outros.
25. Qual a principal razão para você ter escolhido a sua instituição de educação superior?
- A (  ) Gratuidade.
  - B (  ) Preço da mensalidade.
  - C (  ) Proximidade da minha residência.
  - D (  ) Qualidade/reputaçãõ.
  - E (  ) Foi a única onde tive aprovaçãõ.
  - F (  ) Possibilidade de ter bolsa de estudo.
  - G (  ) Outro.

A seguir, leia cuidadosamente cada assertiva e indique seu grau de concordância com cada uma delas, segundo a escala que varia de 1 (discordância total) a 6 (concordância total). Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva ou quando considerar não pertinente ao seu curso, assinale a opção "Não se aplica/Não sei responder".

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	1 <input type="radio"/> Discordo Totalmente	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/> Concordo Totalmente	( ) Não sei responder ( ) Não se aplica
26. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	( ) Não sei responder ( ) Não se aplica
27. Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	( ) Não sei responder ( ) Não se aplica
28. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	( ) Não sei responder ( ) Não se aplica
29. O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	( ) Não sei responder ( ) Não se aplica
30. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	( ) Não sei responder ( ) Não se aplica
31. No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	( ) Não sei responder ( ) Não se aplica
32. O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	( ) Não sei responder ( ) Não se aplica
33. O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	( ) Não sei responder ( ) Não se aplica
34. O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	( ) Não sei responder ( ) Não se aplica
35. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	( ) Não sei responder ( ) Não se aplica
36. As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	( ) Não sei responder ( ) Não se aplica
37. Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para seus estudos.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	( ) Não sei responder ( ) Não se aplica

38. As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
39. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem problemas e dificuldades relacionados ao processo de formação.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
40. A coordenação do curso promoveu ações de mediação em situações eventuais de conflito ocorridas na relação professor-aluno.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
41. O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
42. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
43. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
44. O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
45. A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
46. O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
47. As atividades práticas foram suficientes para a formação profissional.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
48. O curso propiciou conhecimentos atualizados/contemporâneos em sua área de formação.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
49. O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
50. As atividades realizadas durante seu trabalho de conclusão de curso contribuíram para qualificar sua formação profissional	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
51. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica
52. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="checkbox"/> Não sei responder <input type="checkbox"/> Não se aplica