

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA MACIEL DE SOUZA LAMERS

**A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NA PERSPECTIVA
DA JUSTIÇA SOCIAL: ESTUDO DE CASO DO CURSO NOTURNO DE
ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
(UFRGS)**

**Porto Alegre
2021**

JULIANA MACIEL DE SOUZA LAMERS

**A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NA PERSPECTIVA
DA JUSTIÇA SOCIAL: ESTUDO DE CASO DO CURSO NOTURNO DE
ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
(UFRGS)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Beatriz Luce

Linha de pesquisa: Política e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Lamers, Juliana Maciel de Souza
A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NA
PERSPECTIVA DA JUSTIÇA SOCIAL: ESTUDO DE CASO DO CURSO
NOTURNO DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL (UFRGS) / Juliana Maciel de Souza
Lamers. -- 2021.

238 f.

Orientadora: Maria Beatriz Luce.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Política de Educação Superior. 2. Democratização
da Educação. 3. REUNI. 4. Justiça Social. 5.
Estudantes de Odontologia. I. Luce, Maria Beatriz,
orient. II. Título.

JULIANA MACIEL DE SOUZA LAMERS

**A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NA PERSPECTIVA
DA JUSTIÇA SOCIAL: ESTUDO DE CASO DO CURSO NOTURNO DE
ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
(UFRGS)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em Porto Alegre, 24 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Beatriz Luce
Orientadora - PPGEDU UFRGS

Profa. Dra. Neusa Chaves Batista
Membro da Banca - PPGEDU UFRGS

Profa. Dra. Ramona Fernanda Ceriotti Toassi
Membro da Banca - PPGENSAU UFRGS

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira
Membro da Banca - PPGEDU UFG

*Dedico esta tese a todos os estudantes e a todas as
estudantes de graduação que alcançaram este status a partir
das políticas de democratização da Educação Superior
brasileira dos anos 2000.*

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de finalizar mais uma etapa de formação. Não só uma formação acadêmica, mas pessoal e profissional, pois a realização deste estudo proporciona-me ser uma pessoa diferente em todos os âmbitos da minha vida. Registro aqui alguns agradecimentos.

A Deus, pela presença constante em minha vida.

Ao meu marido Marcelo, amigo e companheiro de todos os momentos e grande incentivador desta etapa de vida. Ao meu filho Felipe, nascido durante a elaboração do projeto de tese, que trouxe novo sentido à minha existência nesta vida, e à bebê Mariana, que chega durante a finalização deste processo e completa nossa família.

À minha família e, em especial, minha mãe, pelo exemplo de amor, força, coragem e determinação.

À família Lamers, que, amorosamente, acolheu-me e apoiou-me sempre que precisei. Em especial para a vovó Vera, que cuidou do Felipe com tanto amor e dedicação no período de escrita do projeto.

À Marta Alonso, pelo cuidado com a minha família e atenção ao Felipe nos momentos de aulas, trabalho e estudos.

À minha orientadora, professora Maria Beatriz Luce, pelo conhecimento e experiência vividos e compartilhados com tanto afeto e generosidade. Agradeço por todas as oportunidades de aprendizagem. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS pela excelência da formação recebida.

Aos membros da banca examinadora, professoras Neusa Chaves, Ramona Toassi e professor João de Oliveira que contribuíram muito com o projeto de pesquisa na etapa de qualificação e novamente aceitaram o convite para avaliar e contribuir com a conclusão desta etapa.

Aos colegas do grupo de orientação, que se tornaram amigos valiosos nesta jornada. Agradeço pelo apoio, carinho, leituras e conselhos ao longo do percurso.

À Faculdade de Odontologia, pela oportunidade de trabalho e aprendizado diário. Ao ex-diretor, professor Pantelis Varvaki Rados, e à atual diretora, professora Susana Maria Werner Samuel, pelo apoio institucional para realização deste estudo. Aos colegas do Núcleo Acadêmico, que apoiaram meu afastamento para realização deste estudo, e aos colegas que me acolheram no retorno às atividades, sob

coordenação da Taise Gomes Laux. Ao Gustavo Santos, *in memoriam*, pelo breve, mas intenso período de convivência. À professora Carmen Beatriz Borges Fortes, que acolheu e incentivou minhas ideias e projetos de acompanhamento discente enquanto coordenadora da COMGRAD-ODO. Aos colegas técnicos e professores da Faculdade de Odontologia. Aos estudantes de graduação em Odontologia que contribuíram para a realização deste estudo e com quem, constantemente, aprendo muito.

À Ramona, colega, amiga, conselheira e grande incentivadora de importantes conquistas minhas, pessoais e profissionais. A todos os/as estudantes e bolsistas que conviveram conosco, aqui representados pelo Fernando, pela Helena e pela Thais, com quem muito aprendi e continuo aprendendo nos últimos anos. Obrigada pela parceria!

Às amigas e aos amigos que colecionei neste tempo de vida e que, independente do tempo ou da distância, fazem parte da minha trajetória e de quem sou hoje. Não nomearei todos para não correr o risco de cometer a injustiça de um esquecimento, mas saibam que são muito importantes para mim.

Aos profissionais da educação e estudantes das escolas públicas nas quais estudei e trabalhei.

Àqueles que não mencionei, mas que nem por isso são menos importantes na minha vida, trabalho e formação.

RESUMO

LAMERS, J. M. S. **A democratização da educação superior pública na perspectiva da justiça social:** estudo de caso do curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 2021. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

A presente tese aborda a democratização da Educação Superior pública brasileira alicerçada em políticas implementadas a partir dos anos 2000, focando a expansão das universidades federais (REUNI) e a política de ações afirmativas na formação em Odontologia. Esse processo é analisado sob a perspectiva da justiça social de Nancy Fraser, enquanto promotora de redistribuição de bens econômicos e culturais, reconhecimento das diferenças e vulnerabilidades e representação nos espaços decisórios para garantia de acesso aos direitos. O objetivo foi analisar em que aspectos a criação de um curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) promoveu a democratização do acesso à Educação Superior na perspectiva da justiça social de Nancy Fraser, no contexto da expansão das universidades federais brasileiras. Trata-se de uma pesquisa de avaliação de política pública a partir de um estudo de caso de abordagem quanti-qualitativa composto por pesquisa bibliográfica e documental, dados do Censo da Educação Superior (2008 e 2018), relatórios da Universidade, questionários respondidos por estudantes e relatório de pesquisa. Os dados quantitativos foram analisados por meio de distribuição de frequência e análise estatística, e os qualitativos, por meio da análise de conteúdo de Bardin. No estudo do caso específico, a trajetória acadêmica é apresentada de acordo com três momentos do curso: 1) acesso; 2) permanência/evasão; 3) conclusão do curso. A oferta de cursos de Odontologia no Brasil cresceu 99,5% e somente 10% nas universidades federais entre 2008 e 2018, mas aumentando a interiorização dos novos cursos públicos. Houve ampliação de ingressantes (14%), matriculados (34,2%) e concluintes (10,3%) no período estudado, predominantemente em cursos diurnos. O estudo de caso em tela demonstrou que o curso noturno de Odontologia da UFRGS atende a um público de estudantes diferente do curso diurno. O curso noturno possui mais ingressantes acima de 25 anos, com maior intervalo entre a saída do Ensino Médio e o ingresso no curso, mais estudantes que são os primeiros de suas famílias a cursarem uma graduação e, principalmente,

mais estudantes que trabalham. Quanto à permanência, quase 40% dos estudantes não seguem a seriação aconselhada do curso, indicando um alerta para permanência na universidade ou evasão, cujo motivo mais frequente é a mudança de turno do curso na mesma instituição. Ao comparar ingressantes e formandos, o curso noturno tem mais pretos, pardos e indígenas ingressando do que se formando, além de menos egressos do Ensino Médio público conseguindo chegar ao final da trajetória acadêmica. A democratização da Educação Superior federal ampliou o acesso à formação em Odontologia no Brasil, ainda que predominem cursos diurnos, e tornou o acesso ao curso de Odontologia da UFRGS mais diverso e inclusivo com o curso noturno. Os dados de perfil dos estudantes demonstram que as políticas de expansão e ações afirmativas promoveram redistribuição e reconhecimento, reduzindo assimetrias sociais no ingresso da graduação em termos de idade, origem escolar, renda e acesso do estudante trabalhador, mas que precisam ser fortalecidas para promover permanência no curso, bem como sua conclusão, fortalecendo também a dimensão representativa da justiça social.

Palavras-chave: Política de Educação Superior. Democratização da Educação. REUNI. Justiça Social. Estudantes de Odontologia.

ABSTRACT

LAMERS, J. M. S. **The democratization of public higher education in the perspective of social justice:** case study of the evening program in Dentistry at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). 2021. 226 f. Dissertation (PhD in Education) – PhD Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

This dissertation addresses the democratization of public higher education in Brazil based on public policies implemented since the 2000s, focusing on the expansion of federal universities (REUNI) and the affirmative actions in Dentistry. This process was analyzed with Nancy Fraser's social justice perspectives, i.e., as a promoter of redistribution of economic and cultural goods, recognition of social differences and vulnerabilities, and representation in decision-making spaces to guarantee access to social rights. The objective was to analyze in what aspects the creation of an evening program in Dentistry at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) promoted the democratization of access to Higher Education accordingly to Nancy Fraser's social justice concepts, within the context of the expansion of Federal Universities in Brazil. This research contributes to the evaluation of such public policies by means of a case study with a quantitative-qualitative approach consisting of bibliographic and documentary research, data from the Higher Education Census in Brazil (2008 through 2018), UFRGS's institutional documents, and questionnaires answered by students as well as a previous research report. Quantitative data were analyzed using frequency distribution and statistical analysis, meanwhile Bardin's content analysis was used for qualitative data. Herein, the academic trajectory is presented according to three academic stages: 1) access to the evening Dentistry program through entering students' profiles; 2) analysis of retention and drop out cases in the evening students' cohorts; 3) graduation data. Dentistry programs in Brazilian federal universities grew 10.3% between 2008 and 2018, with better geographical distribution to inland and smaller towns. In the same period and institutions, there was an increase in access opportunities – *numerus clausus* (14%), enrollment (34.2%) and graduates (10.3%) in Dentistry, predominantly with daytime classes. UFRGS's Dentistry evening program showed a different student profile than the daytime program: age average over 25 years old; longer interval between high school and university admission; larger proportion of students who are the first in their families to attend higher education; and,

mainly, more working students. As of permanence, almost 40% of evening students did not follow the recommended course sequence. This is a warning for a possible increase in the time required for graduation or higher dropouts among evening students. The most frequent reason for dropout was to move to the daytime program at the same institution. The evening program has more blacks, browns and indigenous students entering than graduating. Also, less students from public high schools accomplished their academic trajectory in the evening program. The democratization of federal higher education has expanded the access to Dentistry School in Brazil, even though daytime programs still predominate. At UFRGS, the evening program turned access to Dentistry education more diverse and inclusive, as compared to daytime offer. Students-profile data demonstrate that higher education expansion policies and affirmative actions promoted redistribution, recognition and reduction of social asymmetries in undergraduate admissions, considering age, previous schooling, family income and working conditions. However, these policies need to be strengthened to promote higher retention and graduation rates to strengthen the representative dimension of social justice.

Key words: Higher Education Policy. Democratization of education. REUNI. Social Justice. Students, Dental.

RESUMEN

LAMERS, J. M. S. **La democratización de la educación superior pública desde la perspectiva de la justicia social:** un estudio de caso del curso nocturno de Odontología de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). 2021. 226 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

Esta tesis aborda la democratización de la educación superior pública en Brasil a partir de políticas públicas implementadas desde la década del 2000, enfocándose en la política de expansión de las universidades federales (REUNI) y la política de acciones afirmativas en Odontología. El análisis toma la perspectiva de justicia social legada por Nancy Fraser ([2006a](#); [2008a](#); [2009](#)), para considerar este proceso como promotor de la redistribución de las condiciones económicas y culturales, el reconocimiento de diferencias y vulnerabilidades, y la representación en los espacios de toma de decisiones para garantizar el acceso a los derechos. El objetivo fue analizar en qué aspectos la creación de un programa nocturno de Odontología en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) promovió la democratización del acceso a la educación superior desde la perspectiva de la justicia social de Nancy Fraser, en el contexto de la expansión de las universidades federales brasileñas. Se trata de una investigación de evaluación de esta política pública mediante un estudio de caso con enfoque cuantitativo y cualitativo que consta de investigación bibliográfica y documental, datos del Censo de Educación Superior (2008 y 2018), informes universitarios, cuestionarios respondidos por los estudiantes y un informe de investigación. Los datos cuantitativos se analizaron mediante la distribución de frecuencias y el análisis estadístico, y los datos cualitativos mediante el análisis de contenido de [Bardin \(2011\)](#). En el estudio del caso específico, la trayectoria académica comprende tres etapas de la trayectoria académica: 1) acceso a el programa nocturno de Odontología: perfil de los estudiantes de primer año; 2) retención y deserción en el nocturno; 3) finalización del grado. La oferta de cursos de Odontología en las universidades federales brasileñas creció un 10,3% entre 2008 y 2018, aumentando la interiorización de nuevas carreras. Hubo un aumento de estudiantes de primer año (14%), matriculados (34,2%) y graduados (10,3%) en el período de estudio, predominantemente en programas diurnos. El estudio de caso en pantalla demostró que a el programa nocturno de Odontología de la UFRGS logra acceder un público de estudiantes diferente, en algunos aspectos, de la carrera diurna. En la nocturna hay

más estudiantes mayores de 25 años, con un intervalo más largo entre la escuela secundaria y la admisión a la universidad, más estudiantes que son los primeros de sus familias en ingresar a la educación superior y, principalmente, más estudiantes que trabajan. En cuanto a la permanencia, casi el 40% de los estudiantes del nocturno no siguen el orden curricular recomendada, lo que indica una advertencia para un posible aumento de la permanencia en la universidad o abandonos, cuya razón más frecuente fue el cambio de turno en la misma carrera de la misma institución. Al comparar estudiantes de primer año y graduados, el programa nocturno tiene más negros, pardos e indígenas ingresando que graduándose; además, son menos los graduados de escuelas secundarias públicas que llegan al final de su trayectoria académica. La democratización de la Educación Superior federal amplió el acceso a la formación en Odontología en Brasil, a pesar de que predominan los cursos diurnos, e hizo que el acceso al curso de Odontología de la UFRGS fuera más diverso e incluso con el programa nocturno. Los datos de perfil de los estudiantes demuestran que las políticas de expansión y las acciones afirmativas promovieron la redistribución y el reconocimiento, reduciendo las asimetrías sociales en la admisión a la educación terciaria en relación a edad, origen escolar, renta familiar y admisión de estudiantes trabajadores. Todavía, es necesario fortalecer estas políticas y las acciones afirmativas para promover la permanencia en la carrera, así como su culminación, fortaleciendo también la dimensión representativa de la justicia social.

Palabras clave: Política de Educación Superior. Democratización de la Educación. REUNI. Justicia Social. Estudiantes de Odontología.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação gráfica do conceito de justiça social de Nancy Fraser a partir das dimensões de reconhecimento e redistribuição	49
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos cursos diurno e noturno de Odontologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul	34
Quadro 2 – Documentos consultados durante a etapa de análise documental da pesquisa.....	36
Quadro 3 – Variáveis consultadas no Censo da Educação Superior – sinopses estatísticas e microdados para análise da expansão – nos anos de 2008 e 2018....	37
Quadro 4 – Categorias de análise. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul	42
Quadro 5 – Síntese das dimensões de justiça social na perspectiva de Nancy Fraser	56
Quadro 6 – Número de Instituições de Educação Superior no Brasil, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa, 2008 – 2018	105
Quadro 7 – Número de estudantes ingressantes (todas as formas de ingresso), matriculados e concluintes em cursos presenciais de graduação, das universidades federais brasileiras, 2008-2018.....	106
Quadro 8 – Total de cursos presenciais classificados na área de Saúde e Bem-Estar no Censo da Educação Superior, 2008-2018	108
Quadro 9 – Número de cursos presenciais por área de classificação do Censo da Educação Superior do INEP – total no país e em universidades federais (UF), 2008-2018	109
Quadro 10 – Matrículas em cursos presenciais da área geral de formação Saúde e Bem-Estar no Brasil, 2008-2018.....	111
Quadro 11 – Número de cursos de Odontologia no Brasil, 2008-2018.....	112
Quadro 12 – Cursos de Odontologia por turno de funcionamento no Brasil e em universidades federais, 2008-2018.....	114
Quadro 13 – Número de ingressantes por processo seletivo em vagas novas (vestibular, ENEM, avaliação seriada e outros tipos de seleção) no Brasil e em universidades federais, 2008-2018.....	115
Quadro 14 – Matriculados e concluintes nos cursos de Odontologia no Brasil e em Universidades Federais, 2008-2018.....	116
Quadro 15 – Vagas ofertadas, número de candidatos por vaga (densidade) no vestibular de 2007 e ocorrência de ampliação de vagas REUNI	126

Quadro 16 – Relação candidatos por vaga (densidade) no concurso vestibular para ingresso no curso de Odontologia diurno (2009-2020) e noturno (2010-2020) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	135
Quadro 17 – Candidatos por vaga reservada para Autodeclarado Preto/Pardo/Indígena no concurso vestibular. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015-2017	142
Quadro 18 – Motivo da escolha do curso para os ingressantes do curso noturno de Odontologia. Faculdade de Odontologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010-2019.....	150
Quadro 19 – Categorias de análise e falas ilustrativas sobre as expectativas dos ingressantes do curso noturno de Odontologia. Faculdade de Odontologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010-2019	150
Quadro 20 – Comparação entre sexo, cor/raça e escola de Ensino Médio de ingressantes (2010-2019) e concluintes (2017-2019) do curso noturno de Odontologia da UFRGS	169
Quadro 21 – Número de formandos do curso noturno de Odontologia que receberam benefício, participaram de atividade extracurricular e receberam bolsa em atividades extracurriculares, 2017-2019	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos de Odontologia oferecidos nas capitais dos Estados ou interior no Brasil e em universidades federais, 2008-2018	113
Tabela 2 – Cursos de Odontologia no Brasil e em universidades federais por região geográfica, 2008-2018	114
Tabela 3 – Ingressantes em Odontologia via processo seletivo em vagas novas (vestibular, ENEM, avaliação seriada e outros tipos de seleção) por turno de funcionamento do curso no Brasil e em universidades federais, 2008-2018.....	115
Tabela 4 – Detalhamento da proposta de expansão da oferta de graduação na UFRGS entre 2008 e 2012	122
Tabela 5 – Oferta de novos cursos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul a partir do REUNI, 2008-2014.....	124
Tabela 6 – Oferta de novas vagas em cursos existentes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul a partir do REUNI, 2009-2014	125
Tabela 7 – Variáveis demográficas dos ingressantes do curso noturno de Odontologia. Faculdade de Odontologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010-2019	137
Tabela 8 – Cor ou raça dos estudantes ingressantes nos cursos diurno (2014-2019) e noturno (2010-2019) de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	141
Tabela 9 – Sistema educacional de origem dos ingressantes do curso noturno de Odontologia. Faculdade de Odontologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010-2019.....	143
Tabela 10 – Origem escolar na Educação Básica dos estudantes ingressantes nos cursos diurno (2014-2019) e noturno (2010-2019) de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	144
Tabela 11 – Tempo entre o Ensino Médio e o ingresso na Odontologia dos ingressantes no curso noturno de Odontologia. Faculdade de Odontologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010-2019	145
Tabela 12 – Experiência de estudo no turno da noite dos estudantes ingressantes no curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	146
Tabela 13 – Escolaridade de pai e mãe dos estudantes ingressantes no curso noturno de Odontologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010-2019.....	147

Tabela 14 – Escolaridade dos pais e primeiro da família a cursar Educação Superior entre os estudantes ingressantes nos cursos diurno (2014-2019) e noturno (2010-2019) de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	148
Tabela 15 – Situação de trabalho do estudante ingressante no curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010-2019.....	155
Tabela 16 – Carga horária de trabalho semanal e renda pessoal dos estudantes trabalhadores ingressantes no curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010-2019	156
Tabela 17 – Inserção no mercado de trabalho e renda pessoal entre os estudantes ingressantes nos cursos diurno (2014-2019) e noturno (2010-2019) de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	156
Tabela 18 – Seriação dos estudantes ingressantes por Vestibular ou SiSU e vinculados ao curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2019/2.	161
Tabela 19 – Formas de evasão dos estudantes dos cursos diurno e noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010-2021	163
Tabela 20 – Formas de evasão dos estudantes dos cursos diurno e noturno de Odontologia que deixaram o curso em ambos os turnos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010-2019	164
Tabela 21 – Estudantes formados nos cursos noturno e diurno de Odontologia segundo as variáveis sexo, cor/raça, idade e tipo de escola em que concluiu o Ensino Médio. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017-2019.....	167
Tabela 22 – Escolaridade de pai e mãe dos estudantes formados nos cursos diurno e noturno de Odontologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018-2019	168
Tabela 23 – Renda familiar (em salários mínimos) dos estudantes formados nos cursos diurno e noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018-2019	169
Tabela 24 – Semestre de ingresso no curso noturno de Odontologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017-2019.....	170
Tabela 25 – Participação dos formandos dos cursos diurno e noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em atividades extracurriculares e recebimento de bolsa nas atividades realizadas, 2018-2019.....	173

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação no Brasil, por categoria administrativa, 2008 – 2018	106
Gráfico 2 – Matrículas presenciais de graduação diurnas e noturnas em universidades federais brasileiras em 2008 e 2018.....	107
Gráfico 3 – Número de cursos por área do conhecimento em universidades federais nos anos de 2008 e 2018.....	110
Gráfico 4 – Cursos presenciais de graduação diurnos e noturnos na área da saúde em universidades federais brasileiras em 2008 e 2018.....	112
Gráfico 5 – Comparação do número de matrículas na Educação Superior, Área de Saúde e Bem-Estar e curso de Odontologia em universidades federais nos anos de 2008 e 2018.....	116
Gráfico 6 – Idades dos ingressantes no curso noturno de Odontologia, 2010-2019. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	139
Gráfico 7 – Idades dos estudantes ingressantes nos cursos diurno (2014-2019) e noturno (2010-2019) de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	140
Gráfico 8 – Tempo entre o Ensino Médio e o ingresso no curso de Odontologia dos estudantes ingressantes nos cursos diurno (2014-2019) e noturno (2010-2019) de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	145
Gráfico 9 – Renda familiar (em salários mínimos) dos estudantes ingressantes nos cursos diurno (2014-2019) e noturno (2010-2019) de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	159
Gráfico 10 – Tempo de permanência em anos dos formados no curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017-2019.....	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABENO	Associação Brasileira de Ensino Odontológico
AME	Auxílio Material de Ensino
AME ODONTO	Auxílio Material de Ensino do curso de Odontologia
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEL	Assembleia Nacional dos Estudantes Livre
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa
CES/CNE	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
COMGRAD	Comissão de Graduação
CONLUTE	Coordenação Nacional de luta dos Estudantes
CONSUN	Conselho Universitário
CRES	Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudante
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ESF	Estratégia de Saúde da Família
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IGC	Contínuo - Indicador Geral de Cursos Contínuo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JU	Jornal da Universidade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OPAS	Organização Pan Americana de Saúde
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Estudantes pretos, pardos e indígenas
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PRO-SAÚDE	Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais
SGTES	Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SUS	Sistema Único de Saúde
UF	Universidade Federal
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	23
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	33
2.1 OBJETO DE ESTUDO	33
2.2 FONTES DE INFORMAÇÃO E PROCEDIMENTOS	34
2.2.1 Pesquisa bibliográfica e documental	35
2.2.2 Coleta de informações sobre os estudantes do curso noturno de Odontologia da UFRGS	37
2.2.2.1 Os ingressantes do curso noturno de Odontologia.....	38
2.2.2.2 Permanência e evasão no curso noturno de Odontologia	38
2.2.2.3 Os concluintes do curso noturno de Odontologia	39
2.2.3 Procedimentos e categorias de análise	39
2.2.3.1 Categorias de análise na perspectiva de justiça social	40
3 A JUSTIÇA SOCIAL PARA PENSAR A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	43
3.1 PERSPECTIVAS DE JUSTIÇA SOCIAL.....	43
3.2 JUSTIÇA SOCIAL SOB A ÓTICA DE NANCY FRASER: REDISTRIBUIÇÃO, RECONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO	45
3.3 ANÁLISE DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA SOB A ÓTICA DA JUSTIÇA SOCIAL NA PERSPECTIVA DE NANCY FRASER: ALGUNS ESTUDOS.....	56
4 EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO ESPAÇO DE PROMOÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL	61
4.1 DIREITO À EDUCAÇÃO COMO CONDIÇÃO PARA A JUSTIÇA SOCIAL.....	61
4.2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E AS MUDANÇAS NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO: ENTRE A EDUCAÇÃO DAS ELITES E A RESERVA DE VAGAS ...	65
4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DO GOVERNO LULA	74
4.4 REUNI EM FOCO: IMPLANTAÇÃO E AVALIAÇÃO DA POLÍTICA	77
4.5 PARA ALÉM DO REUNI: POLÍTICAS PÚBLICAS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DO ANO 2000.....	84
4.5.1 Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.....	84
4.5.2 Sistema de Seleção Unificada - SiSU	85

4.5.3 Reserva de vagas para ingresso nas IFES – Cotas.....	86
5 EXPANSÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ODONTOLOGIA 10 ANOS APÓS O REUNI (2008-2018).....	88
5.1 CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ODONTOLOGIA NO BRASIL: 2008-2018.....	88
5.1.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais	93
5.2 SELETIVIDADE E O ESTUDANTE DE ODONTOLOGIA NO SISTEMA BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	96
5.3 A FORMAÇÃO EM ODONTOLOGIA APÓS O REUNI (2008-2018) NO CONTEXTO DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	103
5.3.1 Expansão da Educação Superior brasileira	104
5.3.2 Expansão da Educação Superior na área da saúde.....	108
5.3.3 Expansão da Educação Superior em Odontologia.....	112
6 CURSO NOTURNO DE ODONTOLOGIA DA UFRGS COMO POSSIBILIDADE DE JUSTIÇA SOCIAL.....	118
6.1 ADESÃO DA UFRGS AO REUNI: AQUI COMEÇA O CURSO NOTURNO DE ODONTOLOGIA	118
6.2 PLANEJAMENTO DO CURSO NOTURNO DE ODONTOLOGIA DA UFRGS: ANTECEDENTES, PROJETO PEDAGÓGICO E IMPLANTAÇÃO.....	127
6.2.1 O projeto pedagógico do curso noturno	130
6.2.2 A implantação do curso noturno de Odontologia	131
6.3 ACESSO AO CURSO NOTURNO DE ODONTOLOGIA COMO POSSIBILIDADE DE JUSTIÇA SOCIAL: ANÁLISE DO PERFIL DOS INGRESSANTES, PERMANÊNCIA/EVASÃO E CONCLUSÃO.....	136
6.3.1 O primeiro passo: acesso ao curso noturno de Odontologia – perfil dos ingressantes.....	137
6.3.1.1 Informações demográficas: idade, sexo e cor/raça dos estudantes do curso noturno de Odontologia.....	137
6.3.1.2 Origem escolar e escolha do curso noturno de Odontologia	143
6.3.1.3 Sobre trabalho e renda	154
6.3.2 Segundo passo – ficar ou não: entre a permanência e a evasão do curso noturno de Odontologia	160
6.3.3 Terceiro passo: a conclusão do curso noturno de Odontologia.....	166

6.3.3.1 Informações demográficas, escola de origem, escolaridade dos pais e renda	166
6.3.3.2 Sobre a permanência no curso até sua conclusão.....	170
6.3.4 Justiça social e democratização da Educação Superior brasileira no curso noturno de Odontologia da UFRGS	174
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS.....	199
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	226
ANEXO A – APROVAÇÃO PROJETO DE PESQUISA SOBRE PERFIL DOS INGRESSANTES DO CURSO DE ODONTOLOGIA	230
ANEXO B – APROVAÇÃO PROJETO DE PESQUISA SOBRE RETENÇÃO E EVASÃO NO CURSO DE ODONTOLOGIA	232

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação, garantido pelo acesso, permanência e conclusão da Educação Superior, sempre foi um caminho para poucos no Brasil. A Educação Superior brasileira é caracterizada por vagas predominantemente ofertadas em instituições privadas e concentradas nos grandes centros urbanos. No setor público, é constituída por uma história de educação para as elites – em determinados cursos e carreiras – e de reconhecimento pela sua qualidade. A partir do ano de 2003 são implementadas políticas governamentais que visaram a democratização da Educação Superior, com novos cursos, titulações e processos pedagógicos. Esse cenário de importantes transformações constitui-se no contexto de elaboração da presente tese.

De modo geral, a partir do final do século XX, programas de expansão da rede federal de Educação Superior, bem como a concessão de bolsas de estudo e financiamento para o estudante das instituições privadas, alavancaram o aumento do número de matrículas. Adicionalmente, ações afirmativas e assistência estudantil também foram desenvolvidas, buscando oportunizar a inclusão de segmentos sociais menos favorecidos nesse nível da educação, promovendo o processo de expansão e democratização da Educação Superior brasileira ([FERREIRA; OLIVEIRA, 2016](#); [SENKEVICS, 2021](#)). A expansão também corresponde à diversificação do sistema, seja na forma de dependência administrativa (instituições públicas e privadas), de organização acadêmica (universidades, faculdades, institutos superiores, entre outros), de titulações, de educação presencial ou à distância. Essa diversificação pode tanto ser vista como aumento nas possibilidades de acesso, principalmente para a classe trabalhadora, quanto como segregação nesse acesso, visto que a tendência é de que o peso das origens sociais na determinação de quem ingressa seja maior quando se trata de instituições, cursos e modalidades com maior prestígio ([MANT'ALVÃO, 2015](#)).

A questão que move este estudo, qual seja: “em que aspectos a criação de um curso noturno de Odontologia em uma universidade federal, a partir da expansão promovida pelo REUNI, tem contribuído para a democratização do acesso à Educação Superior na perspectiva da justiça social?”, surge a partir da minha experiência como Técnica em Assuntos Educacionais na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Assumi o cargo em janeiro de 2010, dedicando-me ao acompanhamento pedagógico do curso diurno de Odontologia, que

existe na instituição desde 1898. Em agosto daquele ano, a Faculdade recebeu a primeira turma do curso noturno de Odontologia, o qual foi criado a partir do projeto da UFRGS de adesão ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), projeto que previu também a contratação de professores e técnicos, dando origem à vaga que ocupei.

A partir do acompanhamento das primeiras turmas do curso noturno, começaram a surgir preocupações com relação a orientações aos estudantes trabalhadores sobre como organizar sua trajetória no curso, estudantes passando por reprovações em disciplinas de grande carga horária e atividades de ensino com importante percentual de retenção. Passei a orientá-los sobre seu vínculo acadêmico, a partir dos pré-requisitos obtidos e da flexibilização curricular, para que não ficassem sem opção de matrícula. Questões sobre troca de turno também começaram a surgir, devido a estudantes disponíveis para cursar a graduação em tempo integral. Se a universidade pública abre vagas noturnas com o fito de acolher o estudante trabalhador, entendo ser seu papel zelar pela permanência desse estudante na instituição até sua conclusão.

Os estudos e leituras realizadas durante a formação no doutorado proporcionaram-me olhar para esse processo de expansão como uma possibilidade de promover justiça social na Educação Superior, abrindo espaço para o ingresso e a formação de pessoas que até então não tinham vislumbrado a possibilidade de cursar Odontologia numa universidade federal de reconhecimento nacional.

As políticas de expansão e democratização do acesso à Educação Superior brasileira vêm mudando seu histórico elitista – no qual fora sendo criado um contingente de excluídos desse nível educacional ([RISTOFF, 2008](#)). Tais políticas podem ser compreendidas como promotoras de justiça social na concepção proposta pela filósofa Nancy Fraser ([2006a](#); [2008a](#); [2009](#)), uma expressiva representante da Teoria Crítica contemporânea. Para a autora, a justiça social é alcançada por meio de redistribuição, reconhecimento e participação. As políticas de redistribuição combatem as injustiças socioeconômicas para que todos tenham direitos iguais e acesso equitativo aos benefícios sociais, aos recursos e às riquezas produzidas por uma sociedade ([FRASER, 2006a](#); [2008a](#)). Já as políticas de reconhecimento destacam as diferenças dos grupos minoritários ou vulneráveis para que eles tenham acesso aos seus direitos com reconhecimento legal ou cultural por sua raça, gênero, poder econômico e escolaridade ([FRASER, 2006a](#); [2008a](#)). A realização de

redistribuição e reconhecimento promove condições para que se efetive a participação paritária de todos os sujeitos nos processos decisórios que incidem na vida de todos e de cada um ([FRASER, 2006a](#)). O aporte teórico de Nancy Fraser vem contribuindo para o estudo das políticas de Educação Superior no país, tais como políticas de expansão ([MARQUES; CEPÊDA, 2012](#)), de ações afirmativas ([SCHULZ; WIENKE, 2012](#); [BATISTA, 2015](#)) e de permanência nesse nível educacional ([MENDES, 2020](#)).

E por que tratar do acesso às universidades federais? Diferente das faculdades isoladas ou de outros tipos de instituição, a universidade, de modo especial, carrega consigo a presunção da excelência no cenário da Educação Superior, o que remete à ideia de competitividade internacional, mas também tem o importante papel de formar o cidadão/profissional para o desenvolvimento da nação nos âmbitos científico, tecnológico e social ([GRISA; CAREGNATO, 2020](#)). Destaca-se, ainda, de acordo com [Grisa e Caregnato \(2020\)](#), a relevância da disponibilidade de condições para que o estudante da nova geração se desenvolva pessoal e profissionalmente, de modo que tenha condições de protagonizar as necessárias mudanças sociais, principalmente quando a instituição é financiada com recursos públicos. Há, portanto, uma contradição entre a universidade que se quer de classe mundial, competitiva e bem classificada nos rankings de pesquisa, e a universidade que assume e desempenha sua função social de desenvolvimento local, acolhendo os grupos historicamente excluídos e que trazem importantes demandas para a garantia de sua permanência e conclusão.

O processo de democratização do acesso à Educação Superior implica alterar a realidade na qual frequentar a universidade era opção reservada às elites. Um projeto de nação, nos termos da Constituição Federal de 1988 ([BRASIL, 1988](#)), deve entender a Educação Superior como bem público, destinada a todos sem distinção, fixada no campo dos direitos sociais básicos e sendo prioritária para a sociedade brasileira.

Além do acesso à Educação Superior pública, a possibilidade de escolha do curso de graduação também é um aspecto importante a ser analisado quando tratamos do tema da democratização. Devido à grande concorrência no processo seletivo dos cursos diurnos de maior prestígio e a disponibilidade de vagas em cursos noturnos, pode-se observar uma desigualdade na escolha, no acesso e na permanência nas carreiras. Jovens de classe mais alta, com disponibilidade de dedicação integral aos estudos, possuem maior possibilidade de escolha da carreira

do que os jovens que, desde cedo, conciliam educação e trabalho. Ser egresso de escola pública ou privada também importa, pois representa uma bagagem cultural e escolar que será definidora das possibilidades de escolha de fazer uma graduação e do curso a ser realizado.

Dessa forma, se naturalizam as desigualdades e assimetrias sociais e se definem os espaços “naturais” de cada um. Como corolário da exclusão produzida pela sociedade e pelo Estado, sobrevém a autoexclusão: os jovens excluídos dos bens comuns acabam, muitas vezes, internalizando, ao longo de suas trajetórias estudantis, a ideologia de que a exclusão é natural e de que é natural que eles se incluam entre os excluídos sociais. Interiorizam que, na melhor hipótese, teriam capacidades intelectuais e econômicas e, eventualmente, algum direito de frequentarem tão somente os cursos mais acessíveis, menos seletivos e de baixo prestígio, aqueles que lhes abririam mais possibilidades de aprovação, embora sem nenhuma garantia de que venham a alcançar os empregos mais valorizados ([DIAS SOBRINHO, 2010](#), p. 1230).

A literatura mostra que os cursos são classificados de acordo com o prestígio social de suas carreiras ([SETTON, 1999](#)). Cursos como Medicina e Odontologia, pertencentes à área das ciências da saúde¹, são considerados carreiras de prestígio social ([VARGAS, 2010](#); [ARRUDA; GOMES, 2015](#)). A oportunidade do estudante que precisa conciliar trabalho e estudo de realizar um curso na área da saúde é menor no ensino público do que no privado, tendo em vista o histórico número reduzido de vagas noturnas nas instituições públicas. A oferta de vagas noturnas em cursos de graduação nas universidades públicas estava fortemente concentrada nos cursos das áreas de Ciências Humanas, principalmente na Educação ([BITTAR; ALMEIDA; VELOSO, 2008](#); [BARREIRO; TERRIBILLI FILHO, 2007](#)).

Segundo [Ristoff \(2016\)](#), embora de inédita escala, o crescimento das matrículas ainda precisa superar as características históricas de elitismo da Educação Superior brasileira. O caráter elitista da universidade vem desde sua origem no Brasil, em instituições isoladas – faculdades e escolas dedicadas à formação de profissionais liberais – cujos diplomas conferiam acesso a postos privilegiados no restrito mercado de trabalho, além de garantir prestígio social ([CUNHA, 2000](#)). Após edição de sete

¹ Conforme a Resolução nº 287 de 08 de outubro de 1998 do Conselho Nacional de Saúde, são profissões da área da saúde de nível superior: Assistentes Sociais; Biólogos; Biomédicos; Profissionais de Educação Física; Enfermeiros; Farmacêuticos; Fisioterapeutas; Fonoaudiólogos; Médicos; Médicos Veterinários; Nutricionistas; Odontólogos; Psicólogos; e Terapeutas Ocupacionais. Utilizarei esse documento como referência para a designação dos cursos que compõem a área da saúde neste estudo ([BRASIL, 1998](#)). O curso de Bacharelado em Saúde Coletiva busca o reconhecimento profissional junto ao Conselho Nacional de Saúde, mas ainda não foi homologado.

Constituições Federais, temos, em 1988, tanto a definição da educação como direito do cidadão quanto a gratuidade da educação pública garantidas na Carta Magna ([BRASIL, 1988](#)). Outros documentos elaborados em encontros internacionais de Educação Superior também vêm influenciando sua organização, como será demonstrado adiante.

Cabe destacar que, no presente estudo, a educação é entendida como bem público, direito social e dever do Estado, cujo compromisso é com a sociedade e a nação, em oposição à ideia de educação como mercadoria, que tem compromisso com o lucro de quem a vende ([DIAS SOBRINHO, 2010; 2013](#)). Democratizar a Educação Superior significa, nesse contexto, promover condições para o acesso e a permanência do segmento populacional que esteve historicamente excluído desse nível educacional, independentemente de condições socioeconômicas ([SILVA, 2001; DIAS SOBRINHO, 2010; RISTOFF, 2021b](#)). Ou seja, trata-se de democratização do acesso, abrindo as portas da Educação Superior pública para estudantes oriundos das classes sociais mais modestas, além de uma democratização interna, promovendo equidade nos processos de seleção em todos os níveis do sistema; democratização como justiça, conforme [Dubet \(2015\)](#).

Nessa perspectiva de educação compromissada com o desenvolvimento social, é possível tomar as universidades públicas como referência, tanto pela associação do ensino às atividades de pesquisa e extensão (característico das universidades e opcional às faculdades isoladas) quanto pela qualificação de seu corpo docente, com a predominância de doutores em regime de trabalho de tempo integral ([SILVA JUNIOR et al, 2017](#)). As palavras de [Saviani \(2010a\)](#) também apresentam indicativo da importância das universidades públicas federais:

[...] as universidades públicas são responsáveis por cerca de 90% da ciência produzida no Brasil. Seus cursos possuem, pois, qualidade nitidamente superior aos das instituições particulares. Assim, a expansão das vagas nas universidades públicas, se acompanhada proporcionalmente da ampliação das instalações, das condições de trabalho e do número de docentes, acarretará a formação de um número maior de profissionais bem qualificados. E, atendidos esses requisitos, haverá uma expansão da produção científica, o que é de fundamental importância para o desenvolvimento do país ([SAVIANI, 2010a, p. 15](#)).

Nesse percurso, destaco a implantação de políticas públicas que possibilitaram a expansão das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) a partir do ano de 2003. O REUNI ([BRASIL, 2007](#)), proposto em 2007 e implantado a partir de 2008, foi o principal indutor dessa expansão, conforme avaliação do próprio governo federal ([BRASIL, 2012a](#)). Seu precursor foi o programa Expansão I, iniciado em 2003, para promover a ampliação de vagas e a interiorização das IFES.

Além da interiorização e do aumento no número de vagas e cursos de graduação, outras medidas criaram o novo cenário de democratização da Educação Superior, como: 1) o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) do Ministério da Educação (MEC), implantado em 2002 para ingresso na universidade, utilizando nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); 2) a reserva de vagas para egresso de escola pública, estudantes de baixa renda, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência; e 3) Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES ([BRASIL, 2010a](#); [2010b](#); [2012b](#)).

Para indicar se está ocorrendo a democratização da Educação Superior – ou o quanto esse sistema está sendo democratizado –, é preciso olhar para o ingresso dos estudantes nas diferentes instituições e cursos. Qual grupo social, racial ou de gênero vai para qual curso e em qual universidade? Mapear a presença de representantes desses grupos na Educação Superior, cotejando com sua representação na sociedade brasileira, permite demarcar o quanto o sistema está aberto para a entrada de todos os grupos que compõem sua população ([BARBOSA, 2020](#)). Com relação à renda, 75% dos graduandos pertenciam ao quinto mais rico da população até início dos anos 2000, caindo para 39% do corpo discente em 2015, o que confirma que o processo de expansão com políticas de inclusão resulta na redução da desigualdade, abrindo espaço para a participação de membros dos quintos mais pobres da população na Educação Superior ([SENKEVICS, 2021](#)).

Políticas como o REUNI, o ingresso pelo SiSU e o PNAES contemplaram também a UFRGS. Em se tratando do REUNI, a UFRGS aderiu ao programa no primeiro ano, já em 2007, assim como outras 53 universidades federais brasileiras. Seu projeto de expansão levou à criação de aproximadamente 1.060 novas vagas em um universo de 4.200 vagas existentes antes do programa. Na área da saúde, foram criados três novos cursos, Fonoaudiologia (diurno), Fisioterapia (diurno) e Análise de Políticas e Sistemas de Saúde/ Saúde Coletiva (noturno), além da ampliação de vagas com turmas no noturno para os cursos de Psicologia e Odontologia ([UFRGS, 2012a](#)),

que até então eram diurnas. Dessa forma, a UFRGS passou a oferecer vagas em 13 dos 14 cursos que compõem a relação de profissões de saúde do Conselho Nacional de Saúde ([BRASIL, 1998](#)), faltando somente o curso de Terapia Ocupacional.

A expansão do curso de Odontologia resultou no primeiro curso noturno em universidades federais, iniciado no ano de 2010 ([UFRGS, 2014a](#)). O curso diurno de Odontologia oferece 44 vagas semestrais, e o noturno, 30 vagas anuais, perfazendo, ambos, 118 vagas oferecidas por ano. Após o REUNI, com a oferta noturna, obteve-se um crescimento de 25% no número de vagas previamente oferecidas nesse curso da UFRGS.

A criação de vagas noturnas no curso de Odontologia possibilita o ingresso de trabalhadores que desejam realizar sua formação em nível superior nessa área, tendo em vista que todas as suas disciplinas obrigatórias ocorrem no período noturno. A importância dessa expansão consiste justamente em ofertar vaga para candidatos que não teriam condições de realizar o curso diurno de Odontologia, o qual requer dedicação de tempo integral, em virtude da necessidade de conciliar trabalho e estudo. O acompanhamento do percurso acadêmico dos estudantes faz parte da minha trajetória profissional e foi tema de meu estudo no mestrado, no qual investiguei fatores envolvidos no processo de retenção e evasão observado no curso noturno ([SOUZA, 2014](#); [LAMERS, SANTOS, TOASSI, 2017](#)).

A formação em Odontologia será abordada em capítulo próprio desta tese, cabendo destacar aqui a importância conferida ao profissional na reestruturação da política de saúde brasileira a partir da expansão da Estratégia de Saúde da Família (ESF) como modelo de atenção do Sistema Único de Saúde (SUS). Sua atuação nesse contexto está ligada ao desenvolvimento de ações de “[...] promoção e educação em saúde que contemplem simultaneamente a saúde integral de indivíduos e coletividades [...]” ([AERTS; ABEGG; CESA, 2004](#), p. 137), o que contribuirá para a elevação dos níveis de saúde da população. A inserção da Odontologia na ESF representa a expansão do mercado de trabalho, bem como um desafio para a formação profissional ([ALMEIDA-FILHO, 2011](#)). Além de estar baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), deve considerar a “[...] realidade social, política e cultural, no sentido de garantir o respeito às redes de significados dos fenômenos humanos, às situações sanitária e educacional e à diversidade regional brasileira [...]” ([HADDAD et al., 2010](#), p. 388). Somam-se, a esses desafios, as mudanças no perfil do estudante promovidas pelas políticas implantadas desde os anos 2000, que

também impactam a formação em Odontologia, considerada de prestígio social em estudos acadêmicos sobre a formação superior ([SILVA et al., 2019](#); [BATISTA; PRESTES, 2016](#); [ARAÚJO et al., 2015](#); [ARRUDA; GOMES, 2015](#); [COSTA et al., 2008](#)).

Compreendendo não só a importância da Educação Superior e das universidades federais para o desenvolvimento do País e redução das desigualdades, como também que todos deveriam ser sujeitos de direito ao acesso à educação, em qualquer curso ou carreira profissional, apresento como problema de pesquisa o que segue: em que aspectos a criação de um curso noturno de Odontologia em uma universidade federal, a partir da expansão promovida pelo REUNI, tem contribuído para a democratização do acesso à Educação Superior na perspectiva da justiça social?

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar em que aspectos a criação de um curso noturno de Odontologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) promoveu a democratização do acesso à Educação Superior, na perspectiva da justiça social de Nancy Fraser, no contexto da expansão das universidades federais brasileiras. Os objetivos específicos são:

- 1) Explorar o conceito de justiça social na perspectiva de Nancy Fraser.
- 2) Estudar o contexto em que foram propostas as políticas de democratização da Educação Superior dos anos 2000 e sua relação com os princípios da justiça social
- 3) Analisar as políticas de democratização do acesso à Educação Superior brasileira a partir dos anos 2000.
- 4) Examinar a expansão de cursos e vagas na Educação Superior brasileira, destacando as universidades federais e os cursos de Odontologia.
- 5) Investigar características do perfil dos estudantes ingressantes e concluintes e a permanência no curso noturno de Odontologia da UFRGS desde sua implementação (2010-2019), comparando com dados de estudantes do curso diurno de Odontologia da UFRGS.
- 6) Analisar efeitos das políticas de democratização do acesso à Educação Superior no perfil do estudante do curso noturno de Odontologia da UFRGS sob a ótica da promoção de justiça social na perspectiva de Nancy Fraser.

Quanto à estrutura da tese, apresento, no [Capítulo 2](#), o percurso metodológico da tese, no qual descrevo as fontes consultadas, dados produzidos e estratégias de análise. As fontes de informação são compostas por pesquisa bibliográfica e documental; consulta aos dados do Censo da Educação Superior produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (sinopses estatísticas e microdados); dados da graduação do sistema eletrônico da UFRGS; respostas dos estudantes ingressantes a um questionário semiestruturado preenchido pelos próprios estudantes no dia da matrícula no curso de Odontologia da UFRGS e relatório de pesquisa com formandos. A análise dos dados quantitativos é apresentada por meio da distribuição de frequência e também do teste Qui-Quadrado e do teste exato de Fisher para comparar as informações entre os ingressantes do curso diurno e noturno. Os dados qualitativos derivados das pesquisas documentais e de questões abertas dos questionários foram examinados por meio da análise de conteúdo proposta por [Bardin \(2011\)](#).

Apresento, no [Capítulo 3](#), o estudo sobre justiça social como base analítica para pensar a democratização da Educação Superior. Para tanto, descrevo o estudo de alguns autores de referência e detalho a perspectiva da filósofa crítica norte-americana Nancy Fraser. Para a autora ([2006a](#); [2008a](#); [2009](#)), justiça social se dá com políticas públicas que combatam as injustiças em três dimensões: econômica (redistribuição), cultural (reconhecimento) e política (representação), com o fito de se alcançar a paridade de participação. Por fim, apresento autores brasileiros que realizam análises de políticas de Educação Superior sob a ótica da justiça social de Nancy Fraser.

No [Capítulo 4](#), trato da Educação Superior brasileira e de políticas que promoveram sua expansão e democratização a partir dos anos 2000, com foco no REUNI. Apresento estudo bibliográfico realizado sobre a trajetória da Educação Superior com ênfase ao mosaico de políticas que contribuíram para a ampliação do acesso à Educação Superior pública federal enquanto política promotora de justiça social. Saliento a expansão da rede privada ocorrida na década de 90 e o investimento na expansão da rede federal a partir de 2003, em associação à oferta de bolsas e financiamento estudantil na rede privada. Destaco o REUNI, o SiSU, o PNAES e a lei de cotas como políticas de democratização da Educação Superior brasileira.

O [Capítulo 5](#) constitui-se como uma introdução ao estudo de caso que compõe esta tese, no qual detalho a trajetória da Educação Superior em Odontologia no Brasil

e abordo estudos que tratam de características e desafios enfrentados por estudantes desse curso. Por fim, apresento dados da expansão da formação em Odontologia no país no contexto da expansão da Educação Superior como um todo, analisando dados do Censo da Educação Superior.

O estudo de caso do curso noturno de Odontologia da UFRGS como possibilidade de justiça social compõe o [Capítulo 6](#), iniciando com um breve histórico sobre a universidade e o curso de Odontologia, políticas e ações voltadas ao ingresso e permanência no curso. Na sequência, apresento os dados da pesquisa sobre o ingresso, permanência e conclusão do curso, cotejando com outros estudos sobre os temas. Por último, realizo a discussão dos resultados encontrados sob a ótica da democratização da Educação Superior e justiça social. Pude identificar que o curso noturno apresenta um perfil de estudantes ingressantes com características que denotam maior inclusão: estudantes mais velhos, mais egressos da escola pública, primeiros da família a cursar Educação Superior, com menor renda familiar e mais estudantes trabalham. Um importante percentual dos estudantes não segue a seriação aconselhada para o curso noturno e a maior parte dos que evadem o fazem para mudar de turno, passando para o curso diurno da mesma instituição. Dentre os concluintes do noturno identifiquei semelhanças com os do diurno e distanciamento de características observadas no grupo de ingressantes do noturno, depreendendo que há maior inclusão social no acesso ao curso noturno, mas é relativamente menor ao final da formação.

As considerações finais da tese compõem o [Capítulo 7](#), e, na sequência, apresento as referências consultadas. Ao final, considero que a oferta de um curso noturno de Odontologia em universidade federal de reconhecida qualidade contribui para o avanço em direção à justiça social no acesso à Educação Superior. A expansão das vagas em universidades federais promovidas pelo REUNI, bem como a reserva de vagas, materializada no estudo de caso do curso noturno de Odontologia da UFRGS, podem ser consideradas como políticas promotoras de redistribuição, reconhecimento e representação na perspectiva de Nancy Fraser. O processo de democratização é observado no acesso ao curso, mas ainda precisa ser reforçado na sua conclusão. Destaco ainda que a origem social e econômica do estudante constitui um importante fator com potencial de interferir na sua trajetória pela Educação Superior, devendo balizar as políticas de inclusão dos grupos historicamente excluídos e as políticas institucionais de avaliação, permanência e redução da evasão.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Na construção desta tese, proponho-me a realizar uma pesquisa de avaliação de política pública, entendida aqui como a tradução do termo *policies*, ou seja, a ação pública, o processo de elaboração e implementação de programas de ação pública, dispositivos político-administrativos em torno de objetos explícitos ([MULLER; SUREL, 2002](#)) – neste caso, a expansão da Educação Superior pública federal. [Draibe \(2001\)](#) fala em pesquisa de avaliação, e não somente em avaliação, ao pesquisar um programa visando conhecer a relação existente entre condições, meios, resultados e impactos da intervenção. Para a autora ([2001](#)), política pública é “[...] aquela que tem como objeto uma dada intervenção na realidade social [...] e se desenvolve em esferas públicas da sociedade – não no plano privado e interno de instituições.” ([DRAIBE, 2001, p. 17](#)).

[Draibe \(2001\)](#) nomeia este tipo de investigação como pesquisa de avaliação, e não somente avaliação, por entender que se trata de um estudo que produz um novo conhecimento por meio de investigação baseada no princípio científico. Este tipo de pesquisa responde também pela verificação de eficácia, eficiência e *accountability*, analisando a pertinência dos custos e/ou eficácia das ações de determinada política. Seus resultados podem atender aos mais distintos interesses, desde redução de custos ou melhor uso de recursos até a observação de dificuldades e elaboração de recomendações para corrigir os rumos de um programa ou difundir aprendizagens.

2.1 OBJETO DE ESTUDO

Para atingir os objetivos propostos, a investigação foi realizada em 3 etapas: estudo bibliográfico e documental das políticas de Educação Superior a partir dos anos 2000; análise de dados do Censo da Educação Superior brasileira e pesquisa empírica com coleta de dados sobre acesso, permanência e conclusão do curso noturno de Odontologia da UFRGS.

O presente estudo permite uma avaliação de política pública e associa as formas quantitativa e qualitativa de pesquisa inserindo-se na modalidade estudo de caso. O estudo de caso consiste no “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” ([GIL, 2018](#)). Considera também o estudo de uma realidade social, situada em determinado

contexto e história, a qual se procura reconhecer e descrever para, posteriormente, analisar e teorizar, buscando compreender o caso em vez de generalizar o conjunto de uma população ([CHADDERTON; TORRANCE, 2015](#)).

O caso em estudo nesta pesquisa é o curso noturno de Odontologia da UFRGS, criado a partir do Plano de Reestruturação e Expansão vinculado ao REUNI. O curso diurno de Odontologia da UFRGS, de tempo integral, teve início em 1898, completando 120 anos em 2018. No ano de 2010, iniciou-se o curso noturno como parte integrante do projeto REUNI da UFRGS, tendo como objetivo acolher o trabalhador que desenvolve atividades profissionais durante o dia e dispõe somente do horário noturno para realizar sua formação acadêmica. Ambos currículos possuem a mesma carga horária total, número de créditos e organização curricular, diferenciando-se no tempo de duração, como mostrado no Quadro 1. A caracterização do curso de Odontologia pode ser consultada no [Capítulo 5](#) da presente tese.

Quadro 1 – Características dos cursos diurno e noturno de Odontologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul

CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS	CURSO DIURNO ODONTOLOGIA	CURSO NOTURNO ODONTOLOGIA
Ano de início	1898	2010
Vagas oferecidas por ano	88	30
Frequência de ingresso	Semestral	Anual
Tempo de duração (anos)	5	8
Etapas (semestres)	1ª a 10ª	1ª a 16ª
Carga horária total (horas)	5055	5055
Turno das atividades de ensino obrigatórias	Manhã e Tarde	Noite
Disciplinas eletivas	Compartilhadas entre os turnos	Compartilhadas entre os turnos

Fonte: Elaborado pela autora com base em [Universidade Federal do Rio Grande do Sul \(2014a; 2014b\)](#).

2.2 FONTES DE INFORMAÇÃO E PROCEDIMENTOS

As fontes de informação para esta pesquisa de avaliação são compostas por pesquisa bibliográfica e documental; consulta aos dados do Censo da Educação Superior produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (sinopses estatísticas e microdados); dados da graduação do sistema eletrônico da UFRGS; e respostas dos estudantes ingressantes a um questionário semiestruturado preenchido pelos próprios estudantes no dia da

matrícula no curso de Odontologia da UFRGS. Detalho os procedimentos utilizados para o cumprimento dos objetivos a que me proponho alcançar neste estudo.

2.2.1 Pesquisa bibliográfica e documental

A pesquisa bibliográfica e documental foi realizada em ambientes de acesso livre, tais como portais de periódicos e sites do governo federal, da universidade e do curso em estudo. Os links consultados estão indicados nas referências bibliográficas a medida em que os dados são apresentados ao longo da tese.

A pesquisa bibliográfica foi realizada no catálogo de teses e dissertações da CAPES e na coleção de periódicos *SCIELO - Scientific Electronic Library Online* considerando publicações da área da Educação. Como palavras-chave foram utilizados os termos, 'educação superior' e 'ensino superior', associadas com 'expansão', 'democratização', 'acesso' e 'permanência', utilizando o operador booleano *and*. Também foi realizada uma busca utilizando somente o termo 'reuni'. A primeira busca considerou o tempo de 2007-2017 (10 anos de REUNI), com novas consulta 2018-2020.

A análise documental contemplou a legislação referente às políticas de expansão e democratização do acesso à Educação Superior brasileira, documentos da UFRGS e da Faculdade de Odontologia relacionados à adesão REUNI e projetos pedagógicos de curso. Os documentos consultados estão indicados no Quadro 2, além de estarem citados nos capítulos da tese e registrados na lista de referências.

A consulta aos documentos ocorreu ao longo da elaboração de toda a tese, buscando a construção do contexto da pesquisa. Realizei a análise de conteúdo ([BARDIN, 2011](#)) a partir de uma primeira leitura de cada documento (leitura flutuante), registrando anotações e pontos importantes. Durante a escrita de cada capítulo, fui retomando os registros, destacando pontos principais para composição do texto e buscando novos documentos que pudessem elucidar dúvidas ou complementar as análises realizadas.

Quadro 2 – Documentos consultados durante a etapa de análise documental da pesquisa

TEMÁTICA	DOCUMENTOS CONSULTADOS
Políticas de democratização da Educação Superior	Legislação e estudos referentes a: - PNE - REUNI - PNAES - SiSU - Reserva de vagas para ingresso nas IES – Cotas
Expansão da UFRGS	- Histórico da Universidade - Densidade de candidatos por vaga no concurso vestibular - Proposta de adesão ao REUNI aprovada pelo Conselho universitário - Relatório REUNI - Relatórios de gestão - Decisões e resoluções que tratam do ingresso na graduação - Reportagens do Jornal da Universidade
Documentos da Faculdade de Odontologia	- Projeto pedagógico de curso (diurno e noturno) - Relatório de alunos vinculados ao curso - Relatórios de vagas geradas por evasão

Fonte: Elaborado pela autora.

Para examinar a expansão de cursos e vagas na Educação Superior brasileira, com destaque para as universidades federais e os cursos de Odontologia, utilizei os dados do Censo da Educação Superior disponíveis no site do INEP para consulta do público em geral. Complementarmente, busquei os microdados do Censo da Educação Superior dos anos de 2008 e 2018 utilizando o *software IBM SPSS - Statistical Package for the Social Sciences*, versão 18.0, disponibilizado pela UFRGS à comunidade acadêmica (professores, técnicos e estudantes). As sinopses estatísticas foram consultadas utilizando o *software Microsoft Excel* versão *Home & Student 2016*, que também foi utilizado na construção de gráficos e tabelas com números absolutos e percentuais de ampliação. Notas estatísticas e apresentações produzidas pelo INEP também foram consultadas. As variáveis consultadas constam no Quadro 3.

Quadro 3 – Variáveis consultadas no Censo da Educação Superior – sinopses estatísticas e microdados para análise da expansão – nos anos de 2008 e 2018

2008	Variáveis de IES	- Dependência administrativa - Organização acadêmica
	Variáveis de curso	- Total de cursos por área de conhecimento - Matrículas em cursos da área de saúde e bem-estar Social - Total de cursos de Odontologia - Localização dos cursos de Odontologia (capital ou não, região do país) - Número de ingressantes por turno em cursos da área da Saúde e Bem-Estar Social* - Número de ingressantes de Odontologia - Número de matriculados de Odontologia - Número de concluintes de Odontologia
	Variáveis de alunos	- Número de ingressantes por turno no curso de Odontologia*
2018	Variáveis de IES	- Dependência administrativa - Organização acadêmica
	Variáveis de curso	- Total de cursos por área de conhecimento - Matrículas em cursos da área de saúde e bem-estar - Total de cursos de Odontologia - Localização dos cursos de Odontologia (capital ou não, região do país) - Turno do curso - Número de ingressantes de Odontologia - Número de matriculados de Odontologia - Número de concluintes de Odontologia
	Variáveis de alunos	- Número de ingressantes por turno no curso de Odontologia

* Em virtude da ausência da variável “Turno do curso” no Censo da Educação Superior de 2008, utilizei a variável turno de ingresso no curso para determinar se o curso era diurno (ingressantes em turno matutino, vespertino ou integral), noturno (ingressantes em turno noturno) ou ambos os turnos (cursos que tiveram ingressantes tanto em turno diurno quanto em noturno). Cursos que não tiveram ingressantes em 2008 foram registrados como “não informa” no gráfico 3 (cursos da área da Saúde e Bem-Estar por turno) e quadro 12 (cursos de Odontologia por turno).

Fonte: Elaborado pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2009b, 2019b\)](#).

2.2.2 Coleta de informações sobre os estudantes do curso noturno de Odontologia da UFRGS

As informações relativas aos estudantes do curso noturno de Odontologia foram analisadas seguindo os passos de uma trajetória, iniciando com o acesso ao curso, passando pela permanência ou evasão e chegando à conclusão da formação. Em cada etapa contei com diferentes fontes de consulta, conforme descrevo a seguir.

2.2.2.1 Os ingressantes do curso noturno de Odontologia

Como primeiro passo, para saber sobre o acesso ao curso noturno de Odontologia, busquei o perfil dos ingressantes do curso noturno, obtido por meio de questionário semiestruturado respondido pelos estudantes no momento da matrícula presencial, nas dependências da Faculdade de Odontologia, entre 2010 e 2019, totalizando 10 turmas de ingressantes. O questionário foi elaborado a partir de revisão da literatura e foi pré-testado para adequação das questões à proposta do estudo. As questões foram divididas em 2 blocos: Bloco A – Perfil sociodemográfico; e Bloco B – Sobre o ingresso no curso de Odontologia. O questionário pode ser consultado no apêndice A. Participaram 267 estudantes, correspondendo a uma taxa de resposta de 89%. Essas informações foram analisadas em comparação com dados da mesma pesquisa, realizada com estudantes do curso diurno de Odontologia no período de 2014 a 2019, totalizando 12 turmas de ingressantes. Participaram desse estudo 436 ingressantes (taxa de resposta de 82,6%). A pesquisa com o curso noturno iniciou em 2010, ano em que o curso recebeu sua primeira turma. Já a pesquisa com ingressantes do curso diurno teve início em 2014, quando o Núcleo de Avaliação da Faculdade de Odontologia percebeu a necessidade de dados para comparação do perfil dos estudantes do curso. A pesquisa está registrada na Comissão de Pesquisa (COMPESQ) da Faculdade de Odontologia e tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS (Projeto 21797² / Anexo A). As variáveis analisadas constam no Quadro 4.

2.2.2.2 Permanência e evasão no curso noturno de Odontologia

As informações relativas à permanência dos estudantes no curso, seriação aconselhada e evasão foram obtidas em relatórios originados no sistema de graduação da universidade. A seriação do estudante no curso foi obtida através da comparação do ano de ingresso no curso e etapa em que o estudante se encontrava em 2020. O intervalo entre ano de ingresso e etapa no curso indica se o estudante está na etapa aconselhada conforme a trajetória curricular proposta no projeto pedagógico de curso ou se está atrasado em relação a essa trajetória, indicando

² Aprovação no CEP anterior à implantação da Plataforma Brasil

ocorrência de reprovação ou trancamento de matrícula. Para essa análise, foram selecionados somente estudantes ingressantes por concurso vestibular ou SiSU que estavam vinculados ao curso em 2020 (150 estudantes). Já a evasão foi calculada com base no sistema de oferta de vagas para ingresso extravestibular. Esse sistema mostra o número de vagas geradas por evasão dos estudantes e indica qual estudante gerou a vaga, assim como o motivo da saída do curso. Portanto, são analisados casos de estudantes que, efetivamente, estavam desligados do curso nos anos pesquisados (2010-2021). Essas coletas de dados no sistema da universidade estão previstas em projeto de pesquisa sobre acompanhamento da trajetória acadêmica e evasão no curso de Odontologia, com registro na COMPESQ da Faculdade de Odontologia e aprovação do CEP da UFRGS (CAAE: 12567113.8.0000.5347 / Anexo B). As variáveis analisadas estão detalhadas no Quadro 4.

2.2.2.3 Os concluintes do curso noturno de Odontologia

Os dados sobre os concluintes do curso de Odontologia foram obtidos em duas fontes. Primeiramente, por meio de consulta aos microdados do Censo da Educação Superior de 2017, 2018 e 2019, sendo selecionados somente os formandos dos cursos de Odontologia da UFRGS diurno e noturno para comparação das informações. Complementarmente, consultei o relatório de projeto de pesquisa sobre perfil, avaliação do curso e expectativas profissionais dos formandos da faculdade de Odontologia ([OLSSON; LAMERS; TOASSI, 2020](#)). O projeto acompanha o perfil dos formandos desde 2010/2 e, em 2018, incluiu os formandos do curso noturno. Para análise, na presente tese, consultei os dados referentes aos formandos dos cursos diurno (121 respondentes) e noturno (25 respondentes) nos anos de 2018 e 2019. Os anos foram escolhidos devido ao fato de possibilitarem a comparação entre turmas de formandos dos dois turnos. No Quadro 4, exponho as variáveis consultadas.

2.2.3 Procedimentos e categorias de análise

Para análise, os dados quantitativos foram registrados em banco de dados a partir da utilização do *software IBM SPSS Statistics* e analisados por meio da distribuição de frequência. O *software Microsoft Excel 2016* também foi utilizado como apoio para a organização dos dados e confecção dos gráficos e tabelas. Para a

comparação de informações entre os ingressantes do curso diurno e noturno, foi realizada uma análise estatística³ através da utilização do teste Qui-Quadrado e do teste exato de Fisher para comparar as proporções. As análises estatísticas foram realizadas com apoio de profissional especializada, utilizando o software R, versão 2.0.2, e foi adotado um nível de significância de 5%.

Já os dados qualitativos derivados das pesquisas documentais e de questões abertas dos questionários foram analisados por meio da análise de conteúdo ([BARDIN, 2011](#)); “[...] esta técnica, que foi empregada originariamente em pesquisas sobre o conteúdo de jornais, visa descrever de forma objetiva, sistemática e qualitativa o conteúdo manifesto da comunicação.” ([GIL, 2018, p. 62](#)). Para tanto, foi realizada a leitura flutuante de todas as informações, para conhecer seu conteúdo e determinar as unidades de registro, constituídas de temas que emergiram dos textos e deram origem às unidades de significação, que, reunidas, constituíram as categorias de análise ([OLIVEIRA, 2008](#)).

2.2.3.1 Categorias de análise na perspectiva de justiça social

As categorias de análise das informações relativas aos estudantes foram construídas a partir do estudo sobre justiça social na perspectiva de Nancy Fraser.

Para [Fraser \(2006a, 2006b, 2008b\)](#), políticas voltadas à promoção de redistribuição e reconhecimento são meios para se atingir a paridade de participação, foco da justiça social. Apesar da análise em separado, redistribuição e reconhecimento são políticas que se complementam e devem atingir os grupos discriminados, para que estes possam atuar em todos os espaços em condições de igualdade de direitos enquanto cidadãos sociais ([FRASER, 2006a](#)). A autora reforça o ideal de uma justiça híbrida, que contempla não só as necessidades da classe explorada, como também daqueles cuja identidade é depreciada. Registra, ainda, que grupos caracterizados por gênero, raça e classe social constituem um exemplo de subordinação bidimensional. Mulheres, pretos, pardos, indígenas e mais pobres estão entre os mais vulneráveis em relação às injustiças. Em diferentes graus ou eixos, são grupos que demandam políticas de redistribuição e reconhecimento ao mesmo tempo.

³ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 / "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001".

A terceira dimensão, a justiça política, trata da representação desses grupos nos cenários de disputa pelas políticas de redistribuição e reconhecimento. Em síntese, as dimensões de justiça de Nancy Fraser podem ser assim descritas, e seu detalhamento compõe o [Capítulo 3](#):

- Redistribuição: equidade no acesso aos bens econômicos, recursos e riquezas produzidas pela sociedade
- Reconhecimento: âmbito cultural, simbólico, identitário
- Representação: enfoque político, representação nos espaços sociais

Compreendendo a impossibilidade de se dissociar redistribuição, reconhecimento e representação na análise das políticas de expansão e democratização da Educação Superior, realizei a análise dos dados obtidos no presente estudo de forma articulada com as três dimensões de justiça social propostas por Nancy Fraser. No Quadro 4, apresento as categorias e as variáveis analisadas referentes ao estudo de caso do curso noturno de Odontologia – ingresso, permanência e conclusão como possibilidade de justiça social.

Os dados encontrados foram analisados à luz da perspectiva de justiça social proposta por Fraser, e descrita acima, cotejando com outros referenciais teóricos que abordam a democratização do acesso à Educação Superior ([DIAS SOBRINHO, 2010](#); [DUBET, 2015](#); [RISTOFF, 2013](#); [2014](#); [2016](#); [2019](#)), além de características dos estudantes da Educação Superior e de cursos de Odontologia no Brasil ([ARAÚJO et al., 2015](#); [MARQUES et al., 2015](#); [SILVA; SPIGER; AMANTE, 2018](#); [ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2019](#); [SILVA et al., 2019](#); [INSTITUTO SEMESP, 2020](#)). Por meio da distribuição dos dados coletados em gráficos e tabelas realizei a interpretação do fenômeno democratização da Educação Superior apoiando-me nos resultados de estudos e pesquisas sobre o tema, bem como no referencial teórico construído ao longo da elaboração da tese. As considerações finais reúnem o resultado final desta pesquisa, respondendo a cada um dos objetivos específicos estabelecidos.

Quadro 4 – Categorias de análise. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul

JUSTIÇA SOCIAL	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	VARIÁVEIS
Redistribuição Reconhecimento Representação	O primeiro passo: acesso ao curso noturno de Odontologia – perfil dos ingressantes	Informações demográficas	- Sexo - Cor/raça - Idade
		Origem escolar e escolha do curso noturno de Odontologia	- Tipo de escola em que realizou o Ensino Fundamental e Médio - Tempo de intervalo entre conclusão do Ensino Médio e ingresso no curso de Odontologia - Experiência prévia de estudo no turno da noite - Escolaridade do pai - Escolaridade da mãe - Primeiro da família a cursar Educação Superior - Motivos de escolha do curso de Odontologia - Expectativas em relação ao curso noturno de Odontologia
		Sobre trabalho e renda	- Situação de trabalho no momento da matrícula - Carga horária de trabalho - Renda pessoal - Renda familiar
	Segundo passo – ficar ou não: entre a permanência e a evasão do curso noturno de Odontologia		- Seriação dos estudantes com vínculo ativo - Formas de evasão do curso
	Terceiro passo: a conclusão do curso noturno de Odontologia	Informações demográficas, escola de origem, escolaridade dos pais e renda	- Sexo - Cor/Raça - Idade - Tipo de escola de conclusão do Ensino Médio - Escolaridade de pai e mãe - Renda familiar
		Sobre a permanência no curso até sua conclusão	- Ano de ingresso no curso - Tempo de permanência no curso - Recebimento de benefício estudantil - Realização de atividade extracurricular - Recebimento de bolsa em atividade extracurricular

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo capítulo apresento os resultados da consulta realizada aos dados do Censo da Educação Superior de 2008 e 2018 para identificar a expansão da Educação Superior dez anos após o REUNI, contexto no qual se insere o curso noturno de Odontologia da UFRGS.

3 A JUSTIÇA SOCIAL PARA PENSAR A EDUCAÇÃO SUPERIOR

O presente estudo tem como princípio a educação enquanto bem público, direito social e dever do Estado, compromissada com o desenvolvimento social da Nação. Nessa perspectiva, a expansão do acesso à Educação Superior é analisada como um esforço em busca de justiça social. Para tanto, neste Capítulo, são apresentados os conceitos desenvolvidos por diferentes autores para definir justiça social, um aprofundamento no pensamento de Nancy Fraser e as dimensões de justiça social propostas pela autora, finalizando com a apresentação de pesquisas realizadas sobre a Educação Superior brasileira tendo como marco teórico-analítico a teoria de justiça social de Nancy Fraser.

3.1 PERSPECTIVAS DE JUSTIÇA SOCIAL

Segundo [Murillo Torrecilla e Hernandez Castilla \(2011\)](#), o termo 'justiça social' tem pouco mais de 150 anos, e sua realização tem marcado a história recente da humanidade. A gênese desta ideia está ligada às últimas fases da primeira Revolução Industrial, sendo aplicada aos conflitos trabalhistas na mudança para a sociedade industrial. Tem como premissa inicial o combate à injustiça econômica e a proteção da classe trabalhadora explorada e, em 1919, é incorporada pela constituição da recém-criada Organização Internacional do Trabalho (OIT). As questões referentes ao constitucionalismo social, Estado de bem-estar e direito laboral vincularam-se com as ideias de justiça social nas primeiras décadas do século XX. Assim, na atualidade, os autores identificam a convivência de três concepções distintas – mas não independentes – de justiça social, definidas como distribuição, reconhecimento e participação. A primeira está centrada na distribuição de bens, recursos materiais e culturais e tem como autores de referência John Rawls, Martha Nussbaum e Amartya Sen; a segunda tem como foco o reconhecimento e respeito à cultura de cada um, e seus representantes são Patrícia Hill Collins, Nancy Fraser e Axel Honneth; e a terceira refere-se à participação nas decisões que afetam sua própria vida, uma participação ativa na sociedade. Como autores referência sobre a dimensão da participação, [Murillo Torrecilla e Hernandez Castilla \(2011\)](#) citam obras de David Miller, Iris Marion Yung e, novamente, Nancy Fraser e Axel Honneth.

O entendimento de justiça abordado nesta tese tem como base os aportes da filósofa crítica Nancy Fraser, a qual formulou sua teoria a partir do diálogo com importantes pensadores como John Rawls e Axel Honneth. Apresento, a seguir, as principais ideias desses autores para introduzir o pensamento de Nancy Fraser.

John Rawls foi professor de filosofia política e ligado ao pensamento liberal. Sua obra está na origem do debate atual sobre a justiça ([NEVES; LIMA, 2007](#)). Para [Rawls \(2008\)](#), uma sociedade justa é aquela definida a partir de dois princípios: a) todos os membros são fundamentalmente iguais e livres; b) são aceitas as desigualdades que resultem em benefício para o conjunto da sociedade. Ou seja, um grupo favorecido somente poderia beneficiar-se de uma situação quando esta também beneficiasse os menos favorecidos, melhorando sua condição de vida. Assim, coloca na perspectiva de justiça a política de equidade em concepção distributiva.

Na perspectiva de [Rawls \(2008\)](#), a condição de cidadania se dá com acesso aos bens primários; e um sistema justo seria aquele que proporciona condições mínimas de existência. Tais condições mínimas constituem a equidade no acesso às oportunidades, as quais devem ser iguais a todos os cidadãos que possuem as mesmas habilidades, independente da classe social à qual pertençam. O estudo de Rawls é uma das bases utilizadas para justificar a proposição de políticas de cotas ([NEVES, LIMA, 2007](#)).

Outro importante ponto de vista para a construção de um conceito de justiça social vem das reflexões do filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth. Para [Honneth \(2009; 2014\)](#), o indivíduo e sua autoestima são pontos centrais. A evolução social e a resolução de seus conflitos ocorrem pelo caminho do reconhecimento, no qual ele distingue três dimensões: da família (esfera do amor), do estado (esfera do direito) e da sociedade civil (esfera da valorização social). O reconhecimento negado se manifesta no desrespeito, na ofensa e na desvalorização, afetando o autorrespeito e atingindo a identidade do indivíduo. Identidade é um conceito central para Honneth, que considera o reconhecimento como impulso para transformação das sociedades modernas por concentrar em si outros princípios, inclusive o distributivo ([NEVES, LIMA, 2007](#)). A centralidade que Honneth atribui ao identitarismo será criticada por Fraser por considerar que as questões distributivas podem ficar omissas nessa perspectiva.

O livro *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*⁴, publicado em 2003, registra o diálogo entre Nancy Fraser e Axel Honneth em que cada um dos autores propõe-se a construir uma teoria sobre o capitalismo que contribua com as lutas sociais, conectando filosofia moral, teoria social e análise política ([SOUZA, 2018](#)). Na sequência apresento a síntese dos estudos realizados sobre o pensamento de Nancy Fraser e as dimensões propostas pela autora sobre justiça social.

3.2 JUSTIÇA SOCIAL SOB A ÓTICA DE NANCY FRASER: REDISTRIBUIÇÃO, RECONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO

Nancy Fraser ([2006a](#), [2006b](#), [2007](#), [2008a](#), [2008b](#), [2009](#)) avança a partir dos estudos de Rawls e Honneth e coloca que, mais do que distribuição ou reconhecimento enquanto dimensões separadas, a justiça social deve ser pautada numa perspectiva bidimensional, com políticas de redistribuição e reconhecimento. A autora considera que a oposição entre essas perspectivas constitui-se como uma falsa antítese entre a tradição liberal da distribuição, como a defendida por Rawls, e os modelos comunitaristas, como o reconhecimento defendido por Honneth. Fraser explora essa falsa antítese no primeiro capítulo do livro escrito em conjunto com Axel Honneth ([FRASER, 2006a](#)) e defende o dualismo perspectivista entre as duas categorias — redistribuição e reconhecimento —, admitindo a existência de uma distinção conceitual entre elas, mas que não representa uma sobreposição e, sim, uma complementação, visto que a completa separação entre as dimensões econômica e cultural não corresponde à realidade da vida social. É o que podemos ver no caso de uma mulher negra e pobre que, no seu cotidiano, enfrenta desigualdades que são cumulativas – de gênero, de raça e renda. Assim, enquanto as ações de redistribuição ensejam tratamento igualitário para todos os sujeitos, o contrário ocorre com o reconhecimento, que demanda observação das particularidades, das diferenças. Dessa forma, são ideais que, em princípio, podem parecer contraditórios, mas que, para Fraser, se complementam no alcance da justiça social.

⁴ FRASER, N.; HONNETH, A. **Redistribution or recognition?** A political-philosophical exchange. London; New York: Verso: 2003.

A fim de compreender sua perspectiva de justiça, é importante detalhar o que Fraser entende por redistribuição e reconhecimento. Para Fraser ([2006a](#), [2008a](#)), as políticas de redistribuição são ações que confrontam as injustiças socioeconômicas, proporcionando que todos tenham iguais direitos e acesso aos benefícios sociais, recursos e riquezas produzidas pela sociedade. Considerando a situação inicial de cada indivíduo, busca-se compensar as desigualdades sofridas com suporte econômico e reduzir as diferenças e a discriminação, causada pela condição socioeconômica.

Já as políticas de reconhecimento são aquelas que salientam as diferenças dos grupos minoritários ou vulneráveis para que, desse modo, eles acessem seus direitos e tenham o reconhecimento legal ou cultural por sua raça, gênero, poder econômico e escolaridade. Isso significa eliminar a dominação cultural de determinados grupos por outros, a partir do respeito integral a todas as pessoas em seus modos de existir e de pensar ([FRASER, 2006a, 2008a](#)).

[Fraser \(2008a\)](#) esclarece que, no paradigma da redistribuição, a solução para resolver a injustiça está em alguma forma de reestruturação econômica, como reorganização do trabalho, mudança na estrutura de propriedade ou democratização dos procedimentos pelos quais se tomam decisões de economia básica. Já pelo paradigma do reconhecimento, a mudança é cultural e simbólica, pois está vinculada ao respeito às diferentes identidades e suas produções culturais e intelectuais. O público-alvo das políticas de redistribuição seriam as classes economicamente exploradas, como imigrantes e mulheres. As políticas de reconhecimento, por sua vez, teriam como público-alvo as coletividades que são desrespeitadas perante outros grupos sociais, como gays ou negros.

As duas formas de política se complementam no momento em que um determinado grupo de sujeitos pode ser alvo de políticas de reconhecimento e redistribuição ao mesmo tempo. Redistribuição e reconhecimento estão imbricadas uma na outra: redistribuição é mais geral que políticas de classe, pois pode abordar, por exemplo, movimentos feministas ou antirracistas que buscam a transformação/solução da injustiça de gênero/raça pela reforma socioeconômica; o reconhecimento é mais genérico que a política de identidades, visto que, ao mesmo tempo que combate identidades desvalorizadas, combate as “[...] tendências desconstrutivas, que rechaçam o essencialismo da política identitária” ([FRASER, 2006a, p. 22](#)). Buscando o exemplo da sociedade brasileira, a população negra está

entre os mais pobres ([INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019a](#)), necessitando de políticas de redistribuição, assim como sofre discriminação social e cultural, o que a leva à necessidade das políticas de reconhecimento.

Esses grupos enfrentam injustiças não só por questões econômicas, mas também por valores e padrões culturais institucionalizados, demonstrando a questão da falsa antítese entre redistribuição e reconhecimento. Outro exemplo frequente nas reflexões de Fraser é a injustiça sofrida pelas mulheres: econômica, na medida em que possuem sua força de trabalho desvalorizada e menos remunerada que a dos homens, e cultural, pela inferiorização, representação estereotipada e 'coisificadora', além da violência física e simbólica sofrida por elas na sociedade machista e patriarcal.

[Nancy Fraser \(2006a\)](#) fortalece a ideia de uma forma híbrida de justiça, que combina características de classe explorada com identidade depreciada e explica que gênero, raça e classe social são exemplos de diferenciações que sofrem subordinação bidimensional. A subordinação acontece a partir de altas taxas de desemprego, trabalhos servis, salários mais baixos e depreciação cultural, o que são situações comuns vividas por mulheres, pessoas pretas, pardas e indígenas e pelos mais pobres. Reforça também que a bidimensionalidade da injustiça não ocorre no mesmo modo e grau para todos os eixos:

Os grupos bidimensionalmente subordinados padecem tanto de uma má distribuição quanto de um reconhecimento errôneo de forma que nenhuma destas injustiças é efeito indireto da outra, sendo ambas primárias e co-originais. Portanto, neste caso, não basta uma política de redistribuição nem uma de reconhecimento sozinhas. Os grupos bidimensionalmente subordinados precisam de ambas ([FRASER, 2006a, p. 28](#)).

Cabe destacar também que indivíduos subordinados em um eixo podem ser dominantes em outro, o que requer máxima atenção para não incorrer em injustiça mesmo quando se luta contra ela. Um exemplo é a mulher que luta para ocupar seu espaço na vida social e econômica, como uma profissional bem-sucedida e, para isso, contrata uma funcionária para trabalhar em sua casa, nos afazeres domésticos e/ou cuidados com crianças. Pode consistir numa relação de exploração da força de trabalho de uma mulher – geralmente negra –, que possibilitará que, contraditoriamente, outra mulher exerça seus direitos conquistados com o feminismo. Nesse exemplo, a questão de gênero marca a indivisibilidade da redistribuição e

reconhecimento, pois corrigir a injustiça de gênero, qualquer que seja, demanda uma transformação da estrutura econômica e da ordem de *status* da sociedade contemporânea, não sendo nenhuma das medidas suficiente por si ([FRASER, 2012](#)).

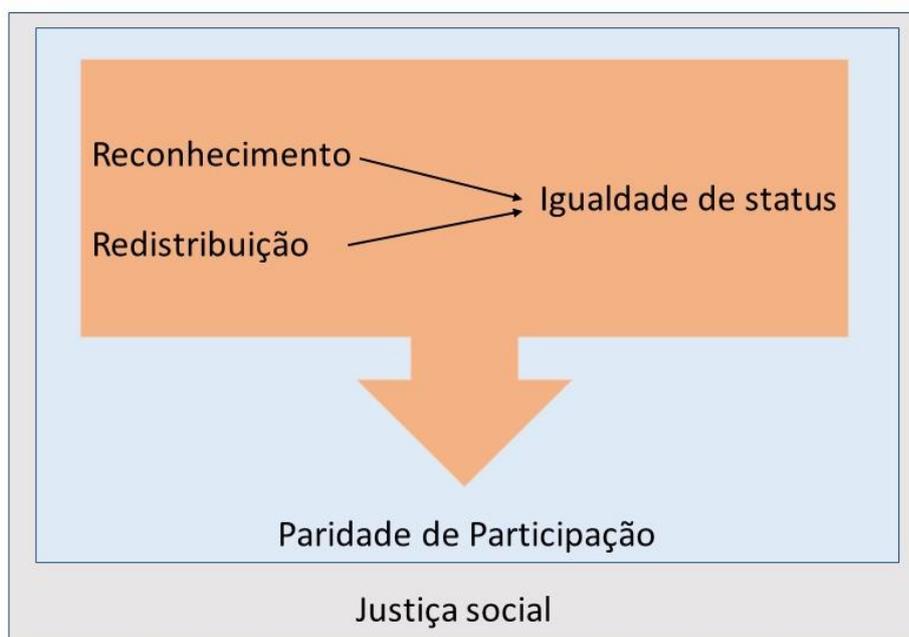
Aprofundando a questão do reconhecimento, [Nancy Fraser \(2006b\)](#) observa que a interação entre os cidadãos está regulada por normas institucionalizadas que contêm regras e valores culturais, os quais consideram determinadas categorias de atores sociais superiores a outras e constituem, assim, situações de injustiça. Por exemplo: ser heterossexual é considerado normal, ser homossexual, não; famílias chefiadas por homens são a regra, as chefiadas por mulheres, não; pessoas brancas cumprem as leis, os negros, não. O entendimento proposto por Nancy Fraser como forma de combater as injustiças provocadas pelo falso reconhecimento desloca o foco da identidade do sujeito, tema central na teoria de Honneth, e aponta para a questão do *status* social. Ela afirma que, mais importante que a identidade vinculada a um grupo minoritário (ser *gay*, por exemplo), é importante considerar o *status* ocupado na sociedade, a posição que ocupa no ambiente social, tanto o *status* econômico quanto o político. Dessa forma, “[...] o que exige reconhecimento não é a identidade específica de um grupo, mas a condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social [...]” ([FRASER, 2007, p. 107](#)).

Nessa perspectiva, o não reconhecimento consiste na privação de participar como um igual da vida social, e não na depreciação da identidade de uma pessoa ou um grupo. A injustiça aqui é entendida como reconhecimento errôneo e subordinação de *status*, e sua superação – o reconhecimento – se dá ao “[...] tornar o sujeito subordinado um parceiro integral na vida social e capaz de interagir com os outros como um par [...]” ([FRASER, 2007, p. 109](#)). Como exemplo dessas injustiças, [Fraser \(2007\)](#) cita as leis matrimoniais que excluem as uniões de pessoas do mesmo sexo e práticas de policiamento que utilizam ‘categoria racial’ para vincular determinadas pessoas de uma raça à criminalidade.

Com o modelo de *status*, [Nancy Fraser \(2006b\)](#) faz oposição ao que chama de reificação da identidade, condição de rigidez que coloca no sujeito toda a carga de superação da injustiça sofrida quando a injustiça tem raízes institucionais. A vantagem que [Nancy Fraser \(2006b\)](#) destaca na sua perspectiva de reconhecimento enquanto *status* social é que a resolução da injustiça está centrada na mudança da ordem instituída, na desinstitucionalização de padrões que valorizam determinada cultura e, com isso, impedem a paridade de participação. Este é outro conceito importante na

teoria de justiça social de Nancy Fraser: o conceito de paridade participativa. Para a autora, só haverá justiça social quando houver paridade de participação, ou seja, quando todos os atores tiverem o mesmo valor na sua voz, na sua participação. [Assis \(2006, p. 4-5\)](#) explica a paridade de participação como sendo uma situação em que, “[...] no espaço público, estão suspensas as diferenças econômicas e sociais e todos os sujeitos têm, igualmente, a oportunidade de influenciar o processo, através do oferecimento de razões [...]”. Nesse sentido, reconhecimento e redistribuição são meios para se chegar à paridade participativa, assim como um critério para julgar se uma política de reconhecimento e/ou redistribuição é necessária para se alcançar a justiça social ([FRASER, 2006b](#)). Na Figura 1, procuro representar como a redistribuição e o reconhecimento, levando à igualdade de *status*, podem promover a paridade de participação e, com isso, levar à justiça social.

Figura 1 – Representação gráfica do conceito de justiça social de Nancy Fraser a partir das dimensões de reconhecimento e redistribuição



Fonte: Elaborada pela autora com base em [Fraser \(2006a, 2006b, 2007, 2008a\)](#).

[Nancy Fraser \(2006a\)](#) explica que há duas condições a serem satisfeitas para que haja paridade participativa. Uma delas é a condição objetiva, relacionada à distribuição dos recursos materiais. Essa condição é satisfeita quando todos os participantes têm assegurada a condição material para interagir na vida social com independência e voz. A segunda condição é intersubjetiva, ou seja, todos os

participantes gozam de igual respeito e valor, tendo igual oportunidade de alcançar estima social por meio de padrões institucionalizados de valorização cultural. Mais uma vez, ambas reivindicações – econômica e cultural – apresentam-se como condições complementares na busca pela justiça social, reforçando a inexistência de sobreposição de uma sobre a outra. A complementariedade entre as políticas de redistribuição e reconhecimento destaca-se, novamente, como condição para que, nos espaços de tomada de decisão, sujeitos não sejam tratados de forma diferente e não haja privilégios a grupos isolados.

Outra diferenciação feita por Nancy Fraser diz respeito às medidas para combater as injustiças, ditas “remédios”, nas palavras da autora). Para [Fraser \(2006b\)](#), as medidas de combate às injustiças podem ser afirmativas ou transformativas. Medidas afirmativas são aquelas que buscam compensar a má distribuição, sem promover mudanças na estrutura econômico-política, ou seja, na causa da injustiça. São medidas associadas ao Estado de bem-estar liberal. Já as medidas transformativas compensam a distribuição injusta com a transformação da estrutura econômico-política, sendo associadas ao pressuposto socialista. Como exemplo, a autora (FRASER, 2006b) cita providências com relação à classe trabalhadora explorada. Como medidas afirmativas de combate à injustiça estariam os programas de transferência de renda, tais como seguro social e assistência focalizada. São ações que oferecem ajuda, mas não eliminam a causa da injustiça e ainda diferenciam grupos de acordo com a necessidade de auxílio. Já as medidas transformativas teriam a tendência de dissolver a diferenciação de classes combinando programas universalistas de bem-estar social com políticas de pleno emprego, vasto setor público não-mercantil e significativas propriedades públicas ou coletivas de produção. Ambas formas de combate à injustiça guardam como semelhança a “concepção universalista de reconhecimento, a igualdade de valor moral das pessoas” ([FRASER, 2006b](#). p. 239).

A justiça como participação paritária, com ênfase à inclusão dos que foram tradicional e historicamente excluídos, desencadeia o que veio a ser a terceira dimensão de justiça na perspectiva de Nancy Fraser: a justiça política ou justiça democrática. [Fraser \(2009\)](#) observa que, após a década de 70, com a globalização, a justiça passa a não ser mais somente uma questão de “o que” é considerado justiça, mas, também, uma questão de “quem” são os destinatários da justiça e, mais tarde, de “como” a justiça se efetiva. A autora ([2009, p. 13](#)) afirma que:

Assumindo o Estado moderno territorial como a unidade apropriada, e os cidadãos como os sujeitos concernidos, tais argumentos se dirigiam a *o que* precisamente esses cidadãos deviam uns aos outros. Aos olhos de alguns, era suficiente que os cidadãos fossem formalmente iguais perante a lei; para outros, a igualdade de oportunidades era também requerida; para outros, ainda, a justiça demandava que todos os cidadãos tivessem acesso aos recursos e ao respeito de que eles precisavam para serem capazes de participar em paridade com os demais, como membros integrais da comunidade política. Em outras palavras, o argumento concentrava-se precisamente no que deveria ser entendido como uma justa ordenação das relações sociais no interior da sociedade.

Nessa nova etapa de sua formulação de justiça social, [Nancy Fraser \(2009\)](#) também argumenta que redistribuição e reconhecimento são elementos políticos por natureza, por serem permeados por poder, mas que, ainda assim, essa nova dimensão de justiça traz a política no sentido mais específico, “[...] constitutivo, no que diz respeito à natureza da jurisdição do Estado e das regras de decisão pelas quais ele estrutura as disputas sociais” ([FRASER, 2009, p. 19](#)). Nesse sentido, o político é o palco no qual as lutas por redistribuição e reconhecimento são conduzidas. Ao definir um critério social de pertencimento e, portanto, determinar quem conta ou não como membro do conjunto, acaba por designar quem está incluído e quem será excluído, quem é titular da justiça e quem não o é. Tais regras de decisão estipulam também os procedimentos de resolução das disputas, ou seja: informam quem pode reivindicar redistribuição e reconhecimento e como essas reivindicações serão inseridas no debate e julgadas como adequadas, procedentes ou não, merecedoras de alguma ação ou não.

A dimensão política trata prioritariamente da ‘representação’, que é uma questão de pertencimento social. Nancy Fraser afirma que “O que está em jogo aqui é a inclusão ou a exclusão da comunidade formada por aqueles legitimados a fazer reivindicações recíprocas de justiça” ([FRASER, 2009, p. 20](#)). Ou seja, a representação refere-se aos procedimentos que compõem a estrutura dos processos públicos de contestação e aos termos em que os sujeitos incluídos na comunidade decisória (política) decidem suas disputas. Devemos nos questionar: As relações de representação são justas? Quem são os titulares do direito à representação? Todos têm igual direito de expressão e tomada de decisão? Tais questões são específicas da dimensão política da justiça, para além das dimensões política e cultural, embora intrinsecamente conectadas.

A ideia de justiça democrática como representação dialoga com o que Boaventura de Souza Santos chama de democracia de alta intensidade ([SANTOS, 2007](#)). Para o autor ([SANTOS, 2007](#)), o caminho para se chegar a uma sociedade mais justa e reinventar a emancipação social passa pelo exercício de uma ‘democracia de alta intensidade’, a qual acontece quando a sociedade civil participa de todas as instâncias de deliberação, para além da escolha de seus representantes. Na democracia as pessoas acompanham, fazem cobranças, votam e se manifestam, exigem a prestação de contas de seus representantes. Por outro lado, o autor chama a atenção para o crescimento da ‘democracia de baixa intensidade’, compreendida como uma democracia que termina no voto, principalmente quando este é obrigatório. Nesse contexto, o cidadão, frustrado com a corrupção, naturaliza sua ocorrência e distancia-se da política, deixando de se sentir representado e de participar.

[Santos \(2007\)](#) descreve a democracia de baixa intensidade como sendo de grande interesse do mercado econômico que se alia ao mercado político e não encontra obstáculos aos seus propósitos, visto que se depara com uma cidadania bloqueada. Para ele, três condições são necessárias para a participação: garantia de condições de sobrevivência; liberdade para exercício do voto, sem ameaças; e acesso à informação. É fundamental, na sua visão, a aliança entre democracia representativa e participativa para a garantia da democracia de alta intensidade.

Entendo ser possível relacionar os três pressupostos para participação propostos por [Santos \(2007\)](#) às dimensões de justiça social de Fraser ([2006a](#), [2006b](#), [2007](#), [2008a](#), [2009](#)): as condições de sobrevivência vêm da redistribuição; a liberdade de voto, sem ameaças, pode ser relacionada ao reconhecimento; e o acesso à informação pode ser associado com a possibilidade de participação.

Retomando os aportes de Nancy Fraser, depreendemos que a justiça política é definida pela dimensão da representação. Nesse sentido, a injustiça cometida nessa dimensão caracteriza-se pela ‘falsa representação’ e ocorre quando as regras decisórias negam a alguns, erroneamente, a possibilidade de participação como par na interação social. Em geral, a falsa representação está ligada à má distribuição ou ao reconhecimento errôneo, podendo também ser independente, sem estar ligada a nenhum outro tipo de injustiça ([FRASER, 2009](#)).

[Fraser \(2009\)](#) distingue dois tipos de falsa representação. O primeiro ela chama de falsa representação *política-comum*, relativa aos sistemas eleitorais alternativos nos quais a questão está dentro do enquadramento. Um exemplo é um

tipo de sistema eleitoral em que o ganhador, ao final do processo, leva todos os votos, inclusive os da oposição, retirando a representatividade das minorias quantitativas. A segunda forma de falsa representação se dá dentro do enquadramento, ao se estabelecer as fronteiras do político e, assim, excluir pessoas do processo – equivocadamente –, as quais não terão quaisquer chances de participar dos debates e formulações de reivindicações de justiça. Apoiada em conceitos de Hannah Arendt, [Fraser \(2009, p. 23\)](#) diz que esse tipo de mau enquadramento é muito grave, uma “morte política”, pois significa perder o “direito a ter direitos”, tornando-se “objetos de caridade ou benevolência”, “não-sujeitos em relação à justiça”.

Para [Nancy Fraser \(2009\)](#), qualquer reivindicação por justiça pressupõe uma noção de representação, ou seja, toda reivindicação por representação e/ou reconhecimento tem, incorporada em si, a dimensão política da representação, pois todas assumem um enquadramento (distinção entre membros e não membros)⁵. A teoria de justiça social de Nancy Fraser ganha, então, um caráter tridimensional, abarcando redistribuição, reconhecimento e representação e, permitindo, assim, entender o enquadramento como uma questão de justiça. Ao incorporar as dimensões econômica, cultural e política, deve nos tornar capazes de identificar as injustiças originadas no mau enquadramento e avaliar possíveis reparações ([FRASER, 2009](#)).

Sendo o enquadramento uma questão de justiça, [Nancy Fraser \(2009\)](#) distingue duas abordagens da política de enquadramento: afirmativa e transformativa. A abordagem afirmativa contesta as fronteiras do enquadramento, tendo como base o Estado territorial, considerado a unidade apropriada para solucionar disputas sobre justiça. O “quem” da justiça é definido pelo princípio da territorialidade, a residência comum no território ou pertencimento a uma mesma comunidade política nesse local. A abordagem transformativa questiona o limite territorial na definição do “quem” da justiça, entendendo que ele não dá conta da complexidade das injustiças do mundo globalizado. Nesse mundo em que investimentos financeiros, comunicação e biopolíticas do clima, das armas e dos medicamentos extrapolam fronteiras, só para citar alguns exemplos, as forças que cometem injustiças, segundo [Fraser \(2009\)](#), não

5 “Focalizada nas questões acerca de quem é considerado um sujeito da justiça, e qual é o enquadramento apropriado, a política do enquadramento abrange esforços para estabelecer e consolidar contestar e revisar, a divisão oficial do espaço político. Incluídas aqui estão as lutas contra o mau enquadramento, que visam a dismantelar os obstáculos que impedem as pessoas em desvantagem de confrontar, com reivindicações por justiça, as forças que as oprimem. Centrada no estabelecimento e na contestação dos enquadramentos, a política do enquadramento concerne à questão do ‘quem’” ([FRASER, 2009](#), p. 26-27).

estão localizadas em um Estado territorial e não podem ser impelidas a responder por reivindicações de justiça nesse princípio.

A abordagem alternativa de enquadramento considerada mais promissora por Fraser é o 'princípio de todos afetados', o qual estabelece que "[...] aqueles afetados por uma dada estrutura social ou instituição têm o *status* moral de sujeitos da justiça com relação a ela" ([FRASER, 2009, p. 29](#)). Assim, o enquadramento mais justo para transformar pessoas em sujeitos de justiça não é mais o pertencimento a determinado território, mas sim

[...] sua coimbricação em um enquadramento estrutural ou institucional comum, que estabelece as regras fundantes que governam sua interação social, moldando, assim, suas respectivas possibilidades de vida segundo padrões de vantagem e desvantagem ([FRASER, 2009, p. 29](#)).

Praticantes da política transformativa procuram aplicar o princípio de todos os afetados no enquadramento da justiça, desviando da territorialidade estatal. É o caso de ativistas ambientais, das causas indígenas ou feministas internacionais, que reivindicam o status de sujeitos da justiça em relação ao poder extraterritorial, o qual afeta as vidas de seus representados e os prejudica em um mundo globalizado no que diz respeito à demanda por redistribuição e/ou por reconhecimento ([FRASER, 2009, p. 31](#)). Os movimentos que buscam a política transformativa procuram democratizar o modo como o processo de enquadramento é desenhado, afirmando seu direito de participar da definição de "quem" é objeto de justiça e, conseqüentemente, redesenhando também o "como". [Nancy Fraser \(2009\)](#) cita o Fórum Social Mundial como exemplo de uma arena de democratização de argumentos para o enquadramento:

No Fórum Social Mundial, por exemplo, alguns praticantes da política transformativa criaram uma esfera pública transnacional na qual podem participar como pares, em relação aos demais, no processo de formulação e resolução de disputas acerca do enquadramento. Desse modo, eles prefiguram a possibilidade de novas instituições da *justiça democrática pós-Westfaliana* ([FRASER, 2009, p. 33](#)).

A autora afirma que "a dimensão democratizante da política transformativa aponta para um terceiro nível de justiça política [...]" ([FRASER, 2009, p. 33](#)). Os níveis anteriormente apresentados foram a falsa representação política-comum e o mau enquadramento. O terceiro nível é a 'falsa representação metapolítica', que surge

quando Estados e elites transnacionais efetivam o monopólio do estabelecimento do enquadramento e, com isso, exercem o poder de negar voz àqueles que podem ser afetados no processo, impedindo a criação de arenas democráticas nas quais as reivindicações dos sujeitos afetados possam ser avaliadas e contempladas.

Com efeito, a grande maioria das pessoas é excluída da determinação dos espaços políticos de decisão (o “como”) ao ter negada a chance de se envolver em termos paritários dos processos que definem o “quem”, demonstrando a profunda conexão entre democracia e justiça ([FRASER, 2009](#)). Nesse sentido de conexão, é importante retomar a análise de [Santos \(2007\)](#), na qual afirma que desapareceu a tensão entre capitalismo e democracia e, com isso, o capitalismo está destruindo a redistribuição social, em vez de produzi-la. Instituições como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional interferem nas políticas de Estado, o que faz com que parte da população mundial esteja sendo lançada para viver à margem da sociedade civil, sem participação na redistribuição social e, conseqüentemente, sem qualquer possibilidade de participação na tomada de decisão sobre suas vidas e seu futuro. Santos ([2007](#)) afirma que, ao mesmo tempo que vivemos em sociedades politicamente democráticas, elas se revelam socialmente fascistas, nas quais pessoas ou segmentos muito poderosos detêm poder de veto sobre os setores mais frágeis da população.

Retomando [Nancy Fraser \(2009\)](#), a autora conclui que sua visão de justiça como paridade participativa está plenamente contemplada na teoria ‘pós-westfaliana da justiça democrática’. Por um lado, envolve a noção de resultado ao entender que somente são justificados como arranjos sociais justos aqueles que permitem a todos os atores sociais relevantes no processo a participação como pares da vida social. Já a noção de processo está contemplada ao entender que as normas de deliberação justas e democráticas são aquelas deliberadas em processo justo e aberto, com a participação de todos como pares. Assim, a paridade de participação torna visível a implicação mútua entre democracia e justiça necessária no mundo globalizado de hoje ([FRASER, 2009](#)).

No Quadro 5 apresento uma síntese de palavras-chave das dimensões de justiça social na perspectiva de Nancy Fraser.

Quadro 5 – Síntese das dimensões de justiça social na perspectiva de Nancy Fraser

Dimensão	Redistribuição	Reconhecimento	Representação
Enfoque	Econômico Equidade na distribuição de bens, recursos e riquezas	Cultural Simbólico Identitário	Político Representação em espaços sociais Participação ativa na tomada de decisões

Fonte: Elaborado pela autora com base em [Fraser \(2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2009\)](#).

Em síntese, para o alcance de justiça social, é fundamental a redistribuição de bens, recursos, riquezas e serviços, bem como o reconhecimento, respeito cultural e valorização das diferenças, assegurando que todos sejam capazes de participar ativa e efetivamente da construção de regras para a vida em sociedade – a dimensão participativa. Na sequência, apresento pesquisas realizadas sobre a Educação Superior brasileira com base nos preceitos de justiça social de Nancy Fraser.

3.3 ANÁLISE DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA SOB A ÓTICA DA JUSTIÇA SOCIAL NA PERSPECTIVA DE NANCY FRASER: ALGUNS ESTUDOS

A noção de justiça social de Fraser vem dando suporte a pesquisas sobre políticas públicas de ampliação do acesso à Educação Superior no Brasil. [Marques e Cepêda \(2012\)](#) analisaram o cenário e os objetivos que orientaram a expansão da Educação Superior pública no Brasil, especialmente o crescimento das universidades federais. Segundo os autores, essa expansão ocorreu no período chamado de novo desenvolvimentismo, ou retomada do desenvolvimento, considerado um período de empoderamento social, próximo dos temas da redistribuição e do reconhecimento como base em cidadania e autonomia através do desenvolvimento econômico. Os autores consideraram que a expansão da Educação Superior cumpriu importante papel no desenvolvimento, com base na sociedade do conhecimento, e pode ser considerada política de redistribuição via inclusão social, redistribuindo capitais educacionais, empreendedores, simbólicos e legais, além de empoderamento societal. Concluíram afirmando que a Educação Superior

Pode funcionar também como meio de equilíbrio entre a redistribuição e o reconhecimento – na tensão proposta por Nancy Fraser [...] – já que permite tanto a mobilidade social (via posterior acesso qualificado ao mercado de

trabalho) quanto o acesso a um tipo de “renda indireta” capaz de criar nivelamento material. Além disso, pode legitimar valores culturais, sociais e subjetivos novos na argumentação estratégica do campo científico ([MARQUES; CEPÉDA, 2012, p. 188-189](#)).

As ações afirmativas analisadas sob a ótica da justiça social foram o tema da dissertação de [Bueno \(2015\)](#). Seu trabalho analisou as ações de permanência realizadas no âmbito do programa de ações afirmativas da UFRGS, verificando se os referenciais de inclusão social e justiça social estavam presentes no processo de implementação. Teve como referenciais teórico-metodológicos Bourdieu, para tratar de inclusão social, e Nancy Fraser, para abordar a justiça social. Por meio de análise documental e entrevistas, a pesquisadora verificou a necessidade de a universidade enfrentar significativos desafios na implementação de ações de permanências para estudantes cotistas.

[Frateschi \(2016\)](#) também se apoiou nas categorias ‘afirmativa’ e ‘transformativa’ propostas por Nancy Fraser para analisar a política de ações afirmativas para ingresso na Educação Superior pública. Para a autora, o sistema de cotas sociais e raciais consiste numa política afirmativa, por corrigir somente o critério de acesso à universidade, não a fragilidade da formação anterior. Já uma abordagem transformativa seria aquela voltada para reduzir as desigualdades desde a base da formação. Seu entendimento foi de que ambas abordagens são complementares no combate à desigualdade e promoção da inclusão na Educação Superior pública.

[Neves e Lima \(2007\)](#) analisaram as percepções e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas, na perspectiva da justiça social. Definiram, com isso, as políticas afirmativas como um dos eixos mais inovadores das políticas públicas brasileiras voltadas para a diminuição de diferenças socioeconômicas entre algumas categorias sociais. Os autores analisaram as perspectivas de Rawls, Honneth e Fraser sobre justiça social e entenderam que “a definição do justo e do injusto em uma sociedade é, pois, uma questão política, que tem a ver com relações de forças e com representações sociais hegemônicas na sociedade.” ([NEVES; LIMA, 2007, p. 22](#)).

Ainda sobre ações afirmativas, o trabalho de [Batista \(2015\)](#) explorou as categorias de reconhecimento e redistribuição na análise do discurso de atores sociais representantes das categorias discente e docente na formulação da política de ações afirmativas da UFRGS. A autora considerou que “[...] em nenhum dos argumentos em

disputa há uma proposição de um modelo de justiça social bidimensional, isto é, que incorpore ‘o reconhecimento’ (status) e a ‘redistribuição’ (classe)” ([BATISTA, 2015, p. 120](#)). Registrou, ainda, a ausência de uma discussão sobre a qualidade do Ensino Médio cursado pelos candidatos a ingresso na Universidade, o que caracteriza a desigualdade educacional como influência direta na necessidade e importância do estabelecimento de ações afirmativas.

[Schulz e Wienke \(2012\)](#) também recorreram aos conceitos de redistribuição e reconhecimento propostos por Nancy Fraser para analisar os efeitos da política de cotas com reserva de vagas para afrodescendentes em universidades federais. Os dados analisados pelos autores demonstram que a presença escolar de brancos e negros possui semelhança no ensino fundamental, passando a ter uma diferença no Ensino Médio e consistindo em um abismo na Educação Superior, o que justifica a importância da política de cotas raciais nesse nível educacional. Os autores demonstram que a política de cotas promove avanços no “[...] reconhecimento político da condição de discriminação racial existente na sociedade brasileira, bem como na necessidade de políticas públicas que enfrentem tal quadro” ([SCHULZ; WIENKE, 2012, p. 104](#)).

Os conceitos de redistribuição e reconhecimento de Fraser são profundamente analisados por [Mendes \(2020\)](#) para tratar das políticas de permanência estudantil como uma das dimensões do acesso à Educação Superior, sendo, portanto, parte da política de ampliação desse acesso. Para a autora, são fundamentais a análise e o debate sobre o *status* do candidato que ingressa a partir das ações afirmativas, as quais promovem a reformulação do perfil do estudante universitário. A transformação requer políticas distributivas na universidade, como subsídios para auxílio-alimentação, moradia e transporte, além de mudanças nas hierarquias institucionalizadas de valor cultural, no âmbito do reconhecimento.

Outra importante política implantada nas últimas décadas, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, foi tema da pesquisa de [Fioreze, Bertolin e Bertolin \(2015\)](#), os quais analisaram em que medida o programa possui potencial para gerar justiça social a estudantes de meios populares, tendo seu marco teórico construído pela perspectiva de Nancy Fraser. Esse estudo deu voz a estudantes de uma universidade comunitária sem fins lucrativos por meio de entrevistas. A pesquisa traz indagações sobre as condições objetivas, referentes à distribuição de recursos materiais, e as condições intersubjetivas, referentes aos padrões institucionalizados

de valor cultural, o que o programa pretende reparar. Questiona, ainda, quais elementos da estrutura de classes e da hierarquia de status – obstáculos à paridade participativa – que o PROUNI pode superar e quais aspectos do programa possibilitam apontar para tal superação. Concluem, por fim, que o PROUNI tem uma tendência positiva na proposição de justiça social, aliando redistribuição e reconhecimento, apesar da existência de relatos de preconceito vivido por bolsistas, o que consiste em um aspecto a ser suplantado.

Tendo como base os conceitos de redistribuição e reconhecimento, [Fioreze, Bertolin e Bortolin \(2015\)](#) identificaram como elementos de redistribuição o acesso de jovens oriundos de meios populares e baixa renda à Educação superior e a perspectiva de melhoria de renda que essa formação pode proporcionar. Assim, o PROUNI possibilita a superação de obstáculos materiais e econômicos para a participação dos sujeitos como plenos parceiros em sociedade. Na dimensão do reconhecimento, encontraram uma contribuição do PROUNI na superação do processo de reprodução, no qual o acesso à Educação Superior era exclusivo dos grupos sociais dominantes. Nessa dimensão, os autores consideraram também a impessoalidade do processo de seleção, com critérios claros e objetivos constituindo um processo público de seleção, e a contribuição para a superação das injustiças decorrentes da subordinação de status ao incluir pessoas com deficiência e cota racial.

Observando que, historicamente, a Educação Superior está concentrada na formação da parcela da população detentora de maior renda, entendo que, no Brasil, a ampliação de vagas nas universidades federais pode ser considerada uma política com potencial para aliar redistribuição e reconhecimento, levando também a uma maior participação política e, nas instâncias decisórias, à representação. A ampliação de vagas na rede pública de educação, considerada de qualidade, pode ser compreendida como uma política de redistribuição, em contraposição à numerosa oferta de vagas na rede privada, cujo acesso demanda um investimento financeiro que não é possível para a ampla maioria da população ([CATANI; HEY, 2007](#); [SGUISSARDI, 2015](#)). Quando aliada às políticas de reserva de vagas e assistência estudantil, a expansão da rede pública pode ser caracterizada também como política de reconhecimento, ao proporcionar que parte da população – estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas – tenha acesso às vagas públicas

de Educação Superior e a recursos, programas e benefícios que possibilitem sua dedicação aos estudos até a conclusão do curso.

Nesse sentido, as dimensões de justiça social propostas por Nancy Fraser balizam a análise dos dados da presente tese. O perfil do estudante ingressante (informações demográficas; origem escolar e escolha do curso noturno de Odontologia; trabalho e renda), sua permanência no curso ou evasão são considerados aqui potenciais indicadores da ampliação (ou não) de justiça social no curso de Odontologia por meio da redistribuição e reconhecimento. A caracterização dos concluintes também dialoga com essas duas dimensões de justiça, aliadas ao enfoque representação, entendendo que, ao concluir o curso, esses estudantes, agora profissionais, terão condições de participar da elaboração de políticas, bem como dos espaços de controle social, podendo atuar em prol da redução das injustiças ainda persistentes.

No próximo Capítulo, apresento o estudo sobre a trajetória da Educação Superior brasileira e a relação das políticas de expansão e democratização dessa etapa educacional com a justiça social.

4 EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO ESPAÇO DE PROMOÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL

Nesta seção, considero o direito à educação – incluindo o direito à Educação Superior – e abordo a trajetória da Educação Superior brasileira, identificando aspectos históricos e legais que marcam a demanda por acesso a esse nível educacional. Analiso também as políticas de democratização/expansão dessa etapa, especialmente o REUNI, e finalizo com análises dessa expansão sob a ótica da justiça social.

O foco no REUNI como parte do mosaico de políticas que promoveram a democratização do acesso à Educação Superior na década de 2010 relaciona-se diretamente com o estudo de caso que compõe a presente tese. Foi a partir da adesão da UFRGS ao REUNI que houve a criação do curso noturno de Odontologia, pioneiro entre as universidades federais e cuja proposta é acolher estudantes que não possuem condições de realizar o curso em tempo integral, em especial estudantes trabalhadores. Acolher estudantes historicamente excluídos da Educação Superior corresponde à dimensão de redistribuição na justiça social, possibilitando o acesso a um bem educacional e econômico ao possibilitar o ingresso a uma universidade pública. Aliando a expansão de vagas e o horário das aulas a outras políticas, como a reserva de vagas e o programa de assistência estudantil, é possível atingir a dimensão do reconhecimento, possibilitar que os mais vulneráveis, os excluídos, tenham chance de acessar a uma universidade de excelência e progredir na sua formação. Apresento, a seguir, o estudo sobre as políticas de Educação Superior para, nos capítulos seguintes, estabelecer as relações com o caso em foco, o curso noturno de Odontologia iniciado na UFRGS sob o fomento do REUNI.

4.1 DIREITO À EDUCAÇÃO COMO CONDIÇÃO PARA A JUSTIÇA SOCIAL

A proclamação da educação como direito é um marco da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas ([NAÇÕES UNIDAS, 1948](#)), e influenciou o ordenamento legal da educação mundial a partir de então. São poucos os países que não garantem, nos textos legais, o acesso de seus cidadãos à Educação Básica ([CURY, 2002](#)).

Para além de um direito social, a educação constitui-se como uma condição necessária para o exercício da cidadania e de todos os direitos de um cidadão, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. Tendo em vista que a sociedade moderna, urbano-industrial, baseia-se em normas escritas, faz-se necessária a compreensão de sua complexidade em perspectiva histórica. Assim, o acesso aos códigos escritos e a sociabilidade proporcionada pela convivência na escola possibilitam a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias à participação ativa nessa sociedade, bem como o exercício dos direitos. Nesse contexto, a escola torna-se o principal *locus* de educação e a “[...] universalização de ensino elementar como forma de converter todos os indivíduos em cidadãos, isto é, em sujeitos de direitos e deveres” ([SAVIANI, 2011, p. 46](#)). Sendo a educação um direito reconhecido pelo poder público, cabe ao Estado a responsabilidade de efetivar esse direito.

A Constituição de 1988 marca o período de redemocratização brasileira e é considerada a “Constituição Cidadã” ([BRASIL, 1988](#)). Nela, a educação aparece como o primeiro dos direitos sociais no artigo 6º; o Ensino Fundamental torna-se gratuito⁶ e obrigatório e ganha a condição de direito público subjetivo; a gestão democrática passa a ser um princípio para todos os sistemas públicos de ensino; e a gratuidade da educação pública, em nível nacional e para todos os níveis e etapas, torna-se princípio de toda a educação nacional ([CURY, 2008](#)). Para [Cury \(2008, p. 216\)](#), a Constituição apresenta “[...] um acerto de contas com a modernidade, expurgando do passado um enorme passivo com a justiça e com a democracia”.

[Corbucci et al. \(2009\)](#) destacaram como avanços introduzidos pela Constituição de 1988, ainda, a garantia de Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso em idade própria, a previsão de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde para atendimento aos estudantes de Ensino Fundamental, possibilitando condições necessárias para o cumprimento do dever de estudar. Outra garantia essencial foi a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, possibilitando que jovens e adultos trabalhadores tivessem o direito à educação. Com esses direitos e a ação do Estado para sua garantia, observou-se um aumento da taxa

⁶ O artigo 208, inciso I da Constituição Federal, indica que é dever do Estado garantir “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;” ([BRASIL, 1988](#)).

líquida de frequência ao Ensino Fundamental e, subsequentemente, ao Ensino Médio. Para o Ensino Fundamental, “ao final dos anos de 1990, havia sido ultrapassado o patamar de 90%, sendo que, entre 2005 e 2007, já se observa estabilização da taxa em torno de 94%” ([CORBUCCI, et al., 2009, p. 52](#)). Segundo os autores ([2009](#)), o acesso ao Ensino Médio também sofreu forte expansão ao longo do período de 1988 a 2007. Ainda que seja fundamental reconhecer a importância da ampliação da escolaridade, ela, por si só, não garante justiça social. Uma escola justa tem muitas facetas, mas, se não houver compromisso com a redução das desigualdades, pode acabar por confirmar seu destino de acordo com a origem social e, com isso, reproduzir desigualdades ([DUBET, 2004](#)).

Com o aumento da escolaridade, cresce também a demanda pela Educação Superior. Para [Catani e Hey \(2007\)](#), o principal dilema da Educação Superior era a ampliação do acesso, principalmente para um amplo segmento da população que historicamente esteve afastado dos bancos escolares e, agora, passa à condição de conculinte do Ensino Médio. Esse segmento da população tem como horizonte “[...] ingressar em uma instituição de Educação Superior e obter certificação que possibilite tanto disputar colocação no mercado de trabalho quanto permitir um melhor posicionamento na estrutura social” ([CATANI; HEY, 2007, p. 415](#)).

Segundo a legislação nacional vigente, a Educação Superior não está contemplada no período de escolarização obrigatória, que foi ampliado em 2009 pela Emenda Constitucional n. 59 ([BRASIL, 2009a](#)), indo dos 4 aos 17 anos – período da Educação Básica. Ampliou-se, também, o tempo de escolaridade para incluir a Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade e o Ensino Fundamental passou de 8 para 9 anos. Ainda que a Educação Superior não entre na escolaridade obrigatória, o ordenamento constitucional e legal estabelece que é dever do Estado garantir “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um⁷”, conforme consta no inciso V do artigo 208 da Constituição Federal e no inciso V do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB ([BRASIL, 1988; 1996](#)). Ademais, sua importância é destacada pela Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO em 1998, a qual sinalizou sua

⁷ A capacidade de cada um acessar esse nível educacional é, na verdade, marcada pelas condições sociais e culturais de vida de cada sujeito. A possibilidade de ingresso na Educação Superior e a escolha de um curso são marcados pela complexidade de fatores envolvidos ([NOGUEIRA, 2012](#)).

relevância para o desenvolvimento sociocultural e econômico das nações tanto quanto para “[...] a construção do futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideais” ([CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR - UNESCO, 1998, p. 1](#)). Mais recentemente, a Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe, a III CRES, realizada em Córdoba, Argentina, em junho de 2018, reafirmou em sua declaração

[...] o postulado da Educação Superior como um bem público social, um direito humano e universal e um dever dos Estados. Esses princípios se fundam na convicção profunda de que o acesso, o uso e a democratização do conhecimento é um bem social, coletivo e estratégico, essencial para poder garantir os direitos humanos básicos e imprescindíveis para o bem-estar dos nossos povos, a construção de uma cidadania plena, a emancipação social e a integração regional solidária latino-americana e caribenha ([ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 2018, p. 54](#)).

Nesse sentido, existe um direito universal à Educação Superior? [McCowan \(2020\)](#) analisa o debate entre quem considera a Educação Superior um bem privado, com retorno econômico e cujos custos podem ser assumidos individualmente, e, por outro lado, quem acredita na Educação Superior como um bem público que deveria ser direito universal e gratuito, tal qual a Educação Básica. Seu entendimento é de que não se deve por um ponto final para o direito à educação, tendo em vista que a aprendizagem ocorre por toda a vida. A Educação Superior constitui uma das opções de aprendizagem na vida adulta, ao lado de outros meios como a formação profissional, as atividades artísticas e criativas ou o desenvolvimento pessoal. [Ristoff \(2021b\)](#) reafirma o valor do chamamento da III CRES para o compromisso estatal com a oferta educacional enquanto um direito, um bem público imprescindível ao avanço econômico, da pesquisa e da inovação.

Os aportes referenciados nesta seção apontam para a importância de ampliação do acesso à Educação Superior, não só como consequência do aumento da escolaridade vivida no país, mas também como parte importante de seu desenvolvimento, cujo compromisso consiste na melhoria da educação e redução das desigualdades. Para que haja justiça social, cabe questionar se essa educação está promovendo a redistribuição do acesso aos bens econômicos e educacionais ou só reproduzindo as condições existentes; se há reconhecimento das identidades culturais; se proporciona a participação paritária e a representação na arena decisória.

A necessária expansão da Educação Superior deve ser acompanhada de democratização. Buscando compreender como se deu seu desenvolvimento no país, analiso, na sequência deste capítulo, um breve histórico da Educação Superior brasileira e sua trajetória até as políticas da década de 2000.

4.2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E AS MUDANÇAS NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO: ENTRE A EDUCAÇÃO DAS ELITES E A RESERVA DE VAGAS

O entendimento da Educação Superior como “[...] um bem público social, um direito humano e universal [...]” ([ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 2018, p. 58](#)), como reafirmado na III CRES, vai de encontro ao histórico elitista da Educação Superior brasileira. Ainda no período colonial, enquanto a América Latina de língua espanhola conhecia universidades desde o século XVI ([MENDONÇA, 2000](#)), no Brasil foram criadas escolas superiores somente a partir da vinda da Família Real, em 1808. As primeiras instituições criadas foram faculdades isoladas de Medicina, Direito e Politécnica, em cidades importantes naquele momento, mas voltadas a uma orientação profissional aristocrática ou de serviço público e militar ([OLIVEN, 2002](#)).

Apenas no século XX é que surgem universidades no Brasil. Em 1920, foi criada a primeira universidade brasileira, localizada no Rio de Janeiro⁸, com a união administrativa de faculdades já existentes. O procedimento administrativo de unir faculdades isoladas deu origem a outras universidades no território nacional nos anos seguintes ([OLIVEN, 2002](#); [FÁVERO, 2006](#)).

Seja no período das faculdades isoladas ou após a criação das universidades, tem-se que, historicamente, a Educação Superior desempenhou o papel de formar os intelectuais das classes dominantes. Exames de admissão e certificação do ensino secundário eram exigidos não apenas para garantir que os ingressantes dispusessem de conhecimento prévio, mas como forma de estabelecer controle sobre o acesso às escolas superiores ([CUNHA, 2000](#); [LIMA; LIMA; CARDOZO, 2016](#)).

Outro meio de limitar o acesso a esse nível educacional ocorreu em 1925, quando o diretor de cada faculdade foi instado a fixar o número de vagas por ano.

⁸ Atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Anteriormente a essa medida, todos os aprovados no processo seletivo ingressavam na Educação Superior. Após essa mudança, os estudantes aprovados em processo seletivo eram matriculados por ordem de classificação, até estarem completas as vagas. Os demais teriam que realizar nova seleção e obter classificação favorável para ingresso nos anos seguintes, como ocorre até hoje com os exames de vestibular. Assim, “O objetivo manifesto dessa medida era dar maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes em certos cursos e conduzir os estudantes para cursos menos procurados, em que havia vagas não preenchidas” ([CUNHA, 2000, p. 161](#)).

O primeiro movimento de expansão da Educação Superior brasileiro ocorreu entre as décadas de 1960 e 1980, período em que a ditadura militar tomou conta do país e realizou a Reforma Universitária de 1968. [Romanelli \(1986\)](#) descreve que, naquele momento, a universidade, junto a sua estrutura catedrática, era vista como onerosa e pouco produtiva, e a solução para resolver seus problemas foi baseada em relatório produzido por Rudolph Atcon no âmbito dos Acordos MEC-USAID ([ROMANELLI, 1986](#)). Segundo a autora ([1986](#)), o Ministério da Educação entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela *Agency for International Development* (AID). Com isso, o governo brasileiro buscava medidas práticas e de curto prazo que adequassem o sistema educacional ao desenvolvimento econômico que se intensificava no país ([ROMANELLI, 1986](#)). [Saviani \(2008, p. 297\)](#) chamou essa adequação de “concepção produtivista de educação”, a qual adquiriu força impositiva ao incorporar os princípios da racionalidade, eficiência e eficácia na legislação educacional do período militar.

Dentre as principais mudanças promovidas pela Reforma Universitária de 1968, estão os seguintes pontos ([ROMANELLI, 1986](#)):

- a universidade passou a ser a forma preferencial de organização da Educação Superior, com recomendação de unir estabelecimentos isolados já existentes para criação de novas universidades;
- extinção da cátedra e criação dos departamentos como menor unidade administrativa da universidade, reunindo disciplinas afins e professores especialistas de uma mesma área;
- centralização da coordenação administrativa, didática e de pesquisa, com a criação de órgãos dentro das Universidades responsáveis pela gestão dessas atividades;

- currículos compostos por disciplinas obrigatórias e eletivas, além de mudança para matrícula semestral e por disciplina, em regime de créditos;
- criação de cursos de graduação (com ciclo básico + ciclo profissional) em diversos níveis e com durações diferentes; universidades devem oferecer também cursos de pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização.

Outra medida tomada no governo militar diz respeito à reestruturação da representação estudantil, eliminando a estrutura de representação nacional e mantendo somente a representação discente no âmbito institucional, por meio dos Diretórios Acadêmicos (DA) e Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE) dentro de cada universidade. Assim, extinguiu-se a coordenação nacional do movimento estudantil promovida pela União Nacional dos Estudantes, a qual havia alcançado importante força política nos últimos anos antes do regime militar. O resultado foi a radicalização do movimento estudantil liderado pela esquerda, reunindo-se na clandestinidade ([ROMANELLI, 1986](#)).

A reforma educacional promovida pelo regime militar durante a ditadura é descrita por [Romanelli \(1986\)](#) como uma mistura de ações baseada na mentalidade empresarial, representada pela assessoria americana no acordo MEC-USAID, com medidas de exceção da área militar com controle, repressão e força como forma de garantir a implantação do modelo em um curto espaço de tempo.

[Saviani \(2008\)](#) destaca que outro efeito produzido nesse período de intensas reformas foi o estabelecimento de uma relação de complementaridade entre o setor público e o setor privado, com o crescimento acelerado de instituições particulares que disponibilizam Educação Superior. A partir da LDB de 1961, a legislação passou a reconhecer instituições que não se constituíam como universidades, favorecendo a expansão de faculdades isoladas. Mesmo após a reforma de 1968, que estabeleceu o modelo de universidade concebida pela indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como modelo preferencial, o acesso a essas instituições permanecia bastante limitado ([SAMPAIO, 2015](#)).

[Sampaio \(2015\)](#) refere ainda que, a partir dos fortes movimentos de industrialização e urbanização do país, cresceu e se diversificou a demanda por Educação Superior. No momento em que o oferecimento desse nível de ensino era insuficiente para atender ao crescimento da demanda, o setor privado agiu e logo superou o setor público em número de estudantes, instituições e cursos, indiferente

ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, em um processo de privatização da Educação Superior no Brasil que atinge proporção incomparável no mundo.

A ampliação de vagas, aberta à livre concorrência no “mercado educacional”, pode até aumentar o acesso, mas não significa a democratização da educação enquanto um bem social. Democratizar o acesso à Educação Superior com justiça social exige que todas as classes sociais tenham a mesma possibilidade de ingresso e que o perfil da população de estudantes retrate a sociedade ([DUBET, 2015](#)). Porém, a década de 1990 seguirá com a política de privatização da Educação Superior.

As políticas educacionais no país, na década de 1990, sofreram importantes influências de organizações multilaterais, como o Banco Mundial, o qual as prescreve em consonância com o ideário neoliberal, sob uma ótica de racionalização que acompanha a lógica do campo econômico ([DOURADO, 2002](#)). Na perspectiva economicista de custos e benefícios, os recursos estatais deveriam ser destinados à Educação Básica, direcionando a Educação Superior a um processo crescente de privatização. Para [Dourado \(2002, p. 240\)](#), “Na agenda das políticas educacionais para a Educação Superior, é particularmente notável a condição do país como parceiro e fiel depositário das prescrições internacionais, particularmente do Banco Mundial [...]”.

A influência de organizações internacionais está presente também na lei maior da educação brasileira, a LDB, aprovada em 1996, a qual amplia a flexibilização e o controle por meio da avaliação ([OLIVEIRA; FERREIRA; MORAES, 2015](#)). A LDB – coligada à coleção de instrumentos legais que a complementam ou modificam – apresentou à Educação Superior um conjunto de alterações que, ao mesmo tempo que promoveu descentralização e flexibilização, colocou novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos ([DOURADO, 2002](#)). No campo da flexibilização, podemos citar a formação em cursos superiores de tecnologia – novo formato de formação superior em nível de graduação, além das possibilidades de oferecimento da Educação Superior em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização⁹.

⁹ Em termos de organização acadêmica, as IES podem ser credenciadas como faculdades, centros universitários ou universidades, de acordo com o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 ([BRASIL, 2017](#)).

Destaco também, na LDB, o conteúdo do parágrafo 4º do artigo 47, o qual indica o oferecimento de cursos de graduação no período noturno com os mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, “[...] sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária” ([BRASIL, 1996](#)). A mesma lei estabelece que o ingresso na Educação Superior deve ocorrer por meio de processo seletivo, de forma abrangente, não somente por provas de vestibular. Essa mudança abriu espaço para o ENEM tornar-se parte importante do processo seletivo, ou protagonista, como ocorre com o SiSU, do MEC ([BRASIL, 2010a](#)). [Lima, Lima e Cardozo \(2016\)](#) entendem o processo seletivo realizado por meio do vestibular como um mecanismo criado para legitimar a seletividade e a elitização da Educação Superior, tendo como justificativa a qualidade e valorização do diploma “[...] num contexto favorável à expansão da iniciativa privada e adverso à gratuidade, mesmo em estabelecimentos oficiais” ([LIMA; LIMA; CARDOZO, 2016, p. 97](#)).

A concepção de Estado como regulador da sociedade marcou o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) entre 1995 e 2002, segundo estudo de [Carvalho \(2015\)](#), o qual analisou a trajetória da Educação Superior nesse período. Em termos econômicos, significou privatização de empresas estatais e, em termos administrativos, reforma gerencial que tinha a intenção de superar o que considerava ineficiência e ineficácia do serviço público. Dados levantados pela autora ([2015](#)) mostram que, em 1995, somente 5,8% dos jovens de 18 a 24 anos estavam matriculados na Educação Superior, chegando a 9,6% em 2002. Assim, a ampliação do acesso a esse nível educacional era necessária, porém ocorria num contexto de restrição de verbas públicas ([CARVALHO, 2015](#)). Para corresponder a uma lógica de justiça social, essa ampliação precisaria seguir critérios que contemplassem a representação da população dentro dos cursos superiores.

Ainda segundo [Carvalho \(2015\)](#), fortaleceu-se a diversificação na oferta de cursos, atendendo aos interesses de organismos multilaterais e de Instituições de Educação Superior (IES) privadas, que passaram a ofertar cursos sequenciais, tecnológicos e a distância com o argumento de atender à demanda reprimida de quem não poderia realizar um curso superior convencional. São cursos curtos e baratos para os estudantes mais pobres. Nenhuma universidade federal foi criada durante o governo FHC e, entre as privadas, delimitou-se as diferenças entre as instituições com

e sem fins lucrativos, que eram confessionais, comunitárias e filantrópicas e permaneceram isentas de tributos e aptas a receberem recursos federais.

Foi durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, gerencialista e baseado na redução do Estado, que, em janeiro de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), na forma da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, o qual vigorou entre os anos de 2001 e 2010 ([BRASIL, 2001](#)). O PNE 2001-2010 previu o crescimento da demanda por Educação Superior, incluindo o segmento com menor nível socioeconômico da sociedade. Como cenário, apresentava o rápido crescimento da Educação Superior brasileira entre 1980 e 1998 (crescimento de 9%), principalmente nas instituições privadas de Educação Superior (36,1%). O crescimento observado nas instituições federais foi de 12,4%. Também se apontou a distribuição desigual de vagas por região do país, com concentração de vagas nas regiões sul e sudeste. Nesse sentido, o documento propunha como meta a oferta de Educação Superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década. Seu sentido de democratização seria maior se não houvesse nove vetos presidenciais, sendo cinco diretamente ligados à Educação Superior, indicando a falta de intenção do governo de ampliar recursos para a educação como um todo, particularmente a superior ([CATANI; OLIVEIRA, 2003](#)).

Uma das metas vetadas previa a expansão do setor público com uma proporção nunca inferior a 40% do total de vagas, prevendo, inclusive, a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de Educação Superior. [Catani e Oliveira \(2003 p. 147\)](#) analisam que o plano previa uma rápida expansão por meio da “[...] diversificação da oferta, do crescimento das matrículas no setor privado e da racionalização dos recursos nas IFES, que permitia a ampliação de vagas a *custo zero*, sobretudo nas universidades federais”, além de articulação dos currículos com as necessidades do mercado de trabalho e diversificação do sistema de avaliação. Para os autores ([2003](#)), os vetos presidenciais aos aportes financeiros para as IFES apontam para a mercantilização da Educação Superior como projeto para essa etapa.

[Dourado \(2010\)](#) reafirma a abertura de espaço para formas de privatização da educação, principalmente em relação à superior, a partir dos vetos presidenciais ao financiamento da educação no PNE 2001-2010 ([BRASIL, 2001](#)). Nas palavras de [Saviani \(2010b, p. 391\)](#), “[...] na era FHC, o plano se transmutou em instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação”.

Apesar de ter sido aprovado no governo FHC, sua execução ficaria a cargo do governo de Luís Inácio Lula da Silva, seu sucessor em 2003. Porém, esse governo, ainda que tenha efetivado muitas políticas que possibilitaram atingir as metas do PNE 2001-2010, não teve esse plano como epicentro da formulação de políticas para a educação ([DOURADO, 2016](#)).

A perspectiva de um Plano Nacional de Educação que fosse o centro do planejamento de políticas educacionais se renovou com a aprovação sem vetos da Lei nº 13005/2014, o PNE 2014-2024 ([BRASIL, 2014a](#)), após anos de tramitação no Congresso Nacional. Segundo [Dourado \(2016, p. 20\)](#):

O Plano, aprovado em 2014, após vários tensionamentos, deve constituir o eixo das políticas educativas. Desse modo, os principais desafios atuais referem-se ao processo de materialização do PNE ao qual se articulam as condições objetivas, econômicas e políticas das concepções em disputa e a necessária regulamentação de algumas de suas metas e estratégias, bem como um efetivo esforço de ampliação dos recursos para a educação.

O crescimento da rede pública de Educação Superior como meta do Estado foi retomado no PNE 2014-2024. A meta 12 desse novo plano propõe elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público ([BRASIL, 2014a](#)), condição esta que havia sido vetada no plano anterior. [Souza \(2020\)](#) analisou a expansão proposta pela meta 12 do PNE na perspectiva da massificação qualificada no estado do Rio Grande do Sul; massificação pelo objetivo de atingir mais de 30% dos jovens na faixa etária de referência e qualificada em vista das estratégias propostas, que “[...] estabelecem ações em condições inclusivas, alicerçadas na equidade e qualidade da oferta e do acesso” ([SOUZA, 2020, p. 132](#)).

[Dourado \(2016\)](#) considera que o cumprimento da meta 12 altera a lógica da Educação Superior, passando de um sistema de elite a um sistema de massa, com importante incremento de novas matrículas no setor público. Essa medida requer planejamento e suporte às IES públicas em seus processos de expansão e interiorização. Ainda assim, [Dourado \(2016\)](#) não deixa de destacar o predomínio das matrículas no âmbito das instituições privadas, já que 60% das novas matrículas são previstas nessa esfera.

[Catani e Hey \(2007 p. 416\)](#) ponderam sobre a grande quantidade de vagas

presentes na Educação Superior privada, concluindo que os “[...] custos estão fora do alcance para a maior parte das famílias dos jovens de 18 a 24 anos”. [Squissardi \(2015\)](#) corrobora com essa assertiva, afirmando que o acesso dos jovens de metade das famílias brasileiras à Educação Superior, cuja renda familiar é de até três salários mínimos, não depende de sua vontade, mas, sim, de seu nível socioeconômico. O autor ([2015](#)) afirma, ainda, que

É necessário enfatizar que essa utópica igualdade de condições para o acesso à, e de permanência na, Educação Superior é, como nos demais níveis, condição básica da democratização desse nível de educação. Isto é, não se pode falar em processo de democratização sem que se verifique algum grau importante de igualdade de condições para todos os candidatos a uma vaga na Educação Superior ([SGUISSARDI, 2015, p. 877](#)).

[Bielshowsky \(2020\)](#) mostrou como a concentração de matrículas da Educação Superior em instituições pertencentes a 10 grandes grupos privados¹⁰ interfere na qualidade dessa etapa, pois 49,1% dos estudantes desses grupos frequentam cursos classificados nas faixas 1 ou 2 pela avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Essa avaliação possui uma escala de 1 a 5, sendo 5 a melhor classificação e 1 e 2 as piores, indicando a necessidade de melhorias no curso. Em comparação, 36,9% dos alunos das demais instituições privadas e 15,8% das IES públicas estão em cursos com esse grau de avaliação. O estudo mostra que esses 10 grupos empresariais eram responsáveis por 50% das matrículas no setor privado em 2018 e captaram 60% dos novos ingressantes, o que “[...] parece estar lhes dando poder de imprimir um comportamento de obtenção de alta lucratividade e, de maneira geral, baixa qualidade de ensino” ([BIELSHOWSKY, 2020, p. 242](#)).

As diferenças também são marcantes entre cursos e carreiras. Um estudo realizado por [Ristoff \(2019\)](#) mostra que o acesso à Educação Superior é balizado pela origem socioeconômica e pela desigualdade social, ainda que o Estado tenha realizado ações que possam ser consideradas eficazes para promoção de maior igualdade no acesso a esse nível educacional. Dentre as ações do Estado, ele destaca o PROUNI, o REUNI, a criação de novas universidades federais, o novo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) de 2010, o SiSU, a lei de cotas e a criação dos Institutos Federais como representativos dos esforços de inclusão promovidos pelo

¹⁰ Os dez grupos são: Kroton, Unip, Estácio, Laureate, Cruzeiro do Sul, Leonardo da Vinci, Uninter, Uninove, Ser Educacional e Unicesumar ([BIELSHOWSKY, 2020](#)).

governo brasileiro ([RISTOFF, 2019; 2021b](#)).

Ao analisar indicadores de inclusão dos estudantes na Educação Superior, [Ristoff \(2019\)](#) indica que o ambiente acadêmico está mais povoado de egressos de escola pública, negros e população de baixa renda, mas que essa realidade ainda difere bastante entre cursos como Medicina e Odontologia (estudantes com maior renda; mais egressos de escola privada) em comparação a outros como Pedagogia e História (estudantes com menor renda; mais egressos de escola pública). O autor ([2019](#)) demonstra também que, mesmo nos cursos de maior concorrência, o perfil se modifica, indicando maior democratização do acesso. Por exemplo, no curso de Medicina, a presença de estudantes da camada mais rica da população baixou de 64% para 32% após três ciclos do ENADE. Os estudantes trabalhadores foram maioria nos dados analisados, e 20% eram responsáveis pelo sustento de sua família. Além disso, sua presença acontece mais fortemente nos cursos de baixa demanda ([RISTOFF, 2019](#)).

Da mesma forma, [Vargas \(2010\)](#), analisando dados de estudantes nos cursos de Medicina, Direito e Engenharia, verificou-se que ainda está presente na universidade brasileira uma hierarquia interna entre carreiras, que demanda maior democratização do acesso a postos profissionais destacados. São profissões que ainda mantêm um perfil socioeconômico elitizado.

[Dubet \(2015\)](#) chama de desigualdades internas (ou “democratização segregativa”) quando os sistemas universitários reduzem as desigualdades do acesso, mas amplificam as desigualdades internas. Os estudantes se direcionam para instituições e formações de maior ou menor prestígio segundo seus recursos financeiros, local de residência e capital cultural. Políticas de redistribuição e reconhecimento podem desempenhar importante papel na redução dessa determinação social, ampliando o leque de possibilidades de escolha e direcionamento do futuro acadêmico.

Na sequência deste Capítulo, farei a exposição das principais políticas dos anos 2000 que contribuíram para a ampliação do acesso à Educação Superior brasileira e, conseqüentemente, para a sua democratização.

4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DO GOVERNO LULA

A análise de uma política pública, neste caso, de Educação Superior, deve ser realizada em seu contexto, tendo em vista que seu desenvolvimento é constituído de várias dimensões, entre elas as transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, para que se possa melhor compreender “[...] como o campo da Educação Superior está estruturado, como é disputado, quais são seus valores primordiais e como os agentes se comportam” ([GOMES; OLIVEIRA, 2012, p. 34](#)). Nesta seção, apresentarei as principais políticas públicas que promoveram a democratização do acesso à Educação Superior desenvolvidas nos Governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, dando destaque ao REUNI, pela expressiva ampliação promovida nas universidades federais.

Ao final do governo FHC, dá-se início ao mandato de Luiz Inácio Lula da Silva. Lula esteve à frente do Executivo nacional por dois mandatos, de 2003 a 2010. Seu plano de governo, o qual tratou da educação, destacou “[...] a ampliação do papel do Estado e do público, com o cumprimento da missão pública no âmbito local, regional ou nacional e com aumento de vagas e matrículas na Educação Superior [...]” ([FRANCO; MOROSINI, 2003, p. 5](#)), tendo como um de seus compromissos de campanha a expansão da oferta de vagas, em especial no setor público, e cursos noturnos.

Visando promover mudanças na Educação Superior, o então presidente instituiu, em outubro de 2003, um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para analisar a situação da Educação Superior no Brasil, buscando reestruturação, desenvolvimento e democratização das IFES ([BRASIL, 2003](#)). O relatório apresentou a necessidade de ações emergenciais para o enfrentamento da situação das universidades federais, considerada crítica devido à crise fiscal do Estado e à incapacidade de novos investimentos, e de uma reforma mais profunda. Entre as ações propostas, estava a elaboração de um plano emergencial de repasse de recursos, abertura de concursos de professores e técnicos, maior autonomia às universidades para captação e uso dos recursos e apoio à educação a distância.

[Mancebo e Silva Júnior \(2004\)](#) realizaram uma análise crítica das propostas contidas no relatório do GTI, bem como em pronunciamentos oficiais ao longo de 2003, em seminários organizados pelo Ministério da Educação, textos publicados por

comissões e procedimentos legais apresentados. As propostas foram consideradas, em muitos aspectos, uma continuidade do processo iniciado no governo anterior. Em relação ao financiamento, os autores criticaram a recomendação de delegar à sociedade, sob forma de contribuição social, a responsabilidade pelos recursos adicionais de que a Educação Superior precisava. Trataram também das mudanças na autonomia universitária que afetariam tanto o plano de carreira, contratações e exonerações quanto sua autonomia financeira, sugerindo que as universidades federais enfrentassem a crise otimizando os recursos de que já dispunham e captando recursos por meio da prestação de serviços. Os autores (2004) criticaram a forte conexão entre a proposta de reforma da Educação Superior contida no relatório com as orientações de organizações multilaterais como a Organização Mundial do Comércio, que se encontra inserida na tendência mundial ([MANCEBO; SILVA JUNIOR, 2004](#)).

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDIFES) colocou-se como ator proponente na elaboração das mudanças da Educação Superior e encaminhou ao presidente Lula uma 'Proposta de expansão e modernização do sistema público federal de ensino superior' ([ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2003](#)) com o intuito de tornar públicas suas propostas de trabalho para os quatro anos seguintes. O documento elencou uma série de fatores que sublinhavam a função social e o papel estratégico desempenhado pelas IFES, tais como produção de conhecimento e inovação, qualidade da formação, programas de extensão de relevância social, hospitais universitários como referência de pesquisa e atendimento de complexidade, além da oferta de ensino público, gratuito e de qualidade capaz de reverter a desigualdade social e regional. Colocadas tais considerações, as IFES propuseram-se a promover mudanças que garantissem a formação cidadã em todos os níveis de graduação e pós-graduação, duplicar o número de matrículas na graduação e pós-graduação *strictu sensu*, combater a evasão e retenção, elevar o índice de diplomação, ofertar vagas em cursos noturnos, entre outras. Para tanto, destacaram a necessidade de recomposição do quadro de profissionais docentes e técnicos com condições de trabalho e funcionamento das IFES, além de recursos para investimento e custeio de cada projeto institucional. Concluíram a proposta ressaltando o papel das IFES enquanto promotoras de inclusão social.

Pode-se considerar que as mudanças promovidas na transição do governo FHC para o governo Lula não são consenso entre os autores que as analisam, como destacam [Ferreira e Oliveira \(2016, p. 18\)](#):

Nessas discussões, predominam basicamente três posições. Os que defendem a ruptura do governo Lula da Silva com o governo FHC, inclusive defendendo o projeto desenvolvimentista como uma característica fundamental do governo Lula da Silva e, nessa perspectiva, o seu afastamento das políticas neoliberais de FHC; os que compreendem que governo Lula da Silva continuou e aprofundou as políticas implementadas por FHC; e, por último, os que avaliam que houve, entre os dois governos, tanto continuidades quanto rupturas.

Para [Ferreira e Oliveira \(2016\)](#), o governo federal induziu as universidades mantidas por ele a assumirem um papel estratégico em seu projeto de desenvolvimento, numa perspectiva mais inclusiva, considerando a formação, geração de conhecimento e inovação pertinentes à Educação Superior. [Carvalho e Ferreira \(2016\)](#) avaliaram que o governo Lula (2003-2010) procurou conciliar crescimento econômico com distribuição de renda e redução das desigualdades regionais. Os autores [\(2016\)](#) destacaram como principais ações em relação à Educação Superior o Programa Expandir, de 2003; a criação da Universidade Aberta do Brasil, em 2007; a ampliação da Rede Federal de Educação Tecnológica e Profissional e o REUNI, também de 2007 ([CARVALHO; FERREIRA, 2016](#)). [Mancebo, Silva Júnior e Oliveira \(2018\)](#) avaliam o governo Lula como um período de conciliação de classes, tendo sua face social, com políticas focais e programas sociais, porém sem romper com o modelo econômico subordinado ao capital financeiro. Foi um governo que investiu nos Institutos Federais Tecnológicos, nas universidades federais e em ações afirmativas, porém sem impactar na concentração da oferta de Educação Superior nas instituições privadas, sendo conivente com o processo de financeirização e mercantilização dessa etapa educacional ([FERREIRA, 2019](#)).

Partindo dos planos para a ação, a primeira etapa das mudanças promovidas na Educação Superior foi denominada Expansão I, que ocorreu entre os anos de 2003 e 2007 e teve como principal objetivo interiorizar a Educação Superior pública federal que apresentava, até o ano de 2002, 45 universidades federais e 148 campus/unidades ([BRASIL, 2012a](#)). O processo de interiorização da oferta de Educação Superior foi considerado, pelo MEC, “[...] essencial para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se

deslocar para outras regiões” ([BRASIL, 2014b, p. 20](#)). Assim foram criadas (ou transformadas) a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (2005), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (2005), a Universidade Federal do Pampa (2008) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (2009), além da interiorização de novos campi de universidades mais antigas em regiões prioritárias ([FERREIRA; OLIVEIRA, 2016](#)).

[Marques e Cepêda \(2012\)](#) registram que, entre os anos de 2003 e 2009, 236 cidades inauguraram campi federais por meio de novas universidades ou realizaram a expansão de novas unidades acadêmicas, cidades que não contavam com a presença de Educação Superior pública. No mesmo período, foram contratados aproximadamente 20 mil professores e técnico-administrativos concursados. Segundo os autores ([2012](#)),

Enfrenta-se, assim e de uma tacada só, três graves distorções acumuladas no modelo anterior (anos 1970/2000): as assimetrias regionais, a concentração metropolitana e a desigualdade no pacto federativo (lembrando-se que os recursos federais são nacionais, mas sua realização em termos de políticas públicas – em especial na educação superior – não obedeceu à isonomia territorial e federativa). ([MARQUES, CEPEDA, 2012, p. 185-186](#)).

A segunda etapa da expansão contou com a política de indução a mudanças nas IFES, o que é destacado nesta tese dentro do mosaico de políticas de Educação Superior: o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Dando continuidade ao presente estudo, situarei o Decreto Decreto nº 6.096/2007 ([BRASIL, 2007](#)), o qual implementou o programa no contexto da Educação Superior no país à época de sua proposição e procederei à análise de documentos e artigos que possibilitam sua compreensão e avaliação.

4.4 REUNI EM FOCO: IMPLANTAÇÃO E AVALIAÇÃO DA POLÍTICA

Instituído a partir do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 ([BRASIL, 2007](#)), o REUNI teve como objetivo principal a criação de condições para ampliar o acesso e permanência na Educação Superior, em nível de graduação. Sua meta global era a elevação gradual da taxa média de conclusão dos cursos de graduação presenciais para 90%, bem como da relação de alunos por professor para 18 no período de cinco anos após início do plano de cada instituição.

As diretrizes estabelecidas para o programa foram ([BRASIL, 2007, p. 7](#)):

- I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II – ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de Educação Superior;
- III – revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV – diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V – ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI – articulação da graduação com a pós-graduação e da Educação Superior com a educação básica.

Para o cumprimento do programa, o Ministério da Educação se propôs a aumentar os recursos financeiros para cada universidade federal, limitados a 20% das despesas de custeio e pessoal no período de cinco anos, para que os aplicassem em construção e/ou readequação de infraestrutura e equipamentos necessários aos objetivos do Programa, bem como à compra de bens e serviços, custeio e pessoal relacionados à expansão das atividades ([BRASIL, 2007](#)).

Os planos a serem submetidos pelas universidades deveriam descrever a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos presentes no REUNI e serem aprovados pelo órgão superior da instituição. As instituições poderiam apresentar seus planos para o Ministério da Educação a qualquer tempo, contendo o plano de reestruturação e a estimativa de recursos adicionais necessários para o cumprimento das metas fixadas pela própria instituição, vinculando o incremento orçamentário à etapa do plano correspondente. Se aprovada pelo MEC, a proposta daria origem a instrumentos próprios que fixariam os recursos financeiros adicionais para a universidade, atrelando os repasses financeiros ao cumprimento das etapas previstas no plano ([BRASIL, 2007](#)).

Após sua implantação, o Ministério da Educação disponibilizou um site com informações relativas ao programa REUNI¹¹, em que é possível encontrar documentos oficiais e notícias, muitas delas desatualizadas¹², no entanto. A informação mais recente sobre a expansão, por exemplo, está datada de 24 de fevereiro de 2010 e

¹¹ Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

¹² Clicando na aba “Notícias”, encontramos que a última notícia foi postada em 18 de outubro de 2011 e refere-se ao lançamento da Cátedra Paulo Freire pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Acesso em: 24 maio 2021.

indica que o país contava com 45 universidades federais em 2003, passando para 53 em 2007 (fase I da expansão) e chegando a 59 em 2010, após o REUNI. Em 2019, são 63 universidades federais ([BRASIL, 2020d](#)), informação que não está atualizada no site. O único relatório disponível apresenta somente informações do primeiro ano do programa.

O relatório registrou que a meta de ampliar vagas em cursos de graduação existentes foi cumprida e superada já no primeiro ano, porém predominou a ampliação de vagas no turno diurno. Em relação à criação de novos cursos, a meta teve 98% de implantação. Novamente, foram implantados mais cursos diurnos (1.827 previstos/1.814 implantados) que noturnos (725 previstos/692 implantados) dentro da previsão realizada. Apesar da maior implantação de cursos diurnos que noturnos, o relatório menciona mudanças no perfil socioeconômico dos estudantes como resultado da política de ampliação de vagas e apresenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, como política que visa dirimir as dificuldades desses estudantes ([BRASIL, 2009b](#)). A primeira avaliação concluiu que o REUNI, conjuntamente às demais ações do MEC, possibilitou a implementação de políticas públicas para a redução das desigualdades sociais, mesmo que a ampliação de vagas noturnas – o que poderia ser considerado proposição de justiça social – tenha ficado abaixo da meta.

Um relatório mais completo foi publicado em 2012, contemplando todo o processo de expansão das IFES entre 2003 e 2011. Esse relatório foi produzido por uma comissão¹³ que buscou verificar se as metas propostas no processo de expansão das IFES (Expansão I e REUNI) foram cumpridas e quais os impactos das políticas públicas para a Educação Superior federal. Destacarei, na sequência, os principais dados apresentados no relatório.

Com relação à ampliação de vagas em cursos presenciais de graduação, o crescimento verificado foi de aproximadamente 111%, passando de 109.184 vagas em 2003 para 231.530 em 2011. O relatório destacou que “[...] o crescimento exponencial da expansão das vagas nos cursos de graduação presencial nas IFES

¹³ A Portaria nº 126/2012 os nomeou como membros da comissão: Adriana Rigon Weska – MEC; Antonio Simões Silva – MEC; Daniel Lliescu – UNE; Hercília Melo do Nascimento – ANPG; João Luiz Martins – Andifes; Leandro Cerqueira – MEC; Maria Lúcia Cavalli Neder – Andifes; Tamara Naiz Silva – ANPG; e Yuri Pires Rodrigues – UNE.

aconteceu de 2007 até 2011, período de concepção e implementação do REUNI” ([BRASIL, 2012a, p. 12](#)).

O crescimento do número de docentes nas universidades federais foi de 44% no período de 2003-2012. A ampliação do corpo técnico-administrativo foi de 16%. Mais uma vez, o período do REUNI (de 2008 a 2012) foi o de maior ampliação no número de docentes efetivos ([BRASIL, 2012a](#)).

O relatório tratou também do PNAES, programa que iniciou com R\$ 126.301.633,00 em 2008 e teve um aumento aproximado de 300% até 2012 (R\$ 503.843.628). Os benefícios concedidos pelo PNAES contemplam a moradia estudantil, a alimentação, o transporte, a assistência à saúde, a inclusão digital, a cultura, o esporte, a creche e o apoio pedagógico. Em 2008, haviam sido concedidos 198.000 benefícios, chegando a 1.078.000 em 2011 ([BRASIL, 2012a](#)).

A Comissão que elaborou o relatório recomendou que a expansão nas universidades federais fosse concebida como processo contínuo e cumulativo, até que as metas previstas para a Educação Superior pelo PNE, em tramitação legislativa na época, fossem atingidas. Indicou, ainda, que um próximo plano de expansão deveria ter como princípios norteadores “[...] a democratização do acesso; a inclusão social; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a qualidade dos processos formadores; o compromisso social; e a autonomia universitária” ([BRASIL, 2012a, p. 37](#)).

Elogios, críticas, contradições e limites foram tecidos em relação às mudanças ocorridas na Educação Superior durante e após o REUNI. Conforme já citado neste Capítulo, a ANDIFES esteve diretamente envolvida na articulação do REUNI. A associação dialogou com o governo federal em nome das universidades para a formatação do programa ([ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2003](#)) e, em 2010, produziu um relatório de acompanhamento do REUNI. Nesse relatório, caracterizou o REUNI como uma política de recuperação do sistema federal de Educação Superior por meio da melhoria das condições das instituições e da infraestrutura, bem como por meio do aumento no número de alunos, docentes, técnicos e cursos noturnos. O relatório destacou também o expressivo aumento de vagas e cursos de licenciatura e ações inovadoras nas IFES, com o objetivo de reduzir taxas de evasão e ocupação de vagas ociosas ([ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2010](#)).

Já o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN não só teceu duras críticas à avaliação das condições de trabalho docente, mas também apontou outros problemas relacionados ao REUNI, tais como o crescimento acelerado na oferta de vagas, acentuando o número de alunos por professor nas instituições, e a abertura de novos campi sem estrutura de laboratórios e professores suficientes para o desenvolvimento dos cursos. Na perspectiva da entidade, o número de professores nas universidades federais cresceu, mas aquém das necessidades provocadas pelo aumento no número de cursos e matrículas ([SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2013a; 2013b](#)).

A avaliação discente em relação ao REUNI é retratada na dissertação de [Paiva \(2011\)](#) como um ponto de divergência entre os estudantes. Em seus estudos, o autor ([2011](#)) verificou que a União Nacional dos Estudantes (UNE) atuou como parceira do Estado na elaboração e aprovação do REUNI, considerado pela entidade um importante avanço no compromisso do Estado com a universidade pública. [Paiva \(2011\)](#) verificou também que, entre os anos de 2007 e 2008, estudantes que discordaram do posicionamento da UNE em relação ao REUNI promoveram a ocupação de reitorias em universidades por todo o país – ao menos 30 universidades públicas tiveram suas reitorias ocupadas por estudantes que protestavam contra o REUNI. Esses estudantes passaram a integrar outras associações criadas como oposição à UNE que pudessem representar sua insatisfação com as medidas propostas, como o CONLUTE – Coordenação Nacional de luta dos Estudantes e, posteriormente, a ANEL – Assembleia Nacional dos Estudantes Livre.

Em 2008, primeiro ano de execução do programa de expansão, estudantes criaram a Coordenação Nacional de Entidades pela Revogação do REUNI e elaboram o “Livro Cinza do REUNI”, um dossiê-denúncia das consequências do programa nas universidades federais. Em 2009, foi publicada uma segunda edição do dossiê ([COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PELA REVOGAÇÃO DO REUNI, 2009](#)). No documento, foram registrados depoimentos de estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes universidades federais denunciando salas lotadas, falta de estrutura física e de assistência aos estudantes, ausência de discussão em Conselhos Universitários para sua aprovação, aumento de apenas 20% nas verbas da universidade para duplicação de suas vagas, oferta de bolsas a pós-graduandos para que ministrassem aulas para turmas de graduação, além de terem se mostrado

contrários aos Bacharelados Interdisciplinares, considerados cursos que funcionam com falta de formação profissional, “diplomas em nada”, nas suas palavras ([COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PELA REVOGAÇÃO DO REUNI, 2009, p. 4](#)).

Para além das avaliações realizadas e publicadas pelo governo e por associações docentes e discentes, o REUNI também compõe o debate acadêmico desde sua proposição com pesquisas bibliográficas, ([SILVA; SANTOS, 2020](#); [SALES et al., 2019](#)) análises da política e pesquisa empírica ([LÉDA; MANCEBO, 2009](#), [ARAÚJO; PINHEIRO, 2010](#); [ARRUDA; GOMES, 2015](#), [LIMA, 2015](#); [LOPES, 2015](#); [RISTOFF, 2016](#); [MARTINS, 2017](#); [FAVATO; RUIZ, 2018](#); [MOURA; PASSOS, 2019](#); [RAMOS; ROTHEN; FERNANDES, 2020](#); [SALLES et al., 2020](#)).

Como pontos fortes do REUNI, pesquisadores destacaram a expansão de vagas na Educação Superior pública ([LOPES, 2015](#); [FAVATO; RUIZ, 2018](#)); a criação de novas universidades e novos campi; a ampliação da assistência estudantil com a criação do PNAES; inovações pedagógicas, tais como os cursos interdisciplinares ([LOPES, 2015](#)); a expansão do número de docentes, refletindo na melhoria da pesquisa e publicação científica brasileira ([SALLES et al., 2020](#)).

Ainda que o REUNI tenha promovido maior acesso à Educação Superior pública, a racionalidade administrativa respaldada na economia privada, relacionada a conceitos neoliberais e gerencialistas, é ponto destacado nas críticas dirigidas ao programa ([ARAÚJO; PINHEIRO, 2010](#); [MARTINS, 2017](#); [FAVATO; RUIZ, 2018](#); [RAMOS; ROTHEN; FERNANDES, 2020](#)). Outros pontos criticados foram o foco no ensino em detrimento da pesquisa ([LOPES, 2015](#); [LIMA, 2015](#)); a ameaça à qualidade da formação em face das metas quantitativas de massificação do acesso ([LOPES, 2015](#)); a falta de rigor na análise das novas arquiteturas curriculares e dificuldades didático-metodológicas na efetivação das propostas interdisciplinares ([LÉDA; MANCEBO, 2009](#); [LOPES, 2015](#)); a intensificação e exploração do trabalho docente, comprometendo a qualidade do ensino, e a visão produtivista do professor ([LÉDA; MANCEBO, 2009](#); [LIMA, 2015](#); [SALLES et al., 2020](#)); a necessidade de melhorar as condições de permanência além da ampliação do acesso ([FAVATO; RUIZ, 2018](#)); a elevação da taxa de conclusão para 90% como uma meta irreal, ainda que seja muito desejável ampliar o número de concluintes ([RISTOFF, 2016](#); [MOURA; PASSOS, 2019](#)).

Destaco o estudo de [Arruda e Gomes \(2015\)](#), o qual deu ênfase à ampliação de vagas promovida pelo REUNI na Universidade Federal de Pernambuco e à mudança de perfil dos estudantes participantes do processo seletivo e aprovados, mostrando a democratização do acesso. Os pesquisadores ([2015](#)) analisaram dados de processos seletivos realizados antes do REUNI (2004-2006) e após a implantação do programa na universidade (2008-2010). Entre seus resultados, destaca-se o aumento do número de estudantes egressos da rede pública classificados no vestibular, passando de 11,4% antes do REUNI para 17,2% após o programa. Os estudantes egressos da educação pública que ingressam em cursos da área de Ciências Biológicas e da Saúde passaram de 11,7% em 2004 para 24,7% em 2010. Sobre a escolaridade das mães, entre os estudantes classificados e egressos de escola pública, 32,5% não haviam concluído o Ensino Fundamental. Após o REUNI, aumentou também o percentual de candidatos inscritos no vestibular que são oriundos de escola pública e cuja renda familiar é de 1 a 2 salários mínimos, passando de 49% para 65,5%. Os autores ([2015](#)) observaram que houve também aumento no percentual de classificados nesse mesmo segmento descrito anteriormente, o que requer atenção para a questão da permanência ([ARRUDA; GOMES, 2015](#)).

Dentre todas as problematizações apresentadas nos documentos, relatórios e estudos analisados neste Capítulo, destaca-se a compreensão de que o REUNI foi promotor de uma importante expansão da Educação Superior pública brasileira, tanto em número de matrículas quanto de cursos e *campi*. Para que a ampliação do acesso à Educação Superior para diferentes públicos concretize-se como democratização, é preciso atentar-se também para quem ocupa essas vagas, sua permanência no curso e conclusão. Nesse sentido, [Ferreira \(2019, p. 266\)](#) chama a atenção para a importância de que as políticas de Educação Superior sejam compreendidas “[...] em conjunto com outras políticas sociais e econômicas, como valorização do salário mínimo, bolsa-família, oportunidades de crédito, aumento de empregos, dentre outros”. A esse aspecto, o estudo de [Favato e Ruiz \(2018\)](#) também chamou atenção ao destacar a importância de que as famílias tenham condições de manter seus jovens na universidade. Essa perspectiva nos apresenta o entendimento de que o público da Educação Superior é composto por sujeitos de direitos em diferentes instâncias da vida em sociedade.

4.5 PARA ALÉM DO REUNI: POLÍTICAS PÚBLICAS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DO ANO 2000

Nesta seção, apresento uma síntese das principais políticas que, aliadas ao REUNI, contribuíram para a democratização do acesso à Educação Superior. A possibilidade de que parte da população historicamente excluída dessa etapa educacional tenha acesso às vagas públicas criadas pelo REUNI depende de outras políticas, para além da ampliação, buscando a promoção da justiça social. São essas políticas que apresento a seguir.

4.5.1 Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES

Instituído pelo Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o programa tem a finalidade de ampliar as condições de permanência na Educação Superior pública federal por meio de ações a serem desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e apoio a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. As instituições definem os critérios e o modo de seleção dos estudantes de graduação a serem beneficiados, tendo prioridade os estudantes oriundos da rede pública de Educação Básica ou com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio ([BRASIL, 2010b](#)).

Trata-se de um programa fundamental à permanência estudantil, considerando que as condições de baixa renda de muitos estudantes incluídos na Educação Superior a partir das ações afirmativas ameaçam sua permanência, o que faz com que dependam de algum tipo de auxílio financeiro para despesas de alimentação, moradia, transporte e aquisição de materiais ([RISTOFF, 2021b](#)). Esses benefícios atingem importante parcela de estudantes, mas ainda são insuficientes frente à demanda crescente em virtude do processo de democratização do acesso à Educação Superior vivido nas últimas décadas ([BATISTA; SANTOS, 2018](#)).

4.5.2 Sistema de Seleção Unificada - SiSU

Foi instituído pela Portaria Normativa Nº 2, de 26 de janeiro de 2010, a qual

[...] regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes ([BRASIL, 2010a](#)).

Para participar, a IES deve emitir o Termo de Participação aos processos seletivos do SiSU e informar os cursos e turnos participantes, bem como o respectivo número de vagas ofertadas; as políticas de ações afirmativas eventualmente adotadas; os pesos e as notas mínimas estabelecidos para cada uma das provas do ENEM, em cada curso e turno; e os documentos necessários para a realização da matrícula dos candidatos selecionados, inclusive aqueles referentes à comprovação do preenchimento dos requisitos exigidos nas políticas de ações afirmativas eventualmente adotadas pela instituição ([BRASIL, 2010a](#)).

A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do SiSU ocorre com base nas notas dos estudantes obtidas no ENEM a partir da edição referente ao ano de 2009. O estudante faz sua inscrição no sistema e, caso selecionado para o curso desejado, faz a confirmação de vaga. Já a matrícula deve ser feita na IES, conforme orientações apresentadas em edital próprio. O estudante não selecionado na primeira fase pode fazer nova inscrição em etapas seguintes, conforme a disponibilidade de vagas das instituições. A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do SiSU ocorre com base nas notas obtidas pelos estudantes no ENEM ([BRASIL, 2010a](#)).

[Nogueira et al. \(2017\)](#) entendem que a adesão ao SiSU produz mudanças consideráveis na universidade, embora o processo de seleção induza o estudante a um pensamento estratégico na escolha do curso, muitas vezes não sendo o que ele desejava. Essa forma de escolha leva o estudante, uma vez aprovado, a tentar transferência interna para outro curso ou participar de nova seleção pelo próprio SiSU em busca do curso desejado, o que, conseqüentemente, gera um índice de evasão a ser considerado. Os autores ([2017](#)) salientam ainda que, aliado à política de cotas, o ingresso pelo SiSU potencializa a mudança no perfil social da IES e a desafia a atender à demanda por assistência estudantil que essa mudança apresenta ([NOGUEIRA et al., 2017](#)).

4.5.3 Reserva de vagas para ingresso nas IFES – Cotas

A partir da Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, modificada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, as Instituições Federais de Educação Superior devem reservar, em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. Dessas vagas, 50% serão reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*. Em cada IFES, as vagas serão preenchidas por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. As regras para reserva de vagas em processos seletivos são válidas também para as instituições federais de ensino técnico de nível médio ([BRASIL, 2012b](#)).

Trata-se de uma política que desempenha o importante papel social de contribuir para o acesso à Educação Superior de significativa parcela de estudantes de camadas populares, sobretudo nos cursos de maior prestígio ([PENA; MATOS; COUTRIM, 2020](#)). Pesquisa realizada com dados do Censo da Educação Superior e do ENEM entre 2012 e 2016 identificou um aumento no ingresso de estudantes do Ensino Médio público na Educação Superior, com acréscimo substancial de estudantes pretos, pardos e indígenas na maioria absoluta das instituições, com destaque para as instituições mais seletivas, demonstrando o efeito da lei de cotas para inclusão social nessas instituições ([SENKEVICS; MELLO, 2019](#)).

Finalizo este Capítulo retomando o entendimento de Educação Superior como um direito social que demanda atuação do Estado para sua garantia. As políticas por ora apresentadas se complementam na ampliação do acesso a esse direito, mas ainda não o garantem para todos e todas. A hierarquização existente entre as carreiras acadêmicas ainda marca um processo elitizado de acesso à Educação Superior. Além disso, as camadas populares que adentram esses espaços demandam acesso à assistência estudantil, que ainda não contempla todas as suas necessidades para a permanência e dedicação integral aos estudos – destacando a importância de cursos

noturnos e a necessidade de conciliar trabalho e estudo. Mesmo com todos os desafios ainda presentes, como a necessidade de se atingir as metas propostas no PNE, políticas como o REUNI, o SiSU e a lei de cotas (assim como PROUNI e FIES, não destacados neste estudo, mas constituintes do contexto de expansão da Educação Superior brasileira) provocaram mudanças no perfil socioeconômico do corpo discente da graduação que devem ser ressaltadas.

No próximo capítulo, descrevo os procedimentos de pesquisa adotados na realização da presente tese, que trata do processo de democratização da educação brasileira por meio do estudo de caso de um curso noturno de Odontologia.

5 EXPANSÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ODONTOLOGIA 10 ANOS APÓS O REUNI (2008-2018)

No Capítulo 3, explicitarei o mosaico de políticas que foi responsável pela expansão da Educação Superior brasileira e, de modo especial, sua rede federal. Junto à expansão, também foram desenvolvidas ações afirmativas e de assistência estudantil com o fito de promover a inclusão de segmentos sociais menos favorecidos nesse nível da educação. A expansão de vagas, aliada à criação de cotas sociais e raciais para ocupação das mesmas, constituiu o processo de democratização da graduação.

Olhando o sistema como um todo, a expansão das instituições em suas diferentes dependências administrativas – públicas ou privadas – ou em relação à organização acadêmica – universidades, faculdades, institutos superiores, entre outros – pode representar uma maior oportunidade de acesso. No entanto, também pode resguardar um cenário de segregação, dependendo do quão equilibrado for o acesso a diferentes cursos, carreiras e turnos de estudo, bem como do quanto o peso das origens sociais ainda impacta no ingresso a instituições e carreiras de maior prestígio.

Neste Capítulo, apresento os estudos realizados sobre a formação em Odontologia no Brasil e a ampliação do acesso aos cursos de graduação dentro do contexto das políticas públicas de democratização da Educação Superior brasileira. São elementos de base para situar o estudo de caso que está em foco no próximo Capítulo.

5.1 CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ODONTOLOGIA NO BRASIL: 2008-2018

O ensino de Odontologia pode ser dividido em três fases: a artesanal (empírica, estética), a acadêmica (primeiras faculdades de Odontologia) e a humanística (introdução das humanidades no currículo), tendo sua evolução a partir da influência norte-americana e dos progressos da profissão lá ocorridos ([CARVALHO, 2006](#), [FERNANDES NETO *et al.*, 2006](#)). Sendo esta tese voltada para o estudo da democratização do acesso à graduação em Odontologia, neste capítulo, terei como foco uma breve contextualização de como se desenvolveu a formação da

Odontologia nas instituições de Educação Superior do Brasil, enfatizando, portanto, as fases acadêmica e humanística dessa trajetória.

Nesse sentido, [Warmling \(2016\)](#) realizou um estudo histórico que analisou a Odontologia ao percorrer os caminhos da institucionalização das políticas de ensino. Por meio de análise documental, a autora verificou “[...] como se constituiu o ensino da Odontologia no Brasil e seu processo de separação e autonomização da formação médica.” ([WARMLING, 2016, p. 19](#)). Destaco, portanto, pontos que considero fundamentais na compreensão de como a Odontologia constituiu-se enquanto carreira: a separação da Medicina, a expansão dos cursos de graduação e as mudanças curriculares que impactaram na formação do Cirurgião-Dentista brasileiro.

A autora ([2016](#)) destaca que não é possível falar de ensino em Odontologia sem falar da formação em medicina. Isso porque “[...] até quase o final do século XIX, o ensino oficial das práticas dentárias esteve contido nas políticas voltadas ao ensino médico” ([WARMLING, 2016, p. 59](#)). A Odontologia não era, portanto, um ramo específico do conhecimento científico, funcionando apenas como apêndice da Medicina e sendo exercida por barbeiros, cirurgiões ou práticos sem nenhuma formação acadêmica ([PEREIRA, 2012](#)). Junto ao Direito e à Engenharia, a Medicina aparece entre as três primeiras carreiras acadêmicas instituídas durante o período imperial. Durante o Império, existiam somente dois cursos de medicina no país: um no Rio de Janeiro e outro na Bahia, que surgiram após a união de cátedras independentes de cirurgia e anatomia e podem ser considerados o embrião do Ensino Superior em saúde no Brasil ([WARMLING, 2016](#), [CUNHA, 2000](#)).

O estudo de [Warmling \(2016\)](#) destaca que a separação entre Medicina e Odontologia surge não por pressão desta última, mas, sim, pela necessidade da classe médica de fortalecimento de sua própria identidade profissional, requerendo, para isso, a diferenciação entre prática dentária e prática médica. A separação ocorreu durante as reformas educacionais promovidas na primeira república, com a destinação de um espaço específico dentro da Faculdade de Medicina para o ensino de Odontologia – o Laboratório de Odontologia no Instituto Odontológico. Já em 1893, um decreto suprimiu a qualificação de “anexo” do curso de Odontologia, ainda que o título continuasse a ser concedido pela Faculdade de Medicina. Outras reformas educacionais foram realizadas¹⁴, porém sem promoverem alterações no ensino de

¹⁴ Reforma Rivadávia (1911) e Lei Maximiliano Pereira dos Santos (1915) ([WARMLING, 2016](#)).

Odontologia até o ano de 1919, em que se inicia a separação entre os cursos de Medicina e Odontologia no Rio de Janeiro por meio de decreto direcionado exclusivamente àquela instituição:

Foi proposta, do seguinte modo, a transformação do curso em Faculdade: todo o material odontológico pertencente à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, o laboratório de Técnica Odontológica, de Prótese Dentária e o gabinete de Clínica Odontológica passariam a pertencer à Faculdade de Odontologia ([WARMLING, 2016, p. 97](#)).

Em 1925, é publicada uma nova reforma da Educação Superior nacional (reforma Rocha Vaz), confirmando a autonomia do curso de Odontologia do Rio de Janeiro e concedendo essa autonomia também ao curso de Odontologia da Faculdade de Medicina da Bahia. A Odontologia passa a constar na lista de cursos de nível superior, junto à Farmácia e a outras áreas que possuíam suas faculdades próprias desde o Império – Direito, Engenharia e Medicina. O movimento para a autonomia dos cursos não foi imediato, havendo trâmites legais, políticos, econômicos e sociais, além de dificuldades na regulamentação, levando aproximadamente 20 anos até a autonomia se consolidar ([WARMLING, 2016](#)).

Para [Botazzo \(2000\)](#), mais do que uma separação de cursos, a divisão de espaços entre Medicina e Odontologia representou a separação entre a boca e o restante do corpo. Para o autor ([2000](#)), o processo de formação do profissional que estuda e compreende os processos de cura da cavidade bucal passa pelo abandono dos conhecimentos da saúde geral e compreensão do homem como um todo. Essa questão será central nas reformas dos anos 2000, quando a formação humanista ocupará o centro da pauta das reformas curriculares.

Cabe também o registro de como se deu a expansão do número de cursos no país, que contava com somente quatro cursos até 1925, segundo diagnóstico feito por Robazza *et al.* (1978¹⁵, *apud* [WARMLING, 2016](#)). Alguns fatores pós reformas da Educação Superior podem ser considerados limitadores para a expansão de cursos, como a realização de exames vestibulares, exigência de certificado de conclusão do ensino secundário e limitação de vagas no processo classificatório ([CUNHA, 2000](#)). A reforma de Rocha Vaz também aumentou o controle sobre o processo de equiparação

¹⁵ ROBAZZA, C. R. C. *et al.* Diagnóstico dos cursos de ensino de odontologia no Brasil. Bauru, SP: USP, 1978. 126 p.

das faculdades livres às oficiais, dificultando a expansão ([WARMLING, 2016](#)). Sobre a expansão dos cursos,

A retrospectiva da criação dos primeiros cursos de Odontologia, na passagem do século XIX para o XX, demonstra que, nos últimos vinte anos do século XIX, apenas quatro cursos de Odontologia foram criados, enquanto dez cursos foram criados nos primeiros vinte anos do século XX. Depois disso, no espaço dos vinte anos seguintes, ou seja, entre os anos de 1924 e 1944, não houve a criação de nenhum curso de Odontologia, o que só veio a ocorrer novamente no ano de 1945 e, a partir de então, em progressão vertiginosa até a atualidade. ([WARMLING, 2016, p. 88](#)).

[MORITA et al. \(2021\)](#) reafirmam o crescimento exponencial no número de cursos de Odontologia ocorrido até o ano de 2020, chegando a 544 cursos autorizados (dos quais 82 ainda não iniciaram as atividades), segundo dados do Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC). Os autores ([2021](#)) salientam que este rápido crescimento no número de cursos contribuiu para a assimetria existente na inserção de dentistas entre as regiões do país sem garantias de qualidade de todos estes cursos.

Cabe destacar aqui a criação da Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO) ocorrida em 1956, em reunião que contou com representantes de 28 das 32 faculdades de Odontologia existentes à época. Essa instituição passou a interagir intensamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no desenvolvimento de ações voltadas para ao ensino odontológico brasileiro ([CARVALHO, 2006](#)). Uma dessas ações consiste em estudo realizado em 1959 e citado no texto de [Warmling \(2016\)](#), demonstrando que o Brasil contava com 32 faculdades regulamentadas, distribuídas em 17 estados, sendo 12 federais, 11 estaduais e 10 particulares. Metade dos cursos estavam vinculados administrativamente a cursos de Farmácia, embora tivessem corpo docente próprio; e 14 cursos integravam instituições universitárias.

Conforme descrito com mais detalhes no Capítulo 3, a década de 60 caracterizou-se pelo aumento da demanda pelos cursos superiores após a expansão da escolarização no ensino secundário, levando o governo federal a mobilizar-se em relação a essa etapa de ensino por meio de diferentes ações: a) criação de novas faculdades onde não havia ou onde só havia instituições de Educação Superior privadas; b) opção pela gratuidade de fato dos cursos superiores das instituições federais, ainda que a legislação continuasse determinando a cobrança de taxas nos

cursos públicos; c) instituição da "federalização" de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, em seguida, em universidades ([CUNHA, 2000](#)).

Em 1961, com a aprovação da LDB e a liberalização do processo de instalação de faculdades com amplo amparo legal e financeiro à iniciativa privada, pode-se observar maior expansão dessa rede sem considerar, nesse momento, critérios para a expansão ligados ao mercado de trabalho do Cirurgião-Dentista. Nesse momento, ABENO se manifesta com critérios para a criação de novas faculdades, contemplando estudo das condições geoeconômicas da região na qual se pretende fixar o curso, a disponibilidade de corpo docente, recursos materiais e condições físicas compatíveis com a natureza do curso ([CARVALHO, 2006](#), [FERNANDES NETO et al., 2006](#)).

O intenso período de expansão da Educação Superior observado a partir da década de 60 passa a ser analisado sob a ótica da formação do profissional que vai compor o sistema da saúde. A expansão é marcada por desequilíbrios regionais para a abertura tanto de vagas para a formação como de postos de trabalho, num cenário de mudanças também na realidade demográfica e epidemiológica do país, o que leva à necessidade de ações intersetoriais que articulem a formação profissional e a organização do sistema de saúde ([HADDAD et al., 2010](#)).

No plano da oferta e organização dos serviços de saúde, a crise se manifesta pela contradição entre a visão dominante, que concebe a saúde do ponto de vista biologicista, e a visão da saúde como construção da sociedade, expressão da qualidade de vida. A primeira é centrada na doença e na medicalização de forte hegemonia médica, a segunda, calcada na ação intersetorial e no empoderamento (empowerment) da população ([HADDAD et al., 2010, p. 387](#)).

As mudanças epidemiológicas, demográficas e sociais também são citadas por [Moysés \(2004\)](#) como impositivos da agenda de mudanças necessárias na formação e no trabalho do Cirurgião-Dentista no Brasil. Para o autor, as mudanças necessárias devem começar na formação profissional, na visão de mundo que dá sustentação à formação acadêmica com vistas a sua empregabilidade e relevância social. A formação tradicional, biologicista, mecanicista, com ênfase no processo curativo e de assistência individual não era mais condizente com os pressupostos da reforma sanitária que dá origem ao SUS na década de 1980, conforme aponta [Moysés \(2004\)](#):

Esta é uma difícil empreitada, já que é uma mudança substantiva, que implica em profunda revisão de conceitos e condutas daqueles responsáveis por coordenar e ministrar o ensino superior. Este novo protagonismo gera desconforto, desconfiança, reação conservadora e posicionamentos pessoais insólitos. Mas é neste quadro de pluralidade que as inovações ocorrem, e há muito que se comemorar também, país afora, em termos de projetos pedagógicos consequentes e fortes alianças transformadoras. ([MOYSÉS, 2004, p. 35](#)).

Em termos de currículo, na década de 60, formavam-se as primeiras turmas de Odontologia que tiveram quatro anos de duração em seus cursos ([CARVALHO, 2006](#)). Esse currículo sofreu variações desde sua criação, tanto em termos de duração (dois a quatro anos) quanto em relação ao número de disciplinas que o constituíam ([WARMLING, 2016](#)). Em 1982, o Conselho Federal de Educação estabeleceu um currículo mínimo para todos os cursos de Odontologia, visando à formação de um profissional generalista. A carga horária mínima estipulada para os cursos foi de 3.600 horas e a duração mínima de oito semestres. Outras mudanças foram incorporadas, como a criação da disciplina de clínica integrada; e introdução de disciplinas como psicologia, antropologia, sociologia e metodologia científica ([CARVALHO, 2006](#); [FERNANDES NETO *et al.*, 2006](#)).

5.1.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais

Com essas mudanças, pode-se notar a transição para uma fase mais humanística do currículo, a qual será consolidada em 2002 com a implantação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) ([BRASIL, 2002](#)), seguindo o preconizado pela LDB de 1996 ([BRASIL, 1996](#)). Para [Haddad e Morita \(2006, p. 105\)](#), a Odontologia foi tardiamente atingida pelo conceito de saúde como um bem socialmente determinado, sustentando-se num modelo de formação que desvinculava a atenção odontológica das noções de bem-estar e qualidade de vida e cuja feição era elitizada, “[...] dirigida a uma necessidade de saúde ressentida por todos, mas acessível apenas à elite financeira da população”.

Segundo [Haddad e Morita \(2006\)](#), as condições de saúde bucal da população brasileira observadas em 2003 podem ser consideradas precárias, visto que 15,9% dos brasileiros nunca haviam ido ao dentista, dos quais 38,5% pertenciam aos mais pobres e somente 4% aos mais ricos, colocando o acesso ao dentista como um importante fator de desigualdade social. As autoras explicitam que

[...] A ausência de articulação entre a graduação em Odontologia e as políticas de saúde trabalham em direção antagônica às necessidades da população e da consolidação do SUS. Não se pode perder de vista que, além de avançar na cobertura, eficiência e eficácia do sistema, o trabalhador da saúde tem um papel de protagonismo nesta história ([HADDAD; MORITA, 2006, p. 109](#)).

[Carvalho \(2006\)](#) considera que as DCN ([BRASIL, 2002](#)) representam uma mudança paradigmática na formação do profissional. Elas deveriam fundamentar o planejamento e definir o objetivo do curso de graduação, bem como determinar a base nacional comum do currículo, devendo a instituição formadora estar aberta às demandas sociais e ser capaz de produzir conhecimento relevante e útil. Assim, “como consequência, deve ser priorizada a atenção à saúde universal e com qualidade, ênfase na promoção da saúde e prevenção de doenças” ([CARVALHO, 2006, p. 8-9](#)). As diretrizes curriculares colocam o sistema de saúde vigente no país no centro da formação, como preconizado pelo artigo 200, inciso III, da Constituição Federal Brasileira ([BRASIL, 1988](#)), que atribui ao SUS a missão de ordenar a formação de recursos humanos para a área da saúde no país.

Mais uma vez, a atuação da ABENO merece destaque, pois a associação esteve presente desde a discussão de projetos para a elaboração das DCN ([BRASIL, 2002](#)) até sua implementação nas mais diversas instituições do país. A direção da ABENO colocou à disposição dos cursos de graduação uma “oficina de trabalho sobre Implementação das Diretrizes Curriculares” a partir de 2003, com 8 horas de duração e mediação de professores indicados pela associação. Em 2005, a ABENO efetivou uma parceria com a Organização Pan Americana de Saúde (OPAS) e o Departamento de Gestão de Educação na Saúde do Ministério da Saúde (MS), ampliando seu projeto de realização das oficinas e visando estimular os cursos na realização das adequações e inovações de seus projetos pedagógicos para a graduação em Odontologia. A experiência está registrada em livro publicado em parceria com a ABENO, a OPAS e o MS ([MORITA et al, 2007](#)).

Outro apoiador das instituições na implantação das DCN ([BRASIL, 2002](#)) foi a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), criada em 2003 por meio de uma ação conjunta entre os Ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho. Essa secretaria constituiu-se como um grande avanço na valorização dos trabalhadores da saúde e a partir do desafio de articular formação e trabalho,

educação e saúde. Uma de suas ações foi o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde), criado para apoiar as mudanças nos cursos de graduação em saúde a partir das DCN ([BRASIL, 2002](#)), aproximando instituições de Educação Superior dos serviços de saúde pelo ensino e pela pesquisa. O programa buscou aliar excelência acadêmica e relevância social, tendo como meta a “[...] atenção à saúde de melhor qualidade, em benefício da população brasileira.” ([HADDAD; MORITA, 2006, p. 113](#)).

As DCN para o curso de Odontologia ([BRASIL, 2002](#)) indicaram a elaboração de um currículo com base na construção de habilidades e competências em substituição ao currículo mínimo adotado até então. Propuseram uma base curricular comum a ser adotada pelas instituições, mas com flexibilidade para que fosse complementada pelas mesmas, com uma parte diversificada capaz de refletir a experiência de cada instituição e as características da região em que se situa. Indicaram, ainda, a formação de um profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo, que deve ser capaz de atuar em todos os níveis de atenção, com rigor técnico e científico. Neste sentido,

As Diretrizes Curriculares Nacionais sinalizam para uma mudança paradigmática na formação de profissional crítico, capaz de “aprender a aprender”, de trabalhar em equipe e de levar em conta a realidade social. Com relação à instituição formadora, esta deve estar aberta às demandas sociais, capaz de produzir conhecimento relevante e útil. Como consequência, deve ser priorizada a atenção à saúde universal e com qualidade, ênfase na promoção da saúde e prevenção das doenças ([FERNANDES NETO *et al.*, 2006, p. 384](#)).

As DCN ([BRASIL, 2002](#)) estipularam também a obrigatoriedade de uma carga horária mínima de estágio obrigatório supervisionado (20% da carga horária do currículo), bem como a realização de trabalho de conclusão de curso e de atividades complementares ([BRASIL, 2002](#)). [Fernandes Neto *et al.* \(2006\)](#) chamam a atenção para a importância do estágio no fomento da relação entre ensino e serviços de saúde, ampliação das relações da universidade com a sociedade e promoção de contato entre o futuro profissional e as diversas realidades sociais. Essas diretrizes estavam em vigor até o ano de 2021, mas serão substituídas por um novo documento que foi proposto e começou a ser discutido pela ABENO em 2015, com a participação de instituições formadoras de todo o país. Segundo nota de esclarecimento da ABENO, a necessidade de aprimoramento das diretrizes em vigor está pautada nas Políticas

Nacionais de Atenção Básica e de Atenção em Saúde Bucal, Portarias e Resoluções do Ministério da Educação. Após quatro rodadas de consultas públicas, a Comissão de Ensino da ABENO consolidou um documento propositivo para novas Diretrizes Curriculares, encaminhou-o ao Conselho Nacional de Educação em 2016 ([ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO ODONTOLÓGICO, \[202?\]](#)). Em 16 de junho de 2021 o Ministro da Educação homologou o parecer CNE/CES nº 803/2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), que analisou proposta de revisão das DCN de Odontologia¹⁶. As novas DCN irão desencadear processos de revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso, constituindo oportunidade para fortalecer uma formação orientada para a melhoria da saúde bucal da sociedade e de alunos cidadãos responsáveis e respeitosos, uma educação baseada em justiça social, orientação ainda pouco explícita nos currículos de Odontologia, segundo levantamento realizado por [Noushi, Enriquez e Esfandiari \(2020\)](#). Há ainda o desafio de promover uma formação profissional que abranja uma perspectiva multiprofissional e uma abordagem sistêmica, ou seja, que qualifique a equipe profissional para atuação e fortalecimento do sistema de saúde em busca de equidade e resultados positivos na saúde da população ([FRENK et al.; 2010](#)). Esta perspectiva está prevista nas novas DCN, buscando avançar na formação interprofissional. Sendo um documento novo, publicado durante a finalização desta tese, não houve tempo hábil para aprofundamento da sua análise, ficando como pauta para estudos futuros. Trata-se de um texto que ainda está sendo apropriado pelas IES e discutido no âmbito da ABENO.

5.2 SELETIVIDADE E O ESTUDANTE DE ODONTOLOGIA NO SISTEMA BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Políticas de democratização do acesso à Educação Superior, principalmente aquelas implantadas a partir dos anos 2000, promoveram mudanças importantes no perfil dos estudantes de instituições públicas e privadas, o que também afetou o curso de Odontologia ([RISTOFF, 2014](#)). Porém, cabe ressaltar que a preocupação com diversidade no perfil de estudantes da Educação Superior encontra-se muito antes

¹⁶ Informação disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-16-de-junho-de-2021-326246072>. Acesso em 30 de junho de 2021.

dos programas como PROUNI, REUNI e SISU; ela vem da atratividade e das possibilidades de acesso às diferentes carreiras possíveis, o que distingue de acordo com o perfil de cada de estudante. Há diversos fatores para a variação no acesso aos diferentes cursos, como situação econômica, perspectiva profissional e conhecimento da carreira e da atividade profissional. Nesse sentido, constata-se que a seletividade se impõe a estudantes com diferentes bagagens econômicas, sociais e culturais de forma diversa nas carreiras mais e menos concorridas ([ISHII; KRASILCHIK; LEITE, 2014](#)).

A literatura mostra que a escolha do curso de graduação pode acontecer muito antes da inscrição no processo seletivo, sendo definida pela classe social do estudante. [Nogueira \(2012\)](#) aborda a complexidade dos processos por meio dos quais os estudantes fazem a escolha de cursos mais ou menos seletivos ou de maior ou menor retorno econômico e simbólico:

Por um lado, tem-se o indivíduo que escolhe a partir de seus gostos e preferências, de suas expectativas e projetos de vida, e de um conjunto mais ou menos claro de informações ou representações sobre o sistema universitário, os diversos cursos e o mercado de trabalho. Por outro lado, sabe-se que a escolha desse indivíduo está condicionada por sua trajetória passada e por sua posição atual nas estruturas sociais. Como visto, as pesquisas mostram que a opção por um determinado curso está relacionada ao perfil socioeconômico, à trajetória escolar, ao gênero, à idade e, em certos casos, à etnia dos candidatos ([NOGUEIRA, 2012, p. 22](#)).

[Vargas \(2010\)](#) também chama a atenção para a seletividade prévia ao vestibular, observando grande concentração de candidatos com maior poder aquisitivo na seleção de uma vaga em cursos de elevado prestígio social, sendo selecionados aqueles que alcançam excelente rendimento nas provas. Por outro lado, os concorrentes de classe média demonstram preferência por cursos de prestígio social mais baixo e, conseqüentemente, têm possibilidade de obtenção da vaga com desempenho mediano. Para a autora ([2010](#)), existe uma nítida oposição entre “[...] os cursos de maior prestígio e os de menor prestígio segundo sua composição social.” ([VARGAS, 2010, p. 114](#)).

A visão estereotipada existente sobre o estudante da Educação Superior pública foi tema do estudo de [Setton \(1999, p. 452\)](#), que desconstrói a imagem generalizada de um “[...] aluno proveniente de famílias bem estabelecidas, com amplo suporte financeiro e que, portanto, podem e devem contribuir para o pagamento de mensalidades.”, uma vez que isso não é regra. O estudante universitário era visto

como um grupo homogêneo e único; porém, essa visão geral do estudante não expressava a divisão interna existente entre os cursos e as expectativas de carreiras, sendo essa divisão um marcador das diferentes oportunidades educacionais em uma sociedade de classes como a nossa. Em seu estudo, a autora [\(1999\)](#), classificou os cursos universitários como seletos, intermediários e populares com base na análise dos seguintes indicadores: idade, período do curso (diurno ou noturno), ano de conclusão do Ensino Médio, conhecimento de língua estrangeira, grau de instrução de pais e mães e renda familiar. Estudos acadêmicos classificam o curso de Odontologia como pertencente a um grupo de profissões de maior prestígio social, ou elitizadas ([SILVA et al., 2019](#); [BATISTA; PRESTES, 2016](#); [ARAÚJO et al., 2015](#); [ARRUDA; GOMES, 2015](#); [COSTA et al., 2008](#)), ou seletas, na classificação de [Setton \(1999\)](#).

Mas, como mencionado no início desta seção, o perfil do estudante da Educação Superior está mudando. Para tratar dessas mudanças, recorro ao estudo de [Ristoff \(2014, 2016, 2019\)](#). Acredito que esses estudos mereçam atenção, pois abordam a Educação Superior brasileira discutindo em que medida políticas de ampliação e democratização do acesso, como o PROUNI, o REUNI, o SiSU, entre outras, começaram a alterar o perfil socioeconômico do estudante de graduação do campus brasileiro. O pesquisador consultou dados do questionário socioeconômico que compõe o ENADE referente aos três primeiros ciclos completos, focando quatro dimensões: cor do estudante, renda mensal familiar, origem escolar e escolaridade dos pais. [Ristoff \(2014, 2016, 2019\)](#) apresentou a análise de dados do INEP compreendidos entre os anos de 1991 e 2012, em que os cursos da área da saúde são comparados aos demais.

Merecem destaque os seguintes dados: enquanto a sociedade brasileira é composta por 48% de brancos, os cursos de Medicina Veterinária têm 80%, de Medicina têm 74% e de Odontologia têm 75% de brancos entre seus estudantes. Ainda que vagarosamente, o curso de Medicina está se tornando menos branco a cada edição, auxiliado, em grande parte, pelo PROUNI e pelo FIES nas IES privadas e pela Lei das Cotas nas universidades federais. Outro dado importante é que apenas 7% das famílias brasileiras possuem renda mensal superior a 10 salários e, entre os estudantes com renda familiar superior a 10 salários mínimos, estão Medicina (44%), Odontologia (28%) e Psicologia (16%). Em se tratando da Educação Básica, embora a maioria dos estudantes da Educação Superior brasileiro sejam originários da escola

pública (60%), isso ainda não reflete a realidade de 87% das matrículas públicas do ensino médio. Egressos de escola pública representaram 11% dos estudantes de Medicina, 25% de Odontologia e 49% de Psicologia ([RISTOFF, 2014](#)). O autor considerou

[...] um crescimento extremamente lento na maioria dos cursos de graduação, revelando mais uma vez a importância da Lei das Cotas para a geração de oportunidades a estudantes das escolas públicas em cursos de alta demanda nas IFES. ([RISTOFF, 2014, p. 739](#)).

Ainda sobre os resultados encontrados por [Ristoff \(2014\)](#), aqueles cursos que tiveram os estudantes classificados como os mais brancos, mais ricos, que não trabalham e vêm da escola privada de Ensino Médio são também os cursos que têm a maioria de estudantes oriundos de famílias cujo pai possui formação em nível superior. No curso de Medicina, eram 43% e, no de Odontologia, 31% dos pais que tinham escolaridade superior. A título de comparação, em Pedagogia, esse percentual foi de 5%.

[Arruda e Gomes \(2015\)](#) também discutem o perfil dos estudantes e sua relação com a escolha do curso, mostrando que 60% dos estudantes egressos da rede pública de Ensino Médio e classificados no processo seletivo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) optam por cursos da área de filosofia e ciências humanas, enquanto a maior presença de estudantes egressos de escolas privadas ocorre nos cursos de Administração, Direito, Medicina, conjunto das Engenharias, Odontologia e Ciências Contábeis. Novamente, o curso de Odontologia está entre cursos considerados mais seletos. Os autores inferem que

os estudantes que possuem um poder aquisitivo mais alto ocupam vagas de cursos social e economicamente mais valorizados, tanto em termos de retornos materiais quanto simbólicos; por outro lado, a população de média e baixa renda continua ingressando nos cursos de menor prestígio social ([ARRUDA; GOMES, 2015, p. 556](#)).

Ainda que prevaleça a procura de estudantes de escolas privadas pelo curso de Odontologia, os autores ([ARRUDA; GOMES, 2015](#)) mostram uma mudança nesse perfil na UFPE entre os anos de 2004 e 2010. Nesse período, os pesquisadores observaram um importante aumento no número de estudantes egressos da educação básica pública que ingressaram em cursos da área de Ciências Biológicas e da Saúde,

passando de 11,7%, em 2004 para 24,7% em 2010 ([ARRUDA; GOMES, 2015](#)), ano em que a lei de cotas ainda não estava em vigor.

[Batista e Prestes \(2016\)](#) também demonstraram a mudança entre os estudantes ingressantes do curso de Odontologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) entre 2003 e 2013. As autoras analisaram o perfil de cursos considerados de “alto prestígio social” no campus I da Universidade (Direito, Medicina, Odontologia, Engenharia Civil, Computação e Engenharia Elétrica), tendo como critério de escolha a demanda na concorrência de vagas. No curso de Odontologia, em 2003, foram registrados quatro estudantes egressos de escolas públicas e 68 de escolas privadas. Já em 2013, foram 33 estudantes de escolas públicas e 66 de escolas privadas. Apesar do aumento no ingresso de estudantes de escolas públicas, a maioria dos estudantes de Odontologia ainda eram egressos de escolas privadas (65% em 2013).

Em outro trabalho ([PRESTES et al., 2017](#)), as autoras apresentaram a análise de entrevistas de estudantes dos cursos acima mencionados e, dentre as entrevistas, uma de estudante egressa de escola pública, cursando a sétima etapa de Odontologia na UFPB. A estudante manifestou-se sobre as dificuldades financeiras enfrentadas com a compra de materiais exigidos para cursar disciplinas obrigatórias, o que representa um importante investimento financeiro. Disse que sempre ouviu ser impossível para ela cursar Odontologia por ser um curso muito caro, inadequado para pessoas pobres. Relatou que essa visão é também de quem trabalha na universidade, percepção constatada na conversa que a estudante teve com a assistente social que registrou seu benefício estudantil, a qual também a alertou das dificuldades que enfrentaria em optar por um curso tão caro.

O custo do curso de Odontologia é uma preocupação presente na rotina dos estudantes, sejam eles de instituições públicas ou privadas de Educação Superior ([MARTINS; MENEZES; QUEIROZ, 2019](#); [SILVA et al., 2019](#); [PRESTES et al., 2017](#); [FONSECA et al., 2013](#); [BEATRICE et al., 2007](#)). A estudante entrevistada por Prestes e colaboradores ([PRESTES et al., 2017](#)) expressa essa preocupação com muita clareza, como visto no parágrafo anterior. Nesse sentido, na Universidade Estadual de Montes Claros, foi criado um Banco de Instrumental Odontológico como projeto de extensão, com o objetivo de emprestar instrumentais odontológicos a estudantes selecionados por critérios socioeconômicos, buscando, assim, “[...] solucionar um problema de cunho social que estigmatiza o curso como elitista devido ao alto custo do instrumental exigido durante a graduação” ([FONSECA et al., 2013, p. 253](#)).

Ação similar foi retratada por [Martins, Menezes e Queiroz \(2019\)](#). Nesse estudo, foram ouvidos estudantes que ingressaram no curso por meio de cotas e que fazem uso de instrumentos odontológicos emprestados pela instituição. Os instrumentos foram adquiridos com recursos do PNAES, e seu empréstimo para estudante de baixa renda faz parte da política institucional para permanência no curso. As pesquisadoras entrevistaram 16 estudantes, que relataram seus sentimentos e vivências no curso de Odontologia. Suas falas foram analisadas e classificadas em três categorias: inclusão (caracterizada nas formas de aquisição do instrumental e material exigidos para as aulas práticas – empréstimos, compras coletivas –, além do apoio que esses estudantes recebem da comunidade universitária, da família e dos colegas); exclusão (estudantes falaram de suas condições sócio-histórico-econômico-culturais e dos desafios e dificuldades da Universidade em manter e ampliar seu programa de empréstimo de instrumental odontológico); e discriminação (nesta categoria, os estudantes referiram atitudes discriminatórias de alguns professores em relação ao tipo de instrumental utilizado pelo aluno).

Na perspectiva de contribuir para uma boa prática pedagógica no ensino odontológico, a ABENO, com o trabalho de uma comissão interdisciplinar e consultas públicas, elaborou uma lista de instrumentais essenciais, tendo como base informações coletadas em IES de todo o país ([MORITA et al., 2016](#)). Considerando ser uma lista de materiais essenciais, sua adoção nas instituições pode contribuir para a redução dos custos com a aquisição do instrumental pelo estudante.

A necessidade de recursos financeiros para cursar Odontologia demanda investimento por parte dos estudantes, que poderão ter que conciliar trabalho e estudo. O desenvolvimento de atividade profissional em paralelo ao estudo de graduação é uma realidade para grande parte dos estudantes de graduação no Brasil. Ganha importância, neste contexto, o oferecimento de cursos noturnos de Educação Superior que possibilitem a conciliação entre trabalho e estudo. [Oliveira, Bittar e Lemos \(2010\)](#) relembram que, historicamente, a educação noturna esteve voltada àqueles que ingressaram precocemente no mercado de trabalho, principalmente em se tratando da Educação Básica. Sua expansão para a Educação Superior ocorreu principalmente em instituições privadas financiadas com recursos públicos por meio do Programa de Crédito Educativo durante o governo militar. Os autores explicitam que

A procura por educação no turno noturno, por jovens e adultos trabalhadores, continua a partir do processo de redemocratização do país, nos anos de 1980 e perdura até os dias atuais, em todo o país. Isso ocorre porque, historicamente, o ensino superior está associado ao ideário da mobilidade e ascensão social, o que faz com que as famílias e os jovens das camadas menos favorecidas façam um esforço financeiro muito grande para assegurar que, pelo menos, alguns jovens possam romper o ciclo vicioso da posição de classe e de exclusão social, acreditando que o diploma lhes trará oportunidades de ingresso e permanência no mercado de trabalho, bem como uma melhoria significativa do poder aquisitivo ([OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2010, p. 249-250](#)).

A motivação do jovem que alia trabalho e estudo em persistir na Educação Superior pode estar nas necessidades pessoais e familiares, na busca por melhorar sua condição de vida e ascensão social, aprimorar sua inserção no mercado de trabalho, entre outras, incluindo se qualificar dentro do ideário da chamada sociedade do conhecimento, levando a um extremo esforço pessoal e familiar ([OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2010](#)). Esse esforço depende, ainda, da oferta de cursos e vagas em horários compatíveis com o horário de trabalho. Estudo de [Bittar, Almeida e Veloso \(2008\)](#), anterior ao REUNI, reforça o caráter elitista e excludente da Educação Superior, na medida em que o estudante-trabalhador encontrava, no setor privado, o maior número de vagas em cursos noturnos.

A condição de estudante-trabalhador pode contribuir para sua permanência no curso, ao garantir renda para seu sustento ou, ao contrário, afastar o estudante da vida acadêmica em virtude da sobrecarga de atividades. É provável que o estudante que precisa conciliar trabalho com estudo tenha dificuldades em realizar um curso de período integral. Estudo de [Ishii, Krasilchik e Leite \(2014\)](#) comparou o perfil dos estudantes de Odontologia da USP dos cursos diurno e noturno e verificou que 92% dos estudantes do período integral não trabalhavam, enquanto que, no curso noturno, esse percentual foi de 55,7%. Entre os estudantes que trabalhavam, 25% declararam trabalho de tempo integral. O estudante do curso noturno também possuía menor renda em relação do estudante do diurno, assim como pais com escolaridade mais baixa ([ISHII; KRASILCHIK; LEITE, 2014](#)). Uma pesquisa sobre o perfil do estudante em uma instituição privada da Paraíba também encontrou diferença de trabalho e renda entre estudantes dos turnos matutino e noturno, havendo, neste segundo, maior percentual de estudantes que trabalham e contribuem para o sustento da família, com diferença estatística significativa ([SILVA et al., 2019](#)).

Nas IFES, a presença de estudante trabalhador foi apontada por estudo da ANDIFES ([ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES](#)

[FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2019](#)), o qual analisou o perfil do estudante de graduação presencial e mostrou que, no Brasil, em 2018, 29,9% dos estudantes estavam trabalhando e 40,6% não trabalhavam, mas estavam procurando emprego. Somente 29,5% dos estudantes dedicavam-se exclusivamente aos estudos. O percentual de 40% de jovens que procuram emprego reflete a situação de crescimento do desemprego no país, o que certamente afeta sua condição de permanência na Educação Superior. O estudo mostra, também, a diferença entre as áreas do conhecimento. Estudantes trabalhadores são mais frequentes nos cursos da área de Ciências Sociais aplicadas. Nas Ciências da Saúde, representam 15,8% dos estudantes. Já os estudantes com dedicação exclusiva representam 50,3% nessa área ([ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2019](#)).

Esses são alguns exemplos de que estudantes de cursos noturnos podem ter origem de setores menos favorecidos da sociedade e depender da existência de cursos nesse turno para levar adiante sua graduação. Ainda que o ideal fosse que todos tivessem a possibilidade de dedicar-se ao curso escolhido, no turno escolhido, sem ter que submeter a escolha à necessidade de trabalho, políticas de expansão da graduação nesse turno podem ser promotoras de justiça social. Incluir estudantes em desvantagem social, egressos da escola pública e primeiros de suas famílias a cursar graduação pode ser propulsor de redução nas assimetrias sociais, e sua oferta no curso noturno de Odontologia da UFRGS será analisada, nesse sentido, na próxima seção.

5.3 A FORMAÇÃO EM ODONTOLOGIA APÓS O REUNI (2008-2018) NO CONTEXTO DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A expansão da Educação Superior brasileira observada a partir da década de 1990 e, mais expressivamente desde os anos 2000, seja no setor público ou privado, promoveu importantes mudanças no cenário educacional do país e, conseqüentemente, no direito à educação. Tendo sido a expansão acompanhada por democratização, na perspectiva de ampliar a justiça social, o acesso aos níveis mais elevados da educação, especialmente nas instituições públicas, passa a contemplar os estudantes das camadas mais populares, egressos de escola pública e de menor

renda familiar, ainda que persistam desigualdades internas no sistema educacional ([GRISA; CAREGNATO, 2020](#)).

Buscando atingir o objetivo geral deste estudo — analisar em que aspectos a criação de um curso noturno de Odontologia na UFRGS tem contribuído para a democratização do acesso à Educação Superior, na perspectiva da justiça social de Nancy Fraser no contexto da expansão das universidades federais brasileiras —, considero importante destacar como ocorreu a expansão das universidades federais. Para tanto, apresento, a seguir, o cenário da Educação Superior brasileira, elaborado a partir da análise dos microdados e das sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior dos anos de 2008 e 2018, destacando as principais mudanças ocorridas após 10 anos de vigência da política de expansão da rede federal de Educação Superior. A seguir, destaco a expansão na Educação Superior na área da saúde para, posteriormente, detalhar a ampliação da oferta de cursos de Odontologia no país.

5.3.1 Expansão da Educação Superior brasileira

O ponto de partida para esta análise foi verificar o número de IES que compõe a Educação Superior brasileira na primeira década após o REUNI (2008-2018). Em 2008, eram 2.252 e, em 2018, chegou a 2.537, representando um aumento de 12,7%. Nesse contexto, o número de universidades públicas cresceu 10,3%, passando de 97 em 2008 para 107 em 2018 (Quadro 6). Sendo foco desta tese a análise da expansão pós REUNI, destaco os dados a partir de 2008, mas é importante ressaltar que a expansão das universidades federais foi expressiva a partir de 2003, quando se inicia o programa de Expansão Fase I, explicitado no [quarto Capítulo](#), que tinha como ponto de partida o registro de 45 universidades federais existentes em 2002 ([BRASIL, 2012a](#)).

Quadro 6 – Número de Instituições de Educação Superior no Brasil, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa, 2008 – 2018

Ano	Instituições de Educação Superior								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2008	2.252	97	86	5	119	100	1.811	34	n.a.
2018	2.537	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a.

Nota: (n.a.) Não se aplica

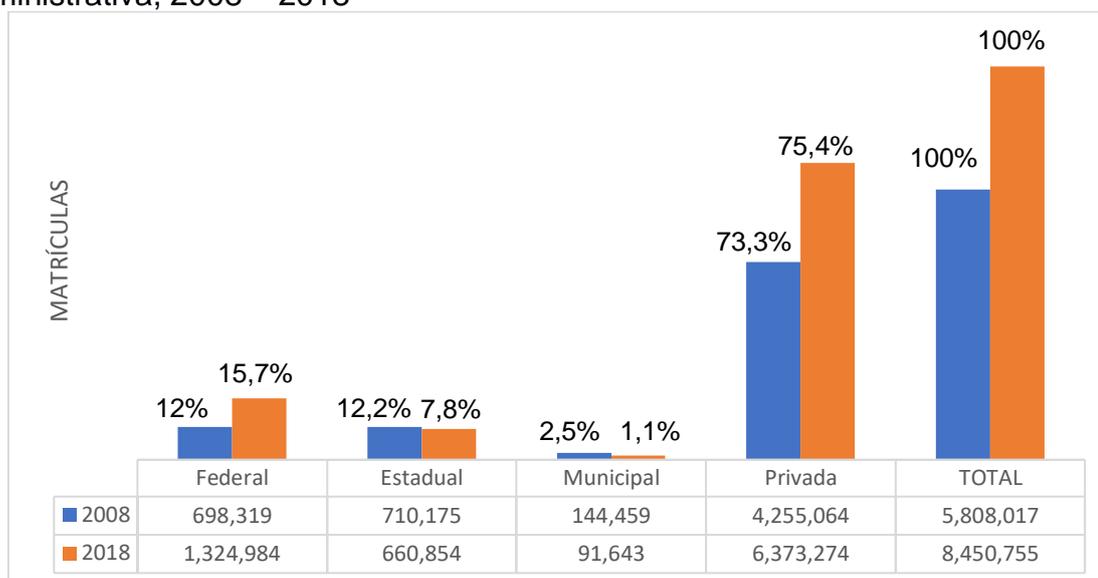
Fonte: Elaborado pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2019c\)](#).

Na análise do perfil das universidades públicas, observo que, em 2008, 55 das 97 universidades eram federais, o que representava 56,7%, enquanto que, em 2018, as universidades federais eram 63 das 107, ou seja, 58,9% ([INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019a](#)). Em 2003, ano que marca o início da expansão da rede federal de Educação Superior, o número de universidades federais era 44 entre as 79 universidades públicas, correspondendo a 55,7% ([BRASIL, 2012a](#); [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2004](#)).

Apesar de as universidades representarem um número menor de instituições de Educação Superior quando comparadas ao número de faculdades isoladas, como pôde ser visto no quadro 6, elas concentraram maior número de matrículas, tanto em 2008 (3.270.904 matrículas das 5.808.017 estavam em universidades) quanto em 2018 (4.467.694 matrículas do total de 8.450.755) ([INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019c](#)).

Em relação à ampliação de matrículas por categoria administrativa das IES, podemos perceber o aumento nas instituições federais que, praticamente, duplicaram o número de matrícula, embora o aumento percentual da participação no total de matrículas seja de somente 3,7 p.p., passando de 12% em 2008 para 15,7% em 2018. Já as matrículas em instituições estaduais e municipais sofreram redução no número de matrículas nesse período. As matrículas nas instituições privadas passaram de 73,3% em 2008 para 75,4% em 2018 (gráfico 1). Apesar da expansão da rede federal, a redução nas instituições estaduais e municipais pode representar uma estagnação do setor público que, aliada à ampliação da rede privada, mantém uma proporção de matrículas que caracteriza a Educação Superior brasileira como tendo forte presença do setor privado.

Gráfico 1 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação no Brasil, por categoria administrativa, 2008 – 2018



Fonte: Elaborado pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2019c\)](#).

Focalizando a análise nos cursos presenciais das universidades federais, observo um importante aumento no percentual de ingressantes (60,9%), matriculados (73,8%) e concluintes (61,8%) (Quadro 7). É possível considerar esses percentuais de ampliação como consequência do REUNI, que apresentou metas para ampliação do acesso e conclusão da graduação, bem como assistência estudantil para promover a permanência no curso. Ainda assim, merece destaque a diferença existente entre ingressos e concluintes, demonstrando que a conclusão de um curso de graduação ainda é um desafio. As desigualdades internas do sistema fazem com que muitos estudantes, apesar do acesso, não consigam concluir sua graduação ([RISTOFF, 2021a](#)).

Quadro 7 – Número de estudantes ingressantes (todas as formas de ingresso), matriculados e concluintes em cursos presenciais de graduação, das universidades federais brasileiras, 2008-2018

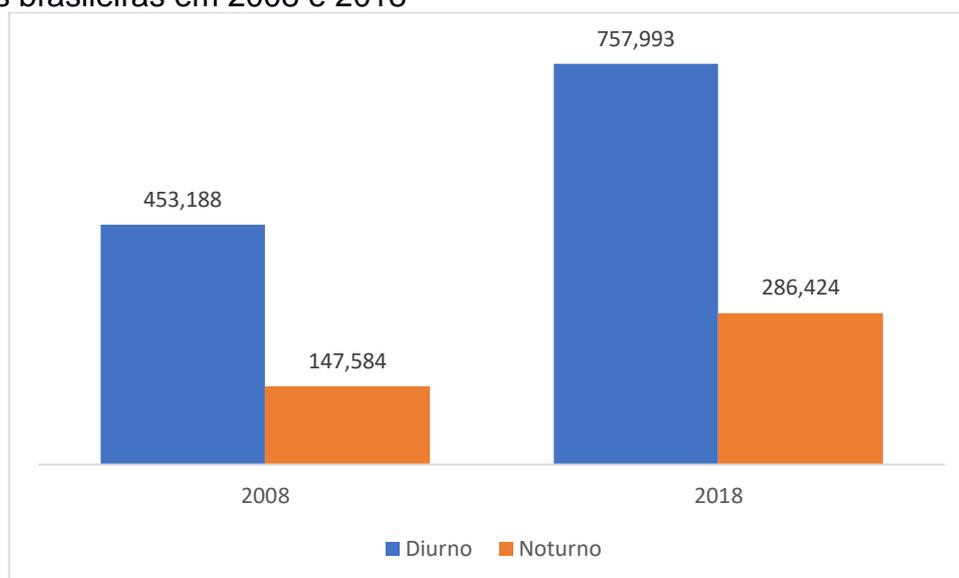
	2008	2018	Ampliação
Ingressantes	167.640	269.739	60,9%
Matriculados	600.772	1.044.417	73,8%
Concluintes	79.764	129.078	61,8%

Fonte: Elaborado pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2009a, 2019a\)](#).

Programas de financiamento público indireto contribuíram para manter esse quadro de concentração privada da Educação Superior brasileira. O PROUNI e o FIES compensaram a estagnação da demanda com potencial de pagar mensalidades no setor privado ([SANTOS; LIMA; CARVALHAES, 2020](#)). Para [Sguissardi \(2015\)](#), a massificação mercantilizada da Educação Superior coloca em xeque o processo de democratização, pois mantém uma separação entre educação de elite e alta qualificação para uma minoria e um sistema massas de baixa qualificação para a maioria, transformando o direito à educação em um serviço comercial.

Olhando o número de matrículas presenciais por turno nas universidades federais, percebe-se um importante aumento no noturno (94%), que constituiu meta do REUNI, assim como aumento nas matrículas diurnas (67,2%). Ainda assim, não se altera o predomínio de oferta de cursos diurnos nessas instituições (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Matrículas presenciais de graduação diurnas e noturnas em universidades federais brasileiras em 2008 e 2018



Fonte: Elaborado pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2009a, 2019a\)](#).

Em 2008, a rede privada detinha 84,9% das matrículas presenciais noturnas. Em 2018, esse percentual caiu para 81,7%. A proporção de matrículas em cursos diurnos e noturnos na rede federal mantém uma certa estabilidade ao longo dos anos, com predomínio do primeiro, enquanto que a rede privada demonstra capacidade de resposta ao potencial público que combina trabalho e estudo, indicando que os

estudantes que pretendem aliar trabalho e estudo tendem a ter que pagar por sua formação ([CAREGNATO et al., 2019](#)). A permanência de quem precisa arcar com as despesas da sua formação vai depender muito da condição socioeconômica da família ([CATANI; HEY, 2007](#); [SGUISSARDI, 2015](#)), ainda que, no Brasil, muitas das vagas privadas sejam financiadas com recursos públicos de financiamento estudantil ou renúncia fiscal. Ainda que se possa fazer diversas críticas a essas políticas, ao repassar recursos públicos para instituições privadas, estas contribuem para a ampliação do acesso à Educação Superior ([RISTOFF, 2019](#)).

5.3.2 Expansão da Educação Superior na área da saúde

Passo agora a focalizar o estudo nos cursos da área da saúde. Em 2008, o Censo da Educação Superior registrou a existência de 3.115 cursos na área de Saúde e Bem-Estar social, sendo 3.085 cursos presenciais ([INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009a, 2009b](#)). Já em 2018, na mesma área de Saúde e Bem-Estar¹⁷, foram registrados 5.499 cursos presenciais em um total de 5.647 cursos de graduação ([INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019a](#)). A ampliação de cursos presenciais no período foi de 79,1%. Já nas universidades federais, a ampliação observada foi de 59,4% (Quadro 8).

Quadro 8 – Total de cursos presenciais classificados na área de Saúde e Bem-Estar no Censo da Educação Superior, 2008-2018

	2008	2018	Ampliação
Total de cursos	3.085	5.499	78,2%
Cursos em IES públicas	601	854	42,0%
Cursos em universidades federais	298	475	59,4%
Cursos IES privadas	2.484	4.645	87,0%

Fonte: Elaborado pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2009a, 2009b, 2019a\)](#).

Em 2018, os cursos presenciais da área de Saúde e Bem-Estar corresponderam a 15,8% do total de cursos e 10,6% dos cursos em universidades federais. Em 2008, os cursos dessa área representavam 12,5% do total de cursos, com representação de 10,3% dos cursos em universidades federais (Quadro 9).

¹⁷ Em 2018, a área passou a ser nomeada de Saúde e Bem-Estar, perdendo o termo “social”.

Quadro 9 – Número de cursos presenciais por área de classificação do Censo da Educação Superior do INEP – total no país e em universidades federais (UF), 2008-2018

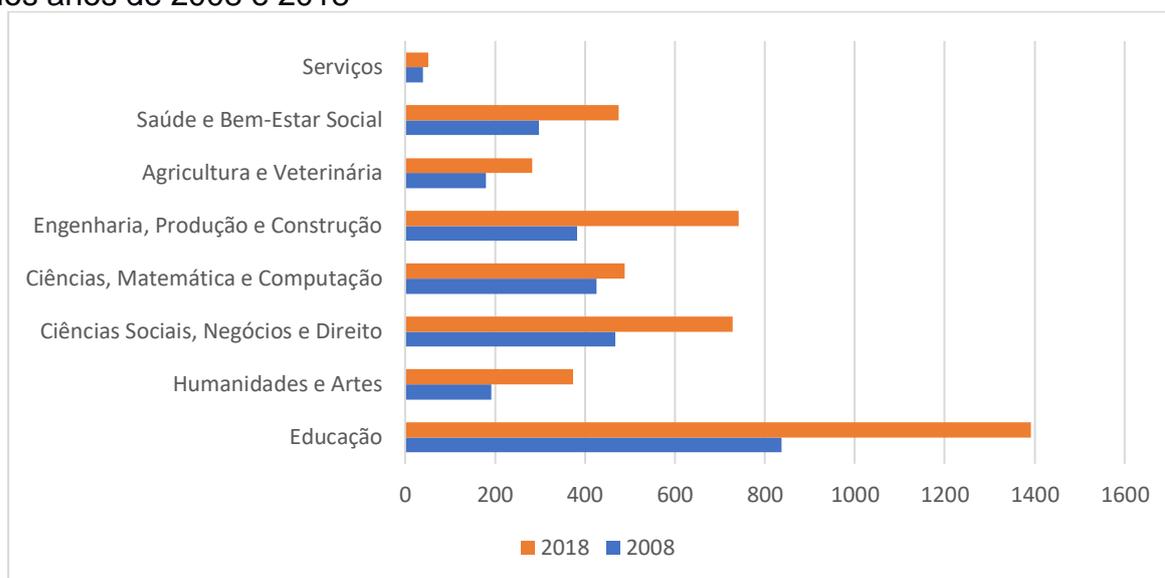
2008			2018		
Área	Total	UF	Área	Total	UF
Educação	6.242	837	Educação	6.434	1.391
Humanidades e Artes	1.138	192	Artes e humanidades	1.600	374
Ciências Sociais, Negócios e Direito	7.426	468	Ciências sociais, jornalismo e informação	1.847	393
			Negócios, administração e direito	8.245	335
Ciências, Matemática e Computação	2.786	426	Ciências naturais, matemática e estatística	897	422
			Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	2.290	166
Engenharia, Produção e Construção	2.247	382	Engenharia, produção e construção	5.870	741
Agricultura e Veterinária	690	179	Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	1.124	282
Saúde e Bem-Estar Social	3.085	298	Saúde e Bem-Estar	5.499	475
Serviços	1.105	40	Serviços	979	52
Total	24.719	2.822	Total	34.785	4.631

Fonte: Elaborado pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2009a, 2019a\)](#).

No Gráfico 3, produzido a partir do Quadro 9, represento a ampliação dos cursos por área nas universidades federais, comparando os anos de 2008 e 2018¹⁸. Em ambos os anos, predominam cursos na área da Educação, seguida pelas áreas de a) Engenharia, Produção e Construção; b) Ciências Sociais, Negócios e Direito e c) Saúde e Bem-Estar Social.

¹⁸ Para elaboração do gráfico, optei por seguir a divisão dos cursos em oito áreas, conforme Censo da Educação Superior de 2008, apresentado no Quadro 9. Portanto, no Gráfico 3, a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito (2008) agrupa as áreas de Ciências sociais, jornalismo e informação e Negócios, administração e direito (2018); e a área de Ciências, Matemática e Computação (2008) agrupa as áreas de Ciências naturais, matemática e estatística, Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (2018).

Gráfico 3 – Número de cursos por área do conhecimento em universidades federais nos anos de 2008 e 2018



Fonte: Elaborado pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2009a, 2019a\)](#).

Cabe destacar a inclusão do curso de Biomedicina à área da saúde em 2018, com 443 cursos presenciais (8% do total de cursos presenciais). Em 2008, os cursos de Biomedicina foram classificados dentro da área geral Ciências, Matemática e Computação, área detalhada de Biologia e Bioquímica. Outros três cursos que formam profissionais considerados da área da saúde pelo Conselho Nacional de Saúde ([BRASIL, 1998](#)) também não constam nesse grupo por serem tidos como de áreas diferentes pelo Censo da Educação Superior¹⁹. Destaco, ainda, a criação dos Bacharelados Interdisciplinares criados ao longo dos 10 anos, estudados e classificados em 2018 como Programas Interdisciplinares, abrangendo Saúde e Bem-Estar, com 11 cursos ([INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019a](#)).

No que se refere ao total de matrículas em cursos presenciais da área de Saúde e Bem-Estar, é possível observar uma ampliação de 68,2%, enquanto que, nas universidades federais, a expansão foi de 79,2%. Apesar da expansão, a participação das universidades federais é de 11,4% no total das matrículas registradas em 2018. O número de matrículas em 2008 e 2018 pode ser observado no Quadro 10.

¹⁹ Outros cursos que formam profissionais na área da saúde e sua classificação no Censo da Educação Superior de 2018: Biologia (Área geral: Ciências naturais, matemática e estatística); Medicina Veterinária (Área geral: Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária); Psicologia (Área geral: Ciências sociais, jornalismo e informação).

Quadro 10 – Matrículas em cursos presenciais da área geral de formação Saúde e Bem-Estar no Brasil, 2008-2018

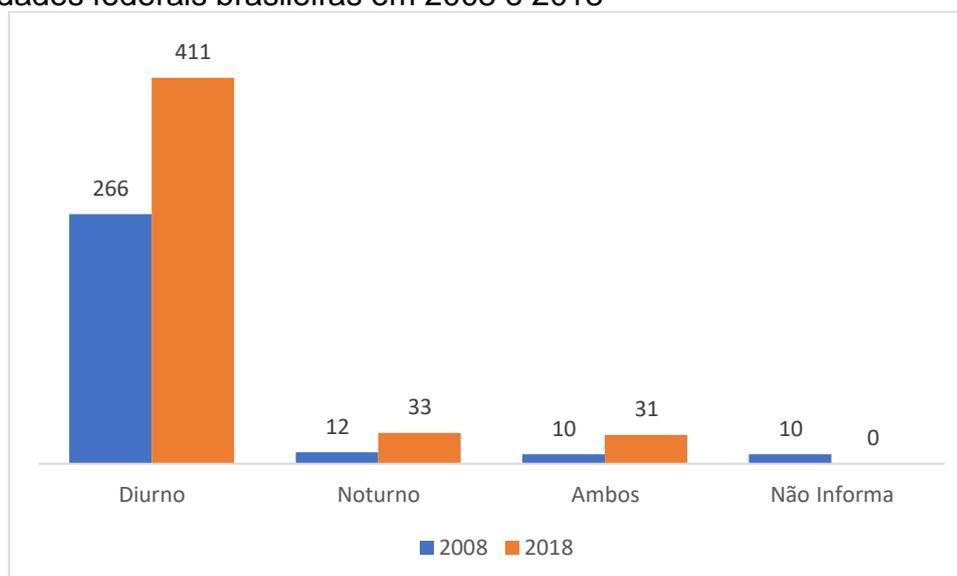
	2008	2018	Ampliação
Total de matrículas	785.420	1.321.515	68,2%
Matrículas em IES públicas	150.941	232.900	54,3%
Matrículas em universidades federais	83.778	150.116	79,2%
Matrículas IES privadas	643.479	1.088.615	69,2%

Fonte: Elaborado pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2009a, 2019a\)](#).

Ao analisar a expansão das matrículas na Educação Superior como um todo entre 2002 e 2016, [Santos, Lima e Carvalhaes \(2020\)](#) identificaram que o perfil institucional que mais expandiu no período foi de cursos privados de bacharelado presencial na área de Saúde e Bem-Estar Social, com crescimento de 14%, ressaltando a predominância do setor privado nessa área de formação. Os autores concluem que, enquanto as instituições privadas cresceram por meio de combinações com grau tecnológico e cursos a distância, a expansão pública deu-se por meio do tradicional perfil da Educação Superior brasileira, qual seja cursos de bacharelado presenciais. Ponderam, ainda, que “[...] um dos fatores que explica esse resultado é a vocação para a pesquisa predominar em universidades públicas, enquanto o ensino é o traço marcante da maioria dos estabelecimentos privados” ([SANTOS, LIMA e CARVALHAES, 2020, p. 52](#)).

Com relação ao número de cursos presenciais por turno nas universidades federais, é possível observar um aumento de 54,5% de cursos diurnos, enquanto que, no noturno, o aumento foi de 175%. Curso em ambos os turnos foi a modalidade que teve maior aumento, com 210%, passando de 10 em 2008 para 31 cursos em 2018 (Gráfico 4). Essa análise seria mais precisa se, nos dois anos consultados, houvesse a mesma variável de turno do curso, com a possibilidade de identificar o turno dos 10 cursos que constam como “não informa” em 2008, por não terem ingressantes naquele ano (método de identificação do turno do curso, conforme descrito na metodologia).

Gráfico 4 – Cursos presenciais de graduação diurnos e noturnos na área da saúde em universidades federais brasileiras em 2008 e 2018



Fonte: Elaborado pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2009b, 2019b\)](#).

Em síntese, a formação na área de Saúde e Bem-Estar no Brasil é predominantemente presencial e diurna. Apresentou-se uma ampliação de quase 70% no número de matrículas, sendo a maior parte dos cursos oferecidos em instituições privadas, mesmo tendo quase 80% de ampliação nas matrículas nas universidades federais. O número de cursos sofreu importante aumento no noturno, bem como os cursos que funcionam em ambos os turnos nas universidades federais, a partir de 2008, primeiro ano de vigência do REUNI.

5.3.3 Expansão da Educação Superior em Odontologia

Durante o período que compreende o estudo, observei que os cursos de Odontologia sofreram um aumento de 99,5% no total de cursos no Brasil, mas somente 10% nas universidades federais (Quadro 11).

Quadro 11 – Número de cursos de Odontologia no Brasil, 2008-2018

	2008	2018	% ampliação
Cursos de Odontologia no Brasil	193	385	99,5
Cursos de Odontologia em UF	29	32	10,3

Fonte: Elaborado pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2009a, 2009b, 2019a\)](#).

Em relação à localização dos cursos, podemos ver, na Tabela 1, que tanto em 2008 (59,6%) quanto em 2018 (64,4%), a maior parte deles estava localizada fora das capitais dos estados. Entre os cursos oferecidos nas universidades federais, essa proporção muda, pois passamos a encontrar mais cursos oferecidos nas capitais, com uma pequena redução no percentual entre os anos estudados (69% em 2008 e 62,5% em 2018). O aumento no percentual de cursos federais fora das capitais denota a interiorização dos novos cursos de Odontologia.

Tabela 1 – Cursos de Odontologia oferecidos nas capitais dos Estados ou interior no Brasil e em universidades federais, 2008-2018

CURSOS DE ODONTOLOGIA	TURNO	2008		2018	
		n	%	n	%
No Brasil	Capital	78	40,4	137	35,6
	Interior	115	59,6	248	64,4
TOTAL		193	100,0	385	100,0
Em universidades federais	Capital	20	69,0	20	62,5
	Interior	9	31,0	12	37,5
TOTAL		29	100,0	32	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2009b, 2019b\)](#).

É possível observar a distribuição regional dos cursos na Tabela 2. Em ambos os anos estudados, a maior parte dos cursos foi oferecida na região sudeste, que também concentra o maior percentual populacional do país, 42,1% segundo dados do Censo de 2010 ([INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010](#)). Em 2018, há um crescimento da oferta de cursos na região nordeste, que passou de 16% para 27% do total. A região nordeste concentrou a maior oferta de cursos em universidades federais, tanto em 2008 (34,5%) quanto em 2018 (37,5%), com ampliação no último ano. A região sudeste ficou em segundo lugar, seguida pela região sul.

Tabela 2 – Cursos de Odontologia no Brasil e em universidades federais por região geográfica, 2008-2018

CURSOS DE ODONTOLOGIA	REGIÃO	2008		2018	
		n	%	n	%
No Brasil	Norte	20	10,4	36	9,4
	Nordeste	32	16,6	107	27,7
	Centro-oeste	14	7,2	36	9,4
	Sudeste	95	49,2	139	36,1
	Sul	32	16,6	67	17,4
TOTAL		193	100,0	385	100,0
Em universidades federais	Norte	2	6,9	2	6,2
	Nordeste	10	34,5	12	37,5
	Centro-oeste	3	10,3	3	9,4
	Sudeste	9	31,0	10	31,3
	Sul	5	17,3	5	15,6
TOTAL		29	100,0	32	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2009b, 2019b\)](#).

Outra informação importante sobre os cursos em universidades federais é seu turno de funcionamento, tendo em vista a ênfase do REUNI para a expansão de cursos no período noturno. É possível observar um importante aumento no total de cursos noturnos no Brasil e, mais ainda, nos cursos que oferecem vagas em ambos os turnos, podendo-se considerar que eram cursos de somente um turno e que ampliaram vagas para outro turno durante o período estudado. Em relação às universidades federais, houve ampliação de um curso diurno e dois cursos que passaram a oferecer vagas no período noturno: Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal do Pernambuco (Quadro 12).

Quadro 12 – Cursos de Odontologia por turno de funcionamento no Brasil e em universidades federais, 2008-2018

CURSOS DE ODONTOLOGIA	TURNO	2008	2018	Ampliação
No Brasil	Diurno	161	220	36,6%
	Noturno	7	24	285,7%
	Ambos	16	141	781,25%
	Não informa*	9	-	--
Em universidades federais	Diurno	29	30	3,4%
	Noturno	--	--	--
	Ambos	--	2	--
	Não informa	--	--	--

*Cursos que não tiveram ingressantes no ano de 2008 não foram classificados por turno, constando como não informado.

Fonte: Elaborado pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2009b, 2019b\)](#).

É importante observar, também, o número de ingressantes em cursos de Odontologia, pois a expansão pode se dar tanto pela ampliação de cursos quanto pela

expansão de vagas dentro de cursos já existentes. Assim, vemos que a ampliação de cursos nas universidades federais foi de 10%, mas a ampliação de matrículas foi maior, chegando a 14%, indicando que universidades que já ofereciam o curso de Odontologia incluíram a ampliação de vagas desse curso em seus projetos REUNI (Quadro 13).

Quadro 13 – Número de ingressantes por processo seletivo em vagas novas (vestibular, ENEM, avaliação seriada e outros tipos de seleção) no Brasil e em universidades federais, 2008-2018

INGRESSANTES EM CURSOS DE ODONTOLOGIA	2008	2018	Ampliação
No Brasil	13.317	34.366	158%
Em universidades federais	2.197	2.504	14%

Fonte: Elaborado pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2009b, 2019b\)](#).

Na Tabela 3, é possível observar o percentual de participação dos cursos noturnos no total de ingressantes nos cursos de Odontologia. Ao todo, no Brasil, 11% dos ingressantes estava no horário noturno, passando para 26% em 2018. Já nas universidades federais, onde não houve ingresso de estudantes no noturno em 2008, podemos ver que, em 2018, esse ingresso foi de 2,6% do total de ingressantes naquele ano, mostrando que, apesar da expansão, Odontologia continua sendo uma formação predominantemente oferecida em turno diurno.

Tabela 3 – Ingressantes em Odontologia via processo seletivo em vagas novas (vestibular, ENEM, avaliação seriada e outros tipos de seleção) por turno de funcionamento do curso no Brasil e em universidades federais, 2008-2018

INGRESSANTES EM CURSOS DE ODONTOLOGIA	TURNO	2008		2018	
		n	%	n	%
No Brasil	Diurno	11.819	88,2	25.305	73,6
	Noturno	1.498	11,2	9.061	26,4
TOTAL		13317	100,0	34.366	100,0
Em universidades federais	Diurno	2197	100,0	2.438	97,4
	Noturno	--	--	66	2,6
TOTAL		2.197	100,0	2.504	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2009b, 2019b\)](#).

As matrículas na graduação em Odontologia foram ampliadas em 157,8% no período do estudo no país. Nas universidades federais, essa ampliação foi de 34,2%.

Já em relação ao número de concluintes, este sofreu ampliação de 12,3% no Brasil e 10,3% nas universidades federais (Quadro 14). O número de concluintes dos cursos não acompanhou o percentual de expansão das matrículas, levando a depreender que pode haver um processo de retenção e evasão ocorrendo ao longo da trajetória acadêmica desses estudantes, os quais não chegam à conclusão do curso.

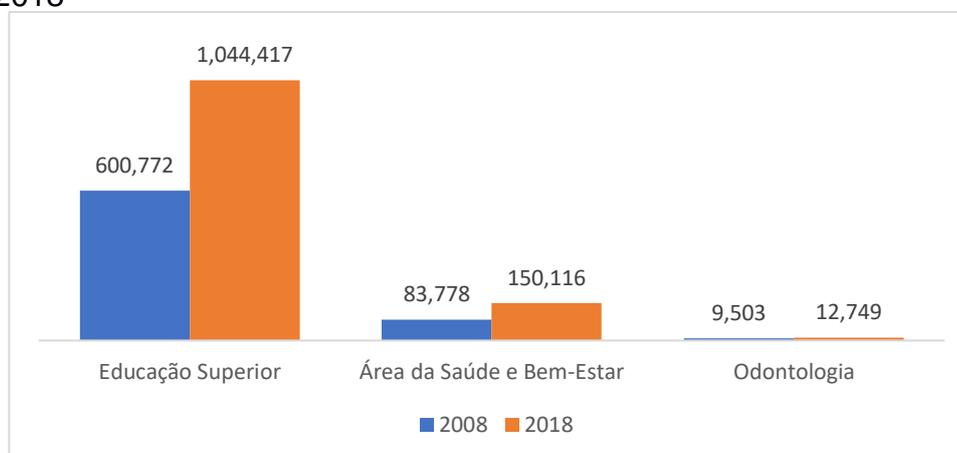
Quadro 14 – Matriculados e concluintes nos cursos de Odontologia no Brasil e em Universidades Federais, 2008-2018

MATRICULADOS NOS CURSOS DE ODONTOLOGIA	2008	2018	% ampliação
No Brasil	48.722	125.585	157,8%
Em universidades federais	9.503	12.749	34,2%
CONCLUINTE NOS CURSOS DE ODONTOLOGIA			
No Brasil	8729	18530	12,3%
Em universidades federais	1851	2042	10,3%

Fonte: Elaborado pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2009a, 2019a\)](#).

O Gráfico 5 representa uma síntese da expansão de matrículas no curso de Odontologia em comparação com a Área de Saúde e Bem-Estar e com a Educação Superior como um todo, considerando somente as matrículas presenciais em universidades federais no período estudado. Enquanto as matrículas presenciais na Educação Superior aumentaram 73,9%, na Área da Saúde e Bem-Estar, o aumento foi de 79,2% e, no curso de Odontologia, 34,2%.

Gráfico 5 – Comparação do número de matrículas na Educação Superior, Área de Saúde e Bem-Estar e curso de Odontologia em universidades federais nos anos de 2008 e 2018



Fonte: Elaborado pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2009a, 2019a\)](#).

A expansão dos cursos de Odontologia em universidades federais durante o período estudado contemplou maior oferta no interior e na região nordeste, uma das mais pobres do país, constituindo elementos de redistribuição enquanto justiça social. Porém, a expansão para o período noturno foi tímida, deixando de contemplar estudantes trabalhadores nessas universidades, as quais ainda têm a maior oferta desse turno no setor privado. Isso corresponde a marcas de um movimento contraditório de expansão da formação em Odontologia, que ampliou vagas, mas continua sendo uma formação predominantemente diurna. Destaco também que o crescimento das matrículas em Odontologia entre 2008 e 2018 (34,2%) foi menor que o observado na área de Saúde e Bem-Estar e na Educação Superior como um todo, nos quais o aumento foi maior que 70%.

6 CURSO NOTURNO DE ODONTOLOGIA DA UFRGS COMO POSSIBILIDADE DE JUSTIÇA SOCIAL

Neste capítulo, proponho-me a situar a criação do curso noturno de Odontologia em seu tempo e circunstâncias. Nesta seção, apresento um breve histórico da UFRGS, de sua proposta de adesão ao REUNI, em 2007, junto a todas as universidades federais brasileiras, e de sua aplicação, com foco na expansão da graduação. Na sequência, discorro sobre a Faculdade de Odontologia e sua história até a chegada do curso noturno, uma iniciativa inédita em universidades federais que introduz não só importantes avanços, mas também desafios na democratização da Educação Superior. Por fim, apresento e analiso as informações originais desta pesquisa, referentes ao perfil dos seus estudantes ingressantes e formandos no curso noturno sob a ótica da justiça social no acesso à graduação em Odontologia.

6.1 ADESÃO DA UFRGS AO REUNI: AQUI COMEÇA O CURSO NOTURNO DE ODONTOLOGIA

A história da UFRGS tem início em 1885, com a criação da Escola de Farmácia e Química (precursora da Educação Superior no estado do Rio Grande do Sul), seguida pela Escola de Engenharia, Faculdade de Medicina e Faculdade de Direito. Em 1934, a integração de unidades acadêmicas independentes²⁰ dá início à Universidade de Porto Alegre. Em 1947, esta passa a se chamar Universidade do Rio Grande do Sul e, em 1950, foi federalizada, passando a ser administrada pela União como UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sua estrutura atual, baseada em departamentos que convergem em institutos e faculdades, foi implantada na década de 1970, após a Reforma Universitária de 1968 ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2014c](#)). Seu funcionamento é regido pelo Estatuto aprovado em 23 de setembro de 1994 e pelo Regimento Geral, aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUN) e pelo Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa (CEPE) em 22 de dezembro de 1995.

²⁰ [Escola de Engenharia](#), com os Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial; Faculdade de Medicina, com as Escolas de [Odontologia](#) e Farmácia; [Faculdade de Direito](#), com sua Escola de Comércio; Faculdade de [Agronomia](#) e [Veterinária](#); Faculdade de [Filosofia](#), Ciências e [Letras](#) e pelo [Instituto de Belas Artes](#). ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, \[2014e?\]](#))

A Universidade possui grande concentração de atividades na capital, Porto Alegre, onde dispõe de áreas e edifícios, mas não somente. Suas dependências espalham-se também pela região metropolitana, serra e litoral²¹, onde se localiza o Campus Litoral. Na capital gaúcha, a universidade se divide entre os campi Centro (no qual se localiza a sede administrativa da universidade), Saúde, Olímpico e Vale ([TONIOLI, 2014](#)).

Em termos de graduação, a Universidade abarcava, no ano de 2019²² (dados do 2º semestre), 97 cursos presenciais e 5 cursos oferecidos na modalidade de educação a distância; 31.507 alunos vinculados à graduação, sendo 76,5% no turno diurno e 23,05% no noturno. Nesse mesmo semestre, foram 2.172 alunos ingressantes, 2.178 alunos diplomados e 3.751 alunos beneficiários de algum tipo de assistência estudantil. Na Pós-Graduação, eram 12.553 estudantes matriculados em 74 programas de doutorado, 84 de mestrado acadêmico e 8 de mestrado profissionalizante ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2019a](#)). Tendo nota de 4,29 (em um índice que vai até 5) no Indicador Geral de Cursos Contínuo (IGC-Contínuo), a UFRGS se posiciona como a universidade federal melhor avaliada no país, de acordo com os indicadores do INEP, por oito anos consecutivos ([INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018a](#); [UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2020](#)).

Dentro do escopo desta Tese, importa detalhar que o ingresso para uma vaga na UFRGS pode se dar por diferentes modalidades, de acordo com as Normas Básicas para Graduação - Resolução 11/2013 do CEPE/UFRGS ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2013a](#)). Candidatos que concluíram o Ensino Médio ou equivalente podem ingressar na universidade por meio do Concurso Vestibular (processo seletivo próprio) ou do SiSU (processo seletivo organizado pelo MEC)²³. Existe, também, um processo seletivo específico para estudantes indígenas, desde 2008, com oferta de 10 vagas anuais, além das vagas ofertadas em processos seletivos e em cursos escolhidos pelas comunidades indígenas ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2007a](#)).

²¹ Municípios: Eldorado do Sul, Gramado, Tramandaí, Imbé e Capão Novo.

²² No portal intitulado UFRGS em números a informação mais recente é do ano de 2019. Disponível em: https://www1.ufrgs.br/paineldedados/ufrgs_numeros.html. Acesso em: 26 jul. 2021.

²³ Outras formas de ingresso previstas na Resolução 11/2013 são: transferência voluntária, ingresso de diplomado, transferência interna, transferência compulsória, programa de discente convênio (PEC-G) e programa de discente cortesia ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2013a](#)).

Sobre o ingresso em uma vaga por concurso vestibular, este é normatizado pela Resolução 46/2009 do CEPE/UFRGS e suas atualizações ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2009a](#)). Na inscrição, o candidato opta por concorrer a uma vaga: a) pelo acesso universal (ampla concorrência); ou pelo b) acesso universal e reserva de vagas. Também deve optar por utilizar ou não o escore obtido no ENEM no ano anterior ao concurso vestibular no cálculo de seu argumento de concorrência. O vestibular é constituído por nove provas com questões de múltipla escolha e uma prova de redação (que faz parte da prova de Língua Portuguesa). Para cada prova, é gerado um escore, e a nota do ENEM, para quem optar por utilizá-la, constitui o 10º escore no cômputo geral da avaliação do concurso. A legislação prevê que as provas são realizadas ao longo de quatro dias ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2009a](#)).

Já o ingresso na universidade por meio do SiSU está registrado na Decisão nº 518/2013 do CONSUN, a qual definiu que, a partir de 2015, 30% das vagas oferecidas na universidade passariam a ser preenchidas por candidatos inscritos na plataforma administrada pelo MEC ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2013b](#))²⁴. Anualmente, a universidade preenche o termo de adesão explicitando as vagas e regras para o ingresso. Portanto, a partir do ano de 2015, os candidatos que prestaram o concurso vestibular concorreram a 70% das vagas oferecidas pela UFRGS, enquanto que as demais vagas foram ocupadas por candidatos que concorreram pelo SiSU. Nas duas modalidades de ingresso (vestibular e SiSU), os candidatos concorreram a vagas por acesso universal (ampla concorrência) e pelo sistema de reserva de vagas.

A reserva de vagas na UFRGS faz parte da política de Ações Afirmativas e está em vigor desde 2008, com regras estabelecidas pelo Conselho Universitário da própria instituição. Naquele momento, a UFRGS reservava 30% das vagas para estudantes que haviam cursado metade do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em escola pública. Metade dessas vagas era destinada a estudantes que, dentro do critério de egresso de escola pública, autodeclaravam-se negros ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2007a](#)). A publicação da Lei Federal 12.711/2012 ([BRASIL, 2012b](#)) fez com que a UFRGS modificasse seu processo de reserva de vagas para atender à legislação nacional vigente, com a

²⁴ O funcionamento do SiSU foi detalhado ao final do [terceiro capítulo](#).

publicação da Decisão nº 268/2012 e alterações promovidas por outras cinco decisões até 2017 ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2012b](#)). Assim, a reserva de vagas passou a contemplar, gradualmente, a cada ano, um percentual maior de candidatos egressos do sistema público de Ensino Médio e, dentro dessa categoria, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência. Também adequando-se à legislação nacional, passou a existir um recorte de renda dentro da reserva de vagas, sendo metade das vagas reservadas destinadas a candidatos com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional *per capita*. Esse regramento vale para os ingressantes aprovados tanto no concurso vestibular quanto pelo SiSU. O ingresso por cotas na UFRGS vem sendo tema de trabalhos acadêmicos ao longo dos anos ([GRISA, 2009](#); [DOEBBER, 2011](#); [NOGUEIRA, 2015](#); [BATISTA, 2015](#); [BUENO, 2015](#); [BATISTA; FIGUEIREDO, 2020](#)).

Além das mudanças no corpo discente promovidas pelas novas formas de ingresso na universidade, a UFRGS vive um novo momento, com a adesão ao REUNI, em 2007. A proposta de adesão contou com contribuições dos diretores de unidades em reuniões realizadas com a Administração Central e foi formalizada na Decisão nº 312/2007, de 29 de outubro, do CONSUN, que aprovou a proposta institucional encaminhada ao MEC ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2007b](#)).

No momento de elaboração da proposta, a UFRGS apresentava 65 cursos como opção para ingresso na universidade, sendo 12 com oferecimento noturno, e oferta de 4.212 vagas para novos ingressantes. O corpo discente era composto por 22.495 estudantes com matrícula ativa na graduação. A meta da UFRGS para adesão ao REUNI, no que se refere à ampliação da oferta de graduação, foi o aumento de 1.456 vagas presenciais em cursos de graduação até 2012. A proposta contemplou cursos novos, novas modalidades de curso e ampliação de vagas em cursos já existentes. A maioria das novas vagas – 845 – seria oferecida em cursos noturnos. A proposta de expansão da UFRGS foi de 34% em 5 anos ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2007b](#)):

Na Tabela 4, está detalhada a proposta de expansão da UFRGS por unidade acadêmica e modalidade de expansão (se aumento de vaga em curso existente, criação de curso novo ou oferta de nova modalidade). Essa tabela consta na proposta de adesão da UFRGS ao REUNI, sistematizando a previsão de novas vagas.

Tabela 4 – Detalhamento da proposta de expansão da oferta de graduação na UFRGS entre 2008 e 2012

UNIDADE	AUMENTO DE VAGA		CURSO NOVO		NOVA MODALIDADE		TOTAL
	D*	N**	D	N	D	N	
Escola de Administração	--	80	--	--	--	--	80
Escola de Educação Física	--	--	60	--	--	--	60
Escola de Enfermagem	10	--	--	--	--	60	70
Escola de Engenharia (1)	10	--	70	--	--	240	320
Faculdade de Agronomia	8	--	--	--	20	--	28
Faculdade de Arquitetura	30	--	--	--	--	--	30
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação	--	--	30	--	--	--	30
Faculdade de Ciências Econômicas (2)	20	20	--	--	--	--	40
Faculdade de Direito	80	130	--	--	--	--	210
Faculdade de Farmácia	22	--	--	--	--	--	22
Faculdade de Medicina	30	--	--	--	--	--	30
Faculdade de Odontologia	--	30	--	--	--	--	30
Faculdade de Veterinária	16	--	--	--	--	--	16
Instituto de Artes	25	17	--	30	--	--	72
Instituto de Biociências	--	--	30	80	--	--	110
Instituto de Ciências Básicas da Saúde	6	--	--	--	--	--	6
Instituto de Ciências e Tecnologia dos Alimentos	3	--	--	--	--	--	3
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas	--	--	--	70	--	--	70
Instituto de Física	--	--	--	--	30	--	30
Instituto de Geociências	4	8	--	--	--	--	12
Instituto de Informática	30	--	--	--	--	--	30
Instituto de Letras	7	--	--	--	--	--	7
Instituto de Pesquisas Hidráulicas	--	--	25	--	--	--	25
Instituto de Psicologia	--	--	--	60	--	--	60
Instituto de Química	20	15	--	--	--	--	35
Odontologia/Psicologia	--	--	30	--	--	--	30
Total	321	300	245	240	50	300	1456

* Dia

** Noite

(1) Houve remanejamento de vinte vagas do curso de Engenharia Elétrica, sendo dez para a criação do curso de Engenharia de Controle e Automação e dez para o aumento de vagas da Engenharia da Computação. (2) O aumento de dez vagas no curso de Ciências Econômicas é procedido remanejando 100 vagas para oferecimento noturno.

Fonte: [Universidade Federal do Rio Grande do Sul \(2007b\)](#).

Cabe destacar que um fator motivador para a adesão ao REUNI, expresso no documento, foi a oportunidade de ampliar vagas em cursos já existentes, consolidados e demandados, ou seja, com “alta densidade no concurso vestibular”, e que, por muitos anos, ofereciam o mesmo quantitativo de vagas para ingresso, além de semestralizar cursos anuais (reduzindo retenção e, conseqüentemente, evasão) e ofertar cursos noturnos ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2007b, p. 5](#)). Observo, nesse argumento, a oportunidade de democratização do acesso a esses cursos, um processo de justiça com a oportunidade de ampliar não só

o acesso à Universidade, mas também, dentro dela, o acesso a cursos mais procurados, supostamente por terem mais valorização social.

Faz-se importante avaliar se o que foi proposto também foi alcançado. Nesse sentido, consultei um relatório do ano de 2012 ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2012a](#)), disponível no sítio eletrônico da Universidade, e os relatórios de gestão de 2007 a 2019, também disponíveis eletronicamente para consulta pública. Tendo em vista o detalhamento presente nos relatórios anuais de gestão, optei por seguir as informações neles apresentadas para discriminar como ocorreu a expansão de vagas na UFRGS a partir da adesão ao REUNI. De 2007 até 2014, os relatórios de gestão apresentam o detalhamento das ações da Pró-Reitoria de Graduação e o quantitativo de vagas criadas em cursos novos ou ampliadas em cursos existentes. De 2015 a 2017, os relatórios apresentam o mesmo nível de detalhamento; porém, nesses anos, não há registros de novas vagas oferecidas. Já os relatórios de 2018 e 2019 apresentam novo formato, com imagens e infográficos, mas menor nível de detalhamento das ações. As tabelas detalhadas que compõem os relatórios de 2007 a 2017 não estão presentes nos relatórios de 2018 e 2019 e não localizei registros de ampliação de vagas nesses anos. Quando tive dúvida em relação a algum curso ou número de vagas, consultei os editais do concurso vestibular disponíveis em sítio eletrônico²⁵ para verificar a variação na oferta de vagas entre os anos.

No período de 2008 a 2012, foram criados 14 novos cursos, totalizando 485 vagas. Desses cursos, quatro foram noturnos, com a oferta de 170 vagas – 35% do total de vagas em cursos novos. O relatório de 2014 indica a criação de dois novos cursos, mas sem a informação sobre o número de vagas. Entre os novos cursos, observa-se quatro da área de Saúde e Bem-Estar, totalizando 150 vagas: Fonoaudiologia, Fisioterapia, Serviço Social e Gestão de Políticas em Sistemas de Saúde (Saúde Coletiva), sendo, os dois últimos, cursos noturnos ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2008, 2009b, 2010, 2011, 2012c, 2013c, 2014d, 2015](#)). Na Tabela 5 apresento o detalhamento do número de vagas ampliadas por ano em cursos novos, com destaque em negrito para a criação de cursos noturnos.

²⁵ <http://www.ufrgs.br/coperse>.

Tabela 5 – Oferta de novos cursos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul a partir do REUNI, 2008-2014

Ano*	Curso	Vagas
2008	Fonoaudiologia	30
2008	Museologia	30
2008	Engenharia de Controle e Automação	30
2009	Gestão de Políticas em Sistemas de Saúde - Saúde Coletiva (Noturno)	60
2009	Dança – Licenciatura	30
2009	Fisioterapia	30
2010	História da arte (noturno)	30
2010	Políticas públicas (noturno)	50
2010	Serviço social (noturno)	30
2010	Biotecnologia	30
2010	Engenharia de Energia	30
2010	Engenharia Física	30
2012	Engenharia Hídrica	25
2012	Zootecnia	50
2014	Licenciatura em Educação no Campo**	--
2014	Bacharelado Interdisciplinar**	--
Total de vagas em cursos novos		485
Total de vagas em cursos novos noturnos		170

*Os anos de 2011 e 2013 não apresentaram registro de novos cursos

**O relatório de 2014 cita a criação do curso, mas não menciona o número de vagas.

Fonte: [Universidade Federal do Rio Grande do Sul \(2008, 2009b, 2010, 2011, 2012c, 2013c, 2014d, 2015\)](#).

A ampliação de vagas a partir do REUNI em cursos já existentes foi verificada entre os anos de 2009 e 2014, totalizando 674 novas vagas, com 242 noturnas (35,9%). Os cursos da área de Saúde e Bem-Estar com vagas diurnas ampliadas foram Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia e Nutrição, que, ao todo, ofereciam 420 vagas em 2008 e passaram a ofertar 480 vagas em 2014 (ampliação de 14,3%). Os cursos de Psicologia e Odontologia mantiveram seu número de vagas diurnas (40 e 88, respectivamente) e passaram a oferecer 30 vagas para cada curso em turno noturno ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2010; 2011; 2012c; 2013c; 2014d; 2015](#)). O detalhamento da ampliação pode ser visto na Tabela 6, com destaque em negrito para a criação de vagas em cursos noturnos.

Tabela 6 – Oferta de novas vagas em cursos existentes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul a partir do REUNI, 2009-2014

Ano*	Curso	Vagas
2009	Agronomia	4
2009	Biomedicina	2
2009	Ciências Atuariais	10
2009	Design	20
2009	Enfermagem	10
2009	Engenharia Cartográfica (Noturno)	5
2009	Geografia	3
2009	Nutrição	30
2009	Psicologia Noturno (novo turno)	30
2009	Química Industrial – noturno (novo turno)	7
2010	Administração – gestão pública (noturno)	80
2010	Agronomia	4
2010	Biomedicina**	2
2010	Economia	10
2010	Filosofia – noturno (novo turno)	15
2010	História	10
2010	Música	3
2010	Odontologia – noturno (novo turno)	30
2010	Relações Internacionais	20
2010	Teatro	1
2011	Biomedicina	2
2011	Design	10
2011	Engenharia de alimentos	3
2011	Engenharia Metalúrgica	10
2011	Física Licenciatura (Diurno)	5
2011	Física Licenciatura (Noturno)	5
2011	Medicina Veterinária	8
2011	Música	4
2012	Arquitetura	10
2012	Direito (Diurno)	70
2012	Direito (Noturno)	70
2012	Educação Física	4
2012	Engenharia Controle e Automação	3
2012	Engenharia Física	4
2012	Engenharia Metalúrgica	5
2012	Farmácia	10
2012	Letras Bacharelado	4
2012	Letras Licenciatura	3
2012	Medicina Veterinária	8
2012	Música	4
2013	Engenharia Civil	10
2013	Engenharia de Materiais	10
2013	Escola de Engenharia (não especifica curso)	65
2013	Farmácia	10
2013	Música	4
2014	Engenharia Ambiental	5
2014	Engenharia de Produção	12
2014	Engenharia Química	20
Total de vagas ampliadas		674
Total de vagas ampliadas- turno noturno		242

*Em 2007 e 2008, não foi registrada a criação de nenhuma vaga nova em curso existente.

**O relatório de 2010 indica ampliação de vaga no Instituto de Ciências Básicas da Saúde (ICBS), sem especificar o curso. Sendo Biomedicina o único de graduação nessa unidade acadêmica, verifiquei o edital do vestibular e fiz a substituição de ICBS por Biomedicina na figura.

Fonte: [Universidade Federal do Rio Grande do Sul \(2008; 2009b; 2010; 2011; 2012c; 2013c; 2014d; 2015\)](#).

Os relatórios de gestão demonstram que a ampliação de vagas chegou a 1.159 novas vagas, entre oferta de novos cursos e ampliação de carreiras já existentes na universidade, superando a projeção observada na Tabela 4, a qual previa a oferta de 1.106 vagas nessas duas modalidades (não contabilizando aqui as vagas em nova modalidade de curso). Porém, o planejamento previa que 540 vagas ampliadas seriam noturnas, e o total de novas vagas nesse turno foi de 412, ficando abaixo da meta. Do total de vagas ampliadas, 270 foram na área da Saúde e Bem-Estar (23,3%) e, destas, mais da metade são vagas noturnas (150 vagas). Observo, nessa distribuição de vagas, um indicativo de avanço para a democratização do acesso a esses cursos com a oferta de vagas noturnas, atendendo a um dos objetivos do REUNI. Democratização, aqui, representa o direito social à educação de qualidade, bem como o acesso dos estudantes a um curso superior de reconhecimento científico e social ([DIAS SOBRINHO, 2010](#)). A ampla maioria das vagas nessa área de formação da UFRGS ainda permanece no turno diurno, mas o REUNI constituiu-se como uma oportunidade de avanço para a oferta de vagas noturnas. Destaco a ampliação do curso noturno de Odontologia, que é foco do estudo presente nesta tese.

Outro ponto a se observar é se a motivação expressa em 2007, no texto da proposta de adesão ao REUNI, de ampliar vagas em cursos concorridos, foi concretizada. Dos 65 cursos que fizeram parte do processo seletivo no ano de 2007, 19 tinham mais de 10 candidatos por vaga. Destes, 13 tiveram alguma ampliação de vaga, seja no curso já existente ou em novo turno ou ênfase. Se focalizar a análise nos 10 cursos mais concorridos, observa-se que 7 foram ampliados, confirmando a ampliação do acesso a cursos mais concorridos. Uma exceção importante, cabe destacar, foi o curso de Medicina; o curso mais concorrido, com mais de 36 candidatos por vaga, não sofreu ampliação de vagas dentro do período analisado (Quadro 15).

Quadro 15 – Vagas ofertadas, número de candidatos por vaga (densidade) no vestibular de 2007 e ocorrência de ampliação de vagas REUNI

Curso	Vagas	Densidade	Ampliação
1- Medicina	140	36,28	Não
2- Psicologia	40	23,55	Novo turno
3- Design – Habilitação Design Visual	20	23,30	Sim
4- Ciências Jurídicas e Sociais – Direito Diurno	70	22,13	Sim
5- Relações Internacionais	40	19,77	Sim
6- Ciências Jurídicas e Sociais – Noturno	70	18,81	Sim
7- Biomedicina	30	18,13	Sim
8- Comunicação Social – Jornalismo	50	17,80	Não
9- Nutrição	30	16,17	Sim
10- Comunicação Social – Publicidade/Propaganda	50	16,04	Não
11- Design – Habilitação Design Produto	20	14,60	Sim
12- Engenharia de Computação	30	13,53	Não
13- Medicina Veterinária	80	13,31	Sim
14- Odontologia	88	13,26	Novo turno
15- Administração – Diurno	80	11,95	Não
16- Arquitetura e Urbanismo	100	11,66	Sim
17- Engenharia Ambiental	30	11,57	Sim
18- Ciência da Computação	100	10,77	Não
19- Administração – Noturno	160	10,21	Nova ênfase

Fonte: [Universidade Federal do Rio Grande do Sul \(2007c\)](#).

Destaco que no relatório REUNI/UFRGS ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2012a](#)), a universidade se coloca como cuidadosa na execução do projeto REUNI, assim como o foi na proposição do mesmo, e evidencia que priorizou o crescimento qualitativo (exemplificado pelos resultados positivos em avaliações do MEC) em paralelo ao quantitativo. Neste relatório também justifica a contenção na implantação se vagas projetadas pelo atraso na execução se obras físicas para disponibilização de salas de aula e laboratórios.

Na próxima seção, descrevo a trajetória de criação do curso noturno de Odontologia, criado a partir do REUNI e seu projeto pedagógico.

6.2 PLANEJAMENTO DO CURSO NOTURNO DE ODONTOLOGIA DA UFRGS: ANTECEDENTES, PROJETO PEDAGÓGICO E IMPLANTAÇÃO

Seguindo trajetória idêntica à de outros cursos de Odontologia em todo o Brasil, o curso da UFRGS foi criado como anexo da Faculdade de Medicina e Farmácia em 10 de outubro de 1898, com a duração de 2 anos de formação. Sua criação objetivava a melhoria da saúde bucal da população, com o exercício

profissional baseado em padrão técnico e científico de Odontologia curativa e reparadora, conforme predominava ao final do século 19 ([BRITO, 1998](#)).

Em 1911, o curso passa a ter duração de três anos, com seleção de candidatos por vestibular. Em seus anos iniciais (entre 1899 e 1924), o curso teve o ingresso de 690 estudantes e diplomação de 188 estudantes. O auge do número de matrículas ocorreu entre os anos de 1908 e 1911, com média de 70 ingressantes por ano. Após 1911, a procura de estudantes pelo curso começa a cair, chegando a ter somente um ingressante anual em 1922 e 1923. Com a redução do interesse pelo curso e número de matrículas, a direção da Faculdade de Medicina interrompe seu funcionamento a partir de 1924. Em 1932, um grupo de cirurgiões-dentistas fundou o Sindicato dos Odontologistas do Rio Grande do Sul e promoveu uma campanha para reabertura do curso. Em 1933, o curso volta a funcionar anexo à Faculdade de Medicina até 1949, quando foi transformado em Escola de Odontologia. Passou a ser uma unidade autônoma integrante da Universidade do Rio Grande do Sul e mantida pela União, fazendo parte do sistema federal de Educação Superior. Em 1952, a Escola de Odontologia passa à condição de Unidade Universitária e tem seu primeiro diretor designado pela reitoria ([BRITO, 1998](#)).

A estrutura acadêmica vinha sendo mantida com as cátedras distribuídas ao longo dos três anos de duração, até que, em 1954, o Conselho Técnico Administrativo e a Congregação aprovam a mudança para quatro anos de duração. Nesse mesmo ano, o número de ingressantes passa de 40 para 80 anualmente devido à instalação do curso em um novo espaço físico. Em 1962, o curso passa por nova alteração em seu currículo, modificando cargas horárias e conteúdos programáticos das cátedras, visando à melhoria na qualidade do ensino e mantendo quatro anos de duração. Em 1964, o corpo docente em exercício era considerado de grande qualificação, com 86% dos professores catedráticos concursados ou com título de Docentes Livres e Doutores em Odontologia. Segundo [Brito \(1998, p. 41\)](#), “A Faculdade era considerada a segunda [melhor] do país, somente ultrapassada pela Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo”.

Em 1968, a Faculdade implantou a estrutura departamental em substituição às cátedras, como preconizava a Lei 5.540, da Reforma Universitária e, na oportunidade, realizou também avaliação de seu funcionamento e mudanças nos conteúdos programáticos, na carga horária e na seriação do curso. Novas alterações curriculares foram realizadas a partir da aprovação de um currículo mínimo para os

curso de Odontologia pelo Conselho Federal de Educação, em 1982. Esta reforma curricular foi aprovada em 1983, para entrada em vigor do novo currículo em 1984. O curso passou a ter uma carga horária de 4.080 horas, distribuídas em oito semestres letivos, e foram implantadas disciplinas correspondentes aos conteúdos fixados pela legislação e estágios obrigatórios. O ingresso no curso também passou a ser semestral, em março e agosto. O curso chegou ao ano de 1998 com pequenas alterações na inserção/exclusão de poucas disciplinas e sendo composto por 4.290 horas, correspondentes a 282 créditos ([BRITO, 1998](#)).

As duas décadas seguintes (1998-2018) foram marcadas por importantes transformações. A aprovação das DCN, em 2002 ([BRASIL, 2002](#)), ensejou uma profunda discussão curricular, que culminou na criação de um novo currículo, implantado em 2005. Com o REUNI, a Faculdade de Odontologia passa a oferecer, além do centenário curso de Odontologia de período integral, o curso de Fonoaudiologia (implantado em 2008), também diurno, e o curso noturno de Odontologia a partir de 2010 ([RÖSING, 2018](#)).

O então chamado novo currículo do curso de Odontologia da UFRGS foi considerado inovador. A formação passou a acontecer ao longo de cinco anos, com carga horária de 5.040 horas, e a criação de: Seminários de Integração da 1ª à 4ª etapa; Clínicas Odontológicas integradas desde a etapa laboratorial (pré-clínica), com grau crescente de complexidade e centradas no paciente, em vez de centradas no procedimento (4ª à 8ª etapa); Estágios Curriculares Supervisionados na 9ª e 10ª etapas, com foco na integração do ensino ao serviço público de saúde; e Trabalho de Conclusão de Curso obrigatórios; e atividades complementares à formação ([RÖSING, 2018](#), [LAMERS et al., 2016](#)).

O currículo foi avaliado por estudantes, professores, técnicos e gestores. Para os estudantes, os pontos fortes foram a ênfase na humanização da saúde e os ganhos na formação provenientes dos estágios curriculares supervisionados no Sistema Único de Saúde. Como fragilidades foram apontadas a integração curricular e o processo de avaliação da aprendizagem ([TOASSI, et al., 2012](#)). A integração do currículo foi vista como ponto forte, mas também como fragilidade entre professores, gestores e técnicos, precisando avançar rumo a uma formação ainda mais integrada. Formação docente e avaliação curricular continuada também foram aspectos destacados para o fortalecimento do curso ([LAMERS et al., 2016](#)).

6.2.1 O projeto pedagógico do curso noturno

Em agosto de 2010, ingressou a primeira turma de estudantes do curso noturno de Odontologia. O projeto pedagógico do curso é muito similar ao do curso diurno: prevê a mesma carga horária total, com adequação das atividades de ensino obrigatórias para oferta noturna, limitadas a 20 horas semanais de atividades presenciais. O corpo docente da Faculdade foi ampliado com a implantação do curso noturno, sendo que os professores do curso noturno atuam também no curso diurno de Odontologia. O projeto pedagógico explicita a intenção de atender à premissa do REUNI de priorizar a expansão no turno da noite e acolher estudantes que trabalham durante o dia ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2014a](#)). Em virtude da opção de funcionamento exclusivamente de segunda a sexta-feira no período da noite, o curso tem sua duração estendida para oito anos, de forma a oferecer a mesma formação promovida no curso diurno, o qual tem duração de cinco anos, com atividades de ensino obrigatórias nos turnos da manhã e tarde, também de segunda a sexta-feira, perfazendo 30 horas semanais de envolvimento dos estudantes com atividades obrigatórias ([RÖSING, 2018](#)). O tempo de integralização de créditos no curso noturno pode se dar em menos de oito anos, dependendo da disponibilidade do estudante em realizar estágios obrigatórios durante as férias acadêmicas ou em turnos durante o dia.

O estudante que deseja cursar Odontologia na UFRGS faz a escolha do turno diurno ou noturno no momento de inscrição no processo seletivo (vestibular ou SiSU). Uma vez ingressando em determinado turno, não há previsão de trânsito de estudantes entre diurno ou noturno, exceto em disciplinas eletivas ou atividades de pesquisa, extensão ou monitoria. Para cursar disciplinas obrigatórias em turno diferente ou mudar o turno do curso, é necessário realizar novo processo seletivo (novo vestibular, SiSU ou transferência interna).

O perfil profissional e os objetivos do curso são os mesmos para ambos os turnos, elaborados com base nas DCN aprovadas em 2002 ([BRASIL, 2002](#); [UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2014a](#); [2014b](#)):

Perfil profissional do Cirurgião-Dentista formado na UFRGS:

- capacitado ao exercício de atividades referentes à saúde bucal da população;
- agente de saúde dotado de espírito crítico face a sua realidade e com sólida formação técnico-científica e humanística;

- profissional que norteie o seu comportamento e decisões pelos princípios da ética/bioética;
- profissional que, individualmente ou em associação com seus pares e demais profissionais da saúde, tenha, como atividade primeira, promover, preservar e recuperar a saúde da população, principalmente na sua esfera de atuação.

Objetivos do curso

O Curso de Odontologia tem como objetivo a formação de um Cirurgião-Dentista, generalista, que tenha uma visão social da realidade e seja capaz de:

- estabelecer, científica e tecnicamente, um diagnóstico do estado de saúde bucal de cada indivíduo e da coletividade;
- atender o ser humano, como um todo bio-psico-sócio-cultural, e estabelecer uma relação adequada com ele e além dele – na família, na sociedade e nos órgãos de classe –, valorizando-o e compreendendo suas necessidades e conflitos;
- participar da formulação, execução e avaliação de ações, programas e políticas de saúde;
- assumir uma postura crítica à política sanitária da região e do país, oferecendo alternativas que respondam às demandas sociais;
- assumir a responsabilidade de buscar novos conhecimentos e tecnologias com vistas ao permanente aperfeiçoamento da sua prática, através de um processo formativo que privilegia a prática em graus de progressiva complexidade como instrumento de aquisição de habilidades e competências.

6.2.2 A implantação do curso noturno de Odontologia

Desde o início de seu funcionamento, o curso noturno já passou por algumas adaptações decorrentes de avaliações no processo de sua implantação. Uma delas, que diz respeito à possibilidade de o estudante realizar sua formação em menor tempo, já foi citada anteriormente. As duas primeiras estudantes formadas concluíram o curso em 2017/2, com a totalização dos créditos em 15 semestres. Em 2018/1, outros dez estudantes concluíram o curso, constituindo a primeira turma de formandos do curso noturno. Os estágios finais são realizados na rede pública de saúde, e as

atividades podem ser desenvolvidas durante o dia ou à noite, em finais de semana ou férias escolares, a depender da disponibilidade de funcionamento do serviço de saúde e de horário dos estudantes ([RÖSING, 2018](#)). Em entrevista concedida ao Jornal da Universidade (JU), estudantes ressaltaram a importância de poder conciliar trabalho e estudo para seguir com a formação em Odontologia, mesmo com os desafios e o cansaço que isso representa em muitos momentos ([GALLO, 2013](#)). Na mesma reportagem, o professor que era coordenador do curso em 2010 destacou a importância da abertura do curso não só para pessoas de diferentes níveis socioeconômicos, como também de faixas etárias diversas. A inserção do estudante trabalhador na UFRGS foi tema de outra reportagem no JU em 2017, enfatizando a necessidade de a instituição olhar para a realidade desses estudantes e apoiar sua permanência na Universidade. Conciliar trabalho e estudo possibilita, por um lado, condição financeira de sustendo desse estudante e ressignificação de sua prática profissional, quando a área de atuação é a mesma da formação. No entanto, também causa desgastes, pois a rotina de trabalho e estudo pode ser intensa e, ainda assim, apresentar dificuldades para o estudante atingir os objetivos de aprendizagem ([SOUZA, 2017](#)).

Características do perfil dos ingressantes do curso noturno em relação ao diurno vêm sendo observadas desde 2010, ano de implantação do curso noturno ([SOUZA; WESCHENFELDER; TOASSI, 2014](#); [SOUZA, SOUZA, TOASSI, 2015](#)), indicando diferenças entre os cursos. Em 2014, a trajetória dos acadêmicos no curso noturno foi também analisada, tendo sido verificada a ocorrência de evasão e retenção, bem como a percepção de estudantes e professores sobre esse fenômeno ([LAMERS; SANTOS; TOASSI, 2017](#)). Nesta pesquisa, a possibilidade de conciliar trabalho com estudo mostrou-se o grande desafio, entre outros elementos mapeados. Recentemente, [Pfitscher \(2019\)](#) analisou como os estudantes de Odontologia Noturno da UFRGS, egressos do ensino público gratuito e pertencentes a grupos de baixa renda, alcançam a permanência no curso de graduação.

Visando possibilitar melhores condições de permanência no curso (diurno e noturno), a Comissão de Graduação aderiu ao Programa de Apoio à Graduação da UFRGS ([BUENO; FERNANDES, 2017](#)), enviando projetos com o intuito de concorrer a bolsas de monitoria para apoio discente em 2015, 2016 e 2017, sendo contemplada nos três anos. Em cada ano do projeto, o curso foi beneficiado com um bolsista para apoiar a análise de evasão e retenção na Comissão de Graduação (COMGRAD), um

bolsista para atividades de inovação pedagógica e dois para atividades de reforço acadêmico em disciplinas com maior percentual de reprovação. Os bolsistas de reforço acadêmico foram sempre estudantes do próprio curso de Odontologia, diurno e noturno, que se disponibilizaram em turnos para apoiar os colegas de curso nos estudos das disciplinas da monitoria.

Outra ação em busca da permanência dos estudantes no curso foi a aprovação, em 2017, de uma resolução da COMGRAD que estabeleceu critérios para a flexibilização de pré-requisitos. Essa resolução foi aprovada com o intuito de oportunizar que, a cada semestre, estudantes com alguma reprovação ou necessidade de adaptação curricular tivessem a oferta de disciplinas obrigatórias do curso. Em virtude de sua matrícula anual, a oferta de disciplinas não se repete a cada semestre, mas, sim, a cada ano. O avanço no currículo do curso está previsto com base em um critério de maturidade curricular e de conteúdo ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2014a](#)), o que quer dizer que o estudante precisa de aprovação em todas as disciplinas de uma etapa para avançar até a próxima. Nesse contexto, quem reprova ou deixa de cursar alguma atividade de ensino obrigatória teria que esperar um semestre inteiro para cursar a atividade que não foi concluída, de forma a completar a etapa e, somente após, ter a possibilidade de avançar no currículo. Como o curso é anual, esse estudante passaria a não ter opções de matrícula em atividades obrigatórias durante um semestre. Com a flexibilização desse critério, buscou-se dar opções de matrícula em atividades obrigatórias, além de disciplinas eletivas, mantendo o vínculo com o curso e a formação. Assim, a cada semestre, estudantes que não estão seguindo a seriação aconselhada do curso recebem um aconselhamento de matrícula, ampliando suas possibilidades de cursar outros componentes curriculares.

A UFRGS disponibiliza, por meio de sua Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), auxílio financeiro para estudantes que comprovem perfil de vulnerabilidade socioeconômica. As ações de assistência estudantil atendem moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, cultura, esporte e creche. Todos que ingressam pela política de reserva de vagas no recorte de renda inferior são considerados aptos ao programa de benefícios da Universidade, mediante opção realizada pelo portal do aluno. Já os estudantes que ingressam pelas demais modalidades precisam passar por análise socioeconômica realizada pela PRAE. Para os estudantes de Odontologia, existe um edital específico, desde 2018, para a

aquisição de materiais necessários à realização das aulas práticas do curso. Esse programa foi criado considerando que o Auxílio Material de Ensino (AME) padrão da universidade, no valor de R\$180,00 semestrais, não condizia com as despesas do estudante do curso de Odontologia. No primeiro semestre de 2018, o benefício foi concedido aos estudantes indígenas e, a partir do segundo semestre daquele ano, estendido à candidatura de todos os estudantes do curso. Os estudantes recebem o recurso para custear parte do material necessário para as aulas práticas. A seleção é feita por critérios que observam as necessidades de cada atividade de ensino e a avaliação é realizada de forma conjunta entre equipe da PRAE e da COMGRAD. Em 2018, o AME ODONTO Indígena contemplou a cinco estudantes, e o AME ODONTO, a 36 estudantes ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018](#)). Em 2019, foram destinados R\$100.000,00 por semestre e 63 estudantes foram atendidos ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2019b](#)). Por ser um programa relativamente novo, não encontrei estudos de avaliação ou impacto na formação, não sendo ainda possível indicar se esse programa reduz a evasão e a retenção ou aumenta a diplomação. Contudo, no ambiente acadêmico tem sido considerado um avanço para a permanência no curso, tendo em vista que o custo dos materiais é um problema recorrente na graduação em Odontologia ([MARTINS; MENEZES; QUEIROZ, 2019](#); [SILVA et al., 2019](#); [PRESTES et al., 2017](#); [FONSECA et al., 2013](#); [BEATRICE et al., 2007](#)).

O acompanhamento das mudanças no perfil dos estudantes e da permanência no curso de Odontologia diurno e noturno, especialmente neste último, possibilita analisar a democratização da Educação Superior a partir do estudo de caso de um curso com mais de 100 anos de existência que abre nova turma no turno da noite. No Quadro 16, é possível observar como fica a dinâmica de concorrência de vagas após a abertura do curso noturno. O número de vagas se modifica em 2015, quando a UFRGS passa a ofertar 30% delas para ingresso pelo SiSU. Em 2009, mais de 900 candidatos concorreram a uma vaga no curso diurno. Em 2010, com a abertura do curso noturno, ocorre redução na procura pelo diurno e começa uma tímida procura pelo curso noturno, gerando a disputa de quatro candidatos por vaga. Acredito que essa baixa densidade candidato-vaga tenha chamado atenção dos interessados para o vestibular seguinte, no qual o curso noturno figurou como o segundo curso mais concorrido, com 20 candidatos disputando uma vaga, ficando atrás somente do curso de Medicina. No ano seguinte, 2012, aumenta a procura pelo curso diurno,

ultrapassando 1.000 inscritos (11,43 candidatos por vaga), o que diminui o número de candidatos até 2020. Já o curso noturno voltou a ter aumento na procura em 2013, com 15 candidatos por vaga. Em 2015, ambos os cursos têm um aumento na densidade candidato-vaga, em virtude da redução de vagas oferecidas pelo vestibular. Em 2016, novamente, ocorre uma grande procura pelo curso noturno, com 17 candidatos por vaga, reduzindo nos anos seguintes.

Quadro 16 – Relação candidatos por vaga (densidade) no concurso vestibular para ingresso no curso de Odontologia diurno (2009-2020) e noturno (2010-2020) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ano	Curso diurno			Curso Noturno		
	Candidatos	Vagas	Densidade	Candidatos	Vagas	Densidade
2009	984	88	11,18	--	--	--
2010	750	88	08,52	104	30	03,47
2011	754	88	08,57	610	30	20,33
2012	1006	88	11,43	237	30	07,90
2013	975	88	11,08	450	30	15,00
2014	818	88	10,43	319	30	10,63
2015	816	61	13,38	257	21	12,24
2016	827	61	13,56	375	21	17,86
2017	800	61	11,13	220	21	10,48
2018	717	61	11,76	293	21	13,96
2019	583	61	09,56	210	21	10,00
2020	558	61	09,15	198	21	09,43

Fonte: Elaborado pela autora com base em [Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, \(2021\)](#).

A oscilação de candidatos/vaga nos cursos diurno e noturno pode ser explicada pela observação dos candidatos da densidade no concurso anterior e/ou das notas de corte para ingresso, buscando uma opção em que a participação no processo seletivo seja menos concorrida e o ingresso possa ser obtido mais “facilmente”. Porém, é preciso considerar também a existência de uma demanda de candidatos ao curso de Odontologia que não poderiam cursá-lo durante o dia e, desde 2010, com a oferta do curso noturno, têm a possibilidade de fazê-lo. Na próxima seção, apresento informações relativas ao perfil dos estudantes ingressantes no curso, indicando diferenças que sinalizam o potencial de democratização do acesso à Educação Superior a partir do curso noturno de Odontologia.

6.3 ACESSO AO CURSO NOTURNO DE ODONTOLOGIA COMO POSSIBILIDADE DE JUSTIÇA SOCIAL: ANÁLISE DO PERFIL DOS INGRESSANTES, PERMANÊNCIA/EVASÃO E CONCLUSÃO

Nesta seção, apresento os dados coletados nos instrumentos de pesquisa, buscando atender ao objetivo geral desta tese, qual seja: analisar em que aspectos a criação de um curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) promoveu a democratização do acesso à Educação Superior na perspectiva da justiça social de Nancy Fraser, no contexto da expansão das universidades federais brasileiras.

Os instrumentos que geraram os dados aqui apresentados são o questionário de perfil dos ingressantes, dados dos estudantes vinculados ao curso emitidos pelo sistema de graduação da Universidade e dados dos concluintes oriundos do Censo da Educação Superior. O universo de estudantes é composto por 267 ingressantes que responderam ao questionário entre 2010 e 2019; 150 estudantes vinculados ao curso em agosto de 2020 e 34 concluintes nos anos de 2017, 2018 e 2019. As variáveis relacionadas aos ingressantes serão apresentadas em três grupos: ingresso, permanência/evasão e conclusão do curso.

As categorias de análise foram construídas a partir da indissociabilidade entre redistribuição e reconhecimento como meios para se atingir a paridade de participação, foco da justiça social. Redistribuição e reconhecimento são entendidos como políticas que se complementam e devem atingir os grupos discriminados para que estes possam atuar em todos os espaços em condições de igualdade de direitos enquanto cidadãos sociais, atingindo a terceira dimensão da justiça, a justiça política, que trata da representação dos grupos nos cenários de disputa pelas políticas de redistribuição e reconhecimento ([FRASER, 2006a](#), [2006b](#), [2008b](#), [2009](#)).

Os dados obtidos na presente pesquisa serão apresentados em diálogo com resultados de outros estudos sobre o tema e, ao final, analisados sob a ótica da justiça social na perspectiva de Nancy Fraser. Compreendendo a impossibilidade de dissociar redistribuição, reconhecimento e representação na análise das políticas de expansão e democratização da Educação Superior, realizei a análise dos dados obtidos no presente estudo de forma articulada com as três dimensões de justiça social.

6.3.1 O primeiro passo: acesso ao curso noturno de Odontologia – perfil dos ingressantes

Entendendo que a democratização da Educação Superior em Odontologia começa no acesso à graduação, apresento os dados do questionário preenchido pelos ingressantes no momento da matrícula.

6.3.1.1 Informações demográficas: idade, sexo e cor/raça dos estudantes do curso noturno de Odontologia.

Dos 267 estudantes do curso noturno que responderam ao questionário no momento da matrícula, a maior parte eram mulheres (65,6%), jovens (61,8% tinham de 17 a 22 anos de idade) e de cor/raça branca (75,3%) (Tabela 7).

Tabela 7 – Variáveis demográficas dos ingressantes do curso noturno de Odontologia. Faculdade de Odontologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010-2019

VARIÁVEIS	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
	n (%)										
SEXO											
Feminino	19 (65,5)	22 (73,3)	18 (62,1)	19 (63,3)	18 (69,2)	12 (48,0)	19 (67,9)	10 (50,0)	20 (74,1)	18 (78,3)	175 (65,6)
Masculino	9 (31,0)	8 (26,7)	11 (37,9)	11 (36,7)	8 (30,8)	12 (48,0)	9 (32,1)	10 (50,0)	6 (22,2)	5 (21,7)	89 (33,3)
Não informou	1 (3,5)	--	--	--	--	1 (4,0)	--	--	1 (3,7)	--	3 (1,1)
COR/RAÇA											
Branco	26 (89,7)	23 (76,6)	26 (89,7)	22 (73,3)	21 (80,8)	17 (68,0)	17 (60,7)	13 (65,0)	21 (77,8)	15 (65,2)	201 (75,3)
Preto	1 (3,4)	2 (6,7)	2 (6,9)	1 (3,3)	--	2 (8,0)	4 (14,3)	1 (5,0)	1 (3,7)	6 (26,0)	20 (7,5)
Pardo	1 (3,4)	5 (16,7)	1 (3,4)	7 (23,4)	5 (19,2)	6 (24,0)	7 (25,0)	6 (30,0)	5 (18,5)	1 (4,4)	44 (16,4)
Amarelo (origem asiática)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1 (4,4)	1 (0,4)
Não informou	1 (3,5)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1 (0,4)
IDADE											
17-18	4 (13,8)	4 (13,3)	7 (24,2)	5 (16,7)	5 (19,2)	7 (28,0)	4 (14,3)	7 (35,0)	1 (3,7)	3 (13,0)	47 (17,6)
19-20	7 (24,1)	13 (43,3)	5 (17,2)	9 (30,0)	7 (26,9)	5 (20,0)	7 (25,0)	4 (20,0)	11 (40,8)	4 (17,4)	72 (27,0)
21-22	3 (10,3)	5 (16,7)	5 (17,2)	5 (16,7)	2 (7,7)	5 (20,0)	7 (25,0)	3 (15,0)	5 (18,5)	6 (26,1)	46 (17,2)
23-24	2 (6,9)	3 (10,0)	4 (13,8)	4 (13,3)	3 (11,5)	3 (11,5)	1 (3,6)	2 (10,0)	5 (18,5)	2 (8,7)	29 (10,9)
25 ou mais	12 (41,1)	5 (16,7)	8 (27,6)	7 (23,3)	9 (34,6)	4 (16,0)	9 (32,1)	4 (20,0)	5 (18,5)	7 (30,4)	70 (26,2)
Não informou	1 (3,5)	--	--	--	--	1 (4,0)	--	--	--	1 (4,4)	3 (1,1)
TOTAL	29 (100,0)	30 (100,0)	29 (100,0)	30 (100,0)	26 (100,0)	25 (100,0)	28 (100,0)	20 (100,0)	27 (100,0)	23 (100,0)	267 (100,0)

Fonte: Elaborada pela autora.

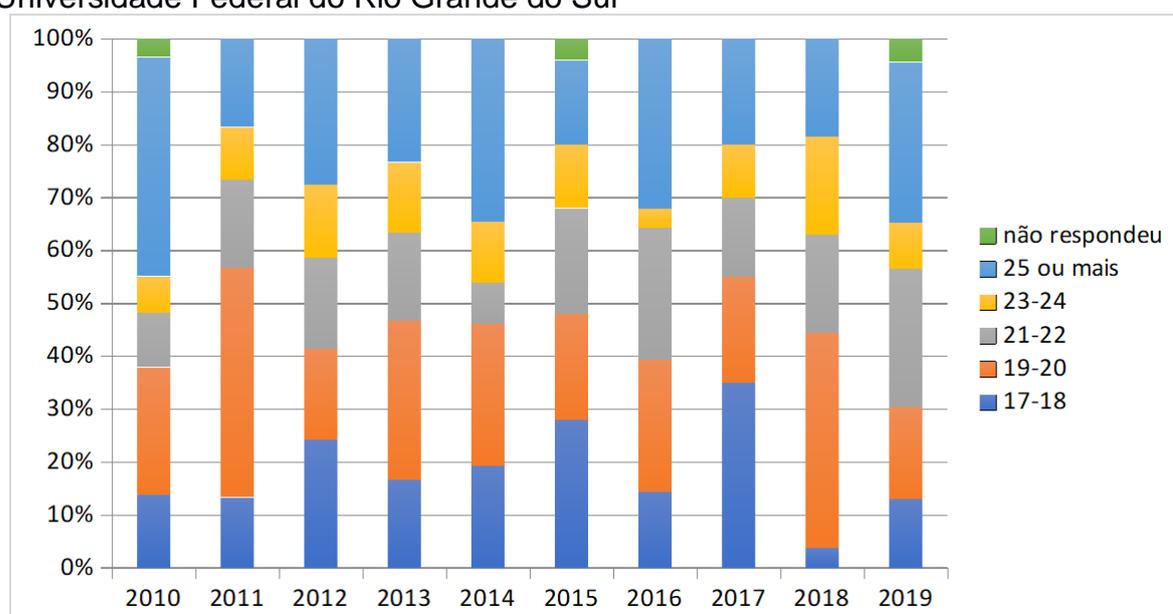
A presença de mulheres no curso de Odontologia da UFRGS ultrapassa 70% dos estudantes nos anos de 2011, 2018 e 2019. Os percentuais são maiores do que o apresentado na pesquisa da ANDIFES sobre o perfil do estudante de universidades federais brasileiras, que mostrou uma ligeira predominância de estudantes mulheres ocupando 54,6% das matrículas, percentual que foi aumentando desde a primeira edição do estudo, quando as mulheres eram 51,4% em 1996. Dados do IBGE mostram que 51,1% da população brasileira é composta por mulheres, ou seja, o sexo feminino está mais representado nas matrículas universitárias ([ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2019](#)). O percentual de mulheres no curso noturno de Odontologia da UFRGS também está acima da média da população brasileira. Além disso, mulheres são maioria na Educação Superior brasileira em geral, ocupando 57% das vagas como um todo em 2018, e sua presença é maioria independente da modalidade (presencial ou a distância); rede pública ou privada; ou turno (diurno ou noturno). Nos cursos de Saúde e Bem-Estar, a presença de mulheres correspondeu a 72% dos estudantes em 2018 ([INSTITUTO SEMESP, 2020](#)). Estudo da Unesco demonstra que o acesso das mulheres à Educação Superior aumentou entre 1995 e 2018, estando representadas em 74% dos países pesquisados; porém, chama atenção para a disparidade da presença feminina entre os níveis de formação (reduz quando se analisa em nível de doutorado) e entre carreiras; áreas de engenharia, produção e construção ou tecnologias da informação são predominantemente frequentadas por homens. Em relação à pesquisa, somente 30% dos pesquisadores em Universidades eram mulheres em 2020 ([ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, 2021](#)).

Pesquisas que analisaram o perfil de estudantes de Odontologia no Brasil também encontraram predominância de mulheres nesses cursos: 69,7% na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2013 ([SILVA; SPIGER; AMANTE, 2018](#)); 68,4% em instituições privadas e 66,9% em instituições públicas da Bahia em 2014 ([ARAÚJO *et al.*, 2015](#)); 68,1% em instituição privada da Paraíba em 2017 ([SILVA *et al.*, 2019](#)); 65,7% na UFPE em 2013 ([MARQUES *et al.*, 2015](#)). A presença marcante de mulheres na Odontologia reflete o processo de feminização do trabalho relacionado ao cuidar, além de mudanças demográficas, sociais e culturais ([COSTA; DURÃES; ABREU, 2010](#)). [Morita, Haddad e Araújo \(2010\)](#) indicam que a predominância de mulheres na profissão de Cirurgião-Dentista pode ser observada desde os anos 1990,

em maior ou menor grau segundo a região do país e acompanhando o aumento progressivo das mulheres na Educação Superior no Brasil.

Com relação à idade dos estudantes, temos como idade referência 18 a 24 anos para cursar a Educação Superior, compreendendo essa etapa dentro do fluxo contínuo de escolaridade básica, que inicia na Educação Infantil (4 anos) e vai até a conclusão do Ensino Médio. No Gráfico 6, chamo atenção para a variação da idade entre os estudantes no curso noturno ao longo do tempo, tendo maior percentual de ingressantes acima de 25 anos no primeiro ano de curso, seguido pelos anos de 2014, 2016 e 2019. Já o percentual de ingressantes mais jovens, entre 17 e 18 anos, foi maior nos anos de 2012, 2015 e 2017.

Gráfico 6 – Idades dos ingressantes no curso noturno de Odontologia, 2010-2019. Universidade Federal do Rio Grande do Sul

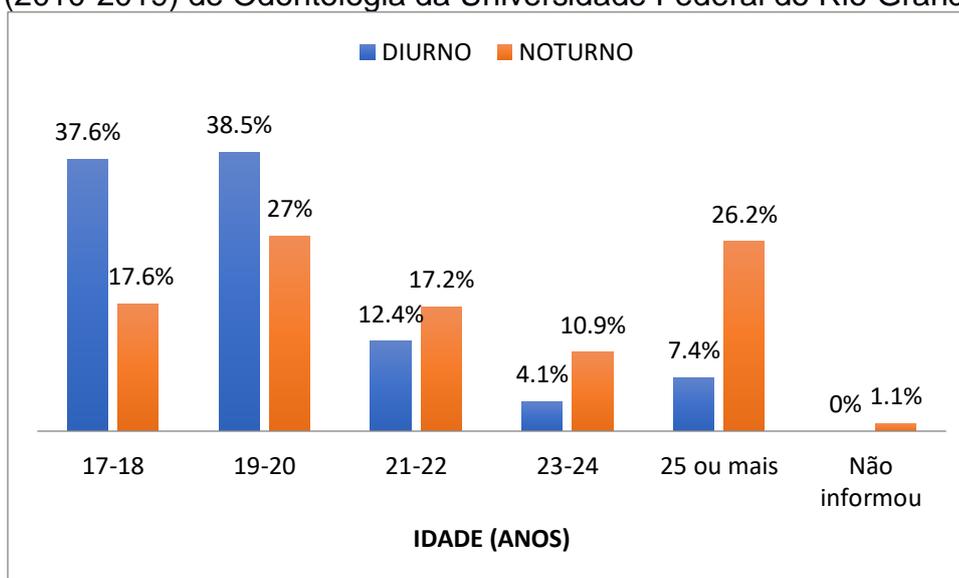


Fonte: Elaborado pela autora.

Comparando as idades dos estudantes entre os cursos diurno e noturno é possível observar, em ambos os turnos, uma importante variação. No curso diurno, ingressaram estudantes de 17 a 42 anos. No noturno, a variação foi de 17 a 51 anos. Em ambos os turnos, é possível observar a predominância de estudantes jovens, entre 17 e 20 anos (76,1% no diurno e 44,6% no noturno). Mesmo com a predominância de estudantes jovens em ambos os cursos, a diferença de percentual é expressiva, estando os mais jovens no curso diurno. A presença de alunos ingressantes com mais de 25 anos é marcante (26,2%) no curso noturno (Gráfico 7).

Análise estatística (Teste Qui-Quadrado) demonstrou p-valor < 0,001 na comparação entre a idade dos estudantes nos dois turnos, ou seja, que a idade está associada à escolha do turno do curso. A partir desse gráfico, é possível inferir que o curso noturno está possibilitando o ingresso de pessoas com mais idade na universidade, se comparado com os estudantes do diurno.

Gráfico 7 – Idades dos estudantes ingressantes nos cursos diurno (2014-2019) e noturno (2010-2019) de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Fonte: Elaborado pela autora.

Em 2018, somente 18,6% dos universitários nas IFES tinham menos de 20 anos, e 49,3% deles tinham de 20 a 24. Estudantes com 30 anos ou mais representaram 14,8% ([ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2019](#)). Esse percentual inclui estudantes que não tiveram oportunidade de acessar a Educação Superior ou concluir na idade adequada e o fazem quando possível, provavelmente após inserção no mercado de trabalho. Apoiando-se em dados do IBGE, [Franzoi et al. \(2019\)](#) demonstram que, em 2015, na região metropolitana de Porto Alegre, 20% dos jovens entre 15 e 19 anos conciliavam estudo e trabalho e 20% estavam fora da escola, trabalhando ou procurando trabalho. Estudo de [Picanço \(2015\)](#) demonstrou que, em 2011, 58,8% dos jovens em condições de ingressar na Educação Superior, ou seja, com Ensino Médio completo, dedicavam-se exclusivamente ao trabalho. São, portanto, jovens que adiam o ingresso nessa etapa educacional, demoram mais para concluir ou não ingressam nunca.

Destaco também a comparação referente à presença de estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI) nos cursos diurno e noturno. O percentual de PPI no curso diurno é de 23,7%, e, no curso noturno, 23,9% declararam-se pretos ou pardos, não havendo estudantes autodeclarados indígenas. Análise estatística demonstrou não haver diferença significativa entre os turnos (p -valor=0,7191) nos períodos analisados (Tabela 8).

Tabela 8 – Cor ou raça dos estudantes ingressantes nos cursos diurno (2014-2019) e noturno (2010-2019) de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

COR OU RAÇA	DIURNO		NOTURNO		p-valor*
	n	%	n	%	
Branco	332	76,1	201	75,3	0,7191
Amarelo (origem asiática)	1	0,2	1	0,4	
Preto	36	8,3	20	7,5	
Pardo	64	14,7	44	16,4	
Indígena	3	0,7	--	--	
Não informou	--	--	1	0,4	
TOTAL	436	100,0	267	100,0	

*Teste exato de Fischer.

Fonte: Elaborada pela autora.

Ainda que não haja diferença entre os ingressantes pretos, pardos e indígenas entre os turnos do curso de Odontologia, é possível observar, no Quadro 17, diferença na disputa de vagas reservadas para PPI entre os turnos. Comparando os anos de 2015, 2016 e 2017, que tiveram os mesmos critérios para reserva de vagas e número de vagas ofertadas no vestibular, a disputa por uma vaga reservada para PPI foi quase sempre maior no noturno do que no diurno, com exceção da categoria Ensino Público com Renda Igual ou Inferior a 1,5 Salários Mínimos e Autodeclarado Preto/Pardo/Índio no ano de 2015, que apresentou a mesma densidade de candidatos por vaga em ambos os turnos.

Quadro 17 – Candidatos por vaga reservada para Autodeclarado Preto/Pardo/Indígena no concurso vestibular. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015-2017

CANDIDATOS POR VAGA NO VESTIBULAR	2015		2016		2017	
	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno
TOTAL	13,37	12,2	13,55	17,8	13,11	10,4
Ensino Público independentemente da renda familiar e Autodeclarado Preto/Pardo/Indígena	6	7	1,7	4,6	4,25	7,6
Ensino Público com Renda Igual ou Inferior a 1,5 Salários Mínimos e Autodeclarado Preto/Pardo/Indígena	5	5	3,8	9,3	4	5

Fonte: [Universidade Federal do Rio Grande do Sul, \(2021\)](#).

Na população brasileira, a representação de pretos e pardos é de 55,8%. Já no Rio Grande do Sul, pessoas pretas e pardas representam 21% da população em 2018, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C) ([INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019c](#)). A representação de cor/raça no curso noturno de Odontologia está acima da média da população no estado; porém, cabe considerar que, no mesmo ano (2018), a taxa de acesso à graduação no Rio Grande do Sul de jovens brancos de 18 a 24 anos era de 35,2%, enquanto que, para pretos e pardos, era de somente 14,2% ([SOUZA, 2020](#)). Existe, portanto, um importante contingente de pessoas pretas e pardas que ainda não acessam a Educação Superior.

Nas IFES, em 2018, 39,2% dos estudantes eram pardos e 12%, pretos. Em IFES da região sul, esses percentuais foram de 15,5% e 6,1%, respectivamente. O crescimento do percentual de estudantes pretos, pardos e indígenas entre estudantes das IFES foi superior ao seu crescimento na população brasileira entre os anos de 2003 e 2018 ([ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2019](#)).

[Senkevics e Mello \(2019\)](#) mostram que, após a implantação da lei de cotas ([BRASIL, 2012b](#)), o grupo de PPI de baixa renda cresceu 26% entre os ingressantes das IFES entre 2012 e 2016 na região sul, por sua vez, a diferença relativa entre PPI de baixa renda na população e nas IFES reduziu 40%.

6.3.1.2 Origem escolar e escolha do curso noturno de Odontologia

Mais da metade dos ingressantes do curso noturno realizou tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio em escola pública. A partir de 2016, é possível observar um aumento no percentual de egressos do Ensino Médio público, chegando a quase 70% em 2019. Também chama a atenção que, a partir de 2015, nenhum estudante declarou ser egresso de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tabela 9 – Sistema educacional de origem dos ingressantes do curso noturno de Odontologia. Faculdade de Odontologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010-2019

VARIÁVEIS	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
	n (%)										
ENSINO FUNDAMENTAL											
Escola pública	10 (34,5)	13 (43,3)	13 (44,8)	14 (46,6)	16 (61,5)	15 (60,0)	18 (64,3)	13 (65,0)	17 (63,0)	13 (56,5)	142 (53,2)
Escola privada	7 (24,1)	12 (40,0)	11 (38,0)	8 (26,7)	4 (15,4)	10 (40,0)	9 (32,1)	7 (35,0)	8 (29,6)	7 (30,4)	83 (31,1)
Escola pública e privada	11 (38,0)	5 (16,7)	4 (13,8)	8 (26,7)	6 (23,1)	--	1 (3,6)	--	2 (7,4)	3 (13,1)	40 (15,0)
Não informou	1 (3,4)	--	1 (3,4)	--	--	--	--	--	--	--	2 (0,7)
ENSINO MÉDIO											
Escola pública	16 (55,2)	12 (40,0)	12 (41,4)	17 (56,7)	14 (53,9)	13 (52,0)	16 (57,1)	12 (60,0)	17 (63,0)	16 (69,6)	145 (54,3)
Escola privada	10 (34,4)	15 (50,0)	11 (37,9)	12 (40,0)	9 (34,6)	12 (48,0)	10 (35,7)	8 (40,0)	9 (33,3)	7 (30,4)	103 (38,6)
Escola pública e privada	3 (10,4)	2 (6,7)	--	--	2 (7,7)	--	2 (7,1)	--	1 (3,7)	--	10 (3,8)
Escola pública e EJA*	--	--	2 (6,9)	--	--	--	--	--	--	--	2 (0,7)
EJA*	--	--	2 (6,9)	1 (3,3)	--	--	--	--	--	--	3 (1,1)
Não informou	--	1 (3,3)	2 (6,9)	--	1 (3,8)	--	--	--	--	--	4 (1,5)
TOTAL	29 (100,0)	30 (100,0)	29 (100,0)	30 (100,0)	26 (100,0)	25 (100,0)	28 (100,0)	20 (100,0)	27 (100,0)	23 (100,0)	267 (100,0)

Fonte: Elaborada pela autora.

Na comparação entre os cursos diurno e noturno, é possível observar que mais de 50% dos estudantes de ambos os turnos realizou o Ensino Médio em escola pública. Esse resultado é esperado, tendo em vista que a universidade possui uma política própria de reserva de vagas desde 2008 e, em 2012, passou a ter seu processo seletivo vigente pelas regras de reservas de vagas da lei das cotas ([BRASIL, 2012b](#)).

Mesmo com percentuais próximos entre estudantes do diurno e do noturno oriundos da escola pública de Ensino Médio, cabe destacar que, somente no curso

noturno, encontramos estudantes egressos de Ensino Médio na modalidade EJA. No Ensino Fundamental, temos mais estudantes egressos de escola privada entre os ingressantes do diurno, e essa diferença mostrou-se estatisticamente significativa (Tabela 10).

Tabela 10 – Origem escolar na Educação Básica dos estudantes ingressantes nos cursos diurno (2014-2019) e noturno (2010-2019) de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

VARIÁVEIS	DIURNO		NOTURNO		p-valor
	n	%	n	%	
ENSINO FUNDAMENTAL					
Escola pública	217	49,7	142	53,2	0,0094
Escola privada	177	40,6	83	31,1	
Escola pública e privada	40	9,2	40	15,0	
Não informou	2	0,5	2	0,7	
ENSINO MÉDIO					
Escola pública	234	53,6	145	54,30	0,3489
Escola privada	190	43,6	103	38,6	
Escola pública e privada	10	2,3	10	3,8	
Escola pública e EJA*	--	--	2	0,7	
EJA*	--	--	3	1,1	
Não informou	2	0,5	4	1,5	
TOTAL	436	100,0	267	100,0	

Fonte: Elaborada pela autora.

No Brasil, em 2016, 63,6% dos ingressantes das IFES eram egressos do Ensino Médio na rede pública. Considerando que mais de 80% dos jovens brasileiros que frequentaram o Ensino Médio em 2016 estavam em escolas públicas, a proporção desse segmento de estudantes na universidade pública precisa aumentar ([SENKEVICS; MELLO, 2019](#)) para contemplar o acesso à formação superior com justiça social, assim como no curso de Odontologia de ambos os turnos. Em 2019, o percentual de matrículas no Ensino Médio público chegou a 87% ([INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020a](#)).

Em relação ao tempo entre a conclusão do Ensino Médio e o ingresso no curso de Odontologia, a maioria dos ingressantes do curso noturno (58,1%) teve mais de três anos de intervalo. Com exceção de 2017, em todos os anos, mais da metade dos estudantes estava nessa categoria de tempo. Estudantes que ingressaram logo após o término do Ensino médio estão em menor percentual, representando somente 11,2% dos ingressantes (Tabela 11).

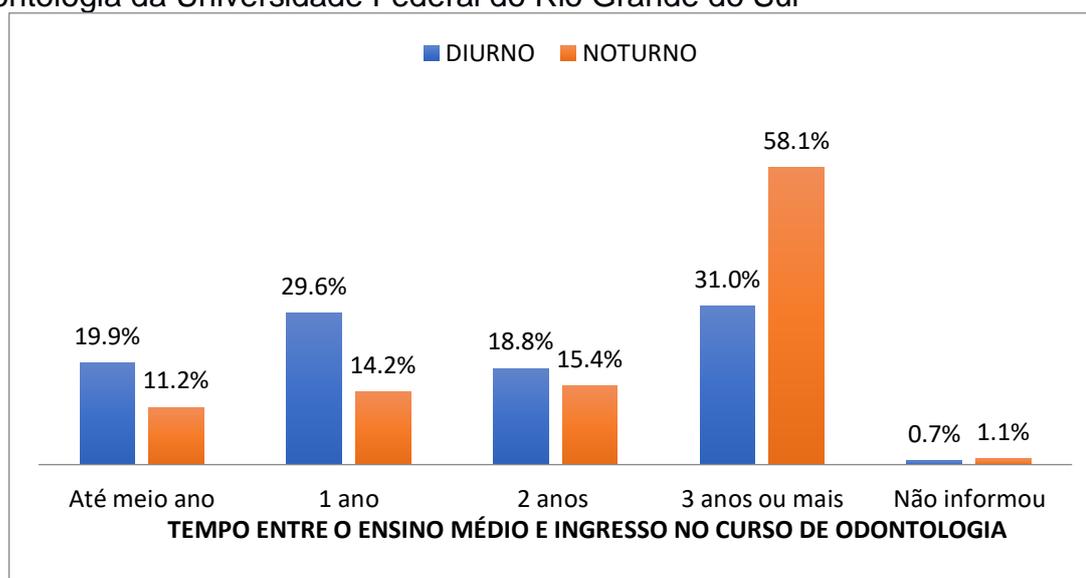
Tabela 11 – Tempo entre o Ensino Médio e o ingresso na Odontologia dos ingressantes no curso noturno de Odontologia. Faculdade de Odontologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010-2019

TEMPO ENTRE O ENSINO MÉDIO E INGRESSO NA ODONTOLOGIA	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
	n (%)										
Até meio ano	3 (10,3)	1 (3,3)	3 (10,4)	3 (10,0)	2 (7,7)	5 (20,0)	3 (10,7)	6 (30,0)	1 (3,7)	3 (13,0)	30 (11,2)
1 ano	2 (6,9)	4 (13,3)	6 (20,7)	7 (23,3)	6 (23,1)	4 (16,0)	3 (10,7)	--	4 (14,8)	2 (8,7)	38 (14,2)
2 anos	5 (17,3)	7 (23,4)	1 (3,4)	5 (16,7)	4 (15,4)	1 (4,0)	6 (21,4)	4 (20,0)	5 (18,5)	3 (13,0)	41 (15,4)
3 anos ou mais	18 (62,1)	18 (60,0)	19 (65,5)	15 (50,0)	13 (50,0)	15 (60,0)	16 (57,1)	9 (45,0)	17 (63,0)	15 (65,3)	155 (58,1)
Não informou	1 (3,4)	--	--	--	1 (3,8)	--	--	1 (5,0)	--	--	3 (1,1)
TOTAL	29 (100,0)	30 (100,0)	29 (100,0)	30 (100,0)	26 (100,0)	25 (100,0)	28 (100,0)	20 (100,0)	27 (100,0)	23 (100,0)	267 (100,0)

Fonte: Elaborada pela autora.

A comparação entre os ingressantes dos dois turnos demonstra que a maior parte dos estudantes do curso diurno (49,5%) teve, no máximo, um ano de intervalo entre as etapas educacionais, enquanto que, no noturno, a maioria (58,1%) teve o intervalo de três anos ou mais (Gráfico 8). A diferença observada no gráfico é também significativa na análise estatística, com p-valor < 0,001 (Teste Qui-Quadrado).

Gráfico 8 – Tempo entre o Ensino Médio e o ingresso no curso de Odontologia dos estudantes ingressantes nos cursos diurno (2014-2019) e noturno (2010-2019) de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Fonte: Elaborado pela autora.

Para 60,2% dos ingressantes do curso noturno, essa será sua primeira experiência de estudos à noite, enquanto 36,6% já vivenciou essa experiência, sendo 16,3% em outro curso superior (Tabela 12).

Tabela 12 – Experiência de estudo no turno da noite dos estudantes ingressantes no curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

EXPERIÊNCIA DE ESTUDO NO TURNO DA NOITE	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Não, é a primeira vez	21 (84,0)	18 (64,3)	9 (45,0)	13 (48,2)	13 (56,5)	74 (60,2)
Sim, só no Ensino Médio	1 (4,0)	4 (14,3)	1 (5,0)	2 (7,4)	1 (4,4)	9 (7,3)
Sim, no Ensino Fundamental e Médio	--	1 (3,6)	1 (5,0)	1 (3,7)	--	3 (2,4)
Sim, em um curso técnico ou profissionalizante	--	2 (7,1)	3 (15,0)	1 (3,7)	--	6 (4,9)
Sim, em outro curso superior	2 (8,0)	3 (10,7)	3 (15,0)	6 (22,2)	6 (26,0)	20 (16,3)
Sim, em um curso técnico ou profissionalizante e em outro curso superior	--	--	1 (5,00)	--	1 (4,4)	2 (1,6)
Sim, no ensino médio e curso técnico ou profissionalizante	--	--	--	--	1 (4,4)	1 (0,8)
Outro*	1 (4,0)	--	--	2 (7,4)	1 (4,3)	4 (3,3)
Não respondeu	--	--	2 (10,0)	2 (7,4)	--	4 (3,2)
TOTAL	25 (100,0)	28 (100,0)	20 (100,0)	27 (100,0)	23 (100,0)	123 (100,0)

*Esta questão foi incluída no questionário somente em 2015; portanto, o número total de respondentes é 123, e não os 267 que compõem o total da pesquisa nas demais variáveis.

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 12 indica que 7,3% dos estudantes são egressos de Ensino Médio noturno, espaço frequentado por jovens que, desde muito cedo, aliam o trabalho ao estudo, se atrasam nos estudos ou não têm acesso ao Ensino Médio diurno em seu bairro/cidade. Em 2017, essa era a realidade de, aproximadamente, 20% dos jovens de 15 a 19 anos na região metropolitana de Porto Alegre, sendo que outros 20% estavam fora da escola, apenas trabalhando ou procurando trabalho. Ser egresso do Ensino Médio já se constitui como um importante filtro seletivo em uma realidade em que pouco mais da metade dos jovens de 15 a 17 anos frequenta a escola dentro da etapa correspondente a sua idade ([FRANZOI, et al., 2019](#)). Além disso, a oferta de cursos superiores noturnos também demarca a desigualdade do entre IES públicas e privadas, pois, enquanto 68,2% dos estudantes da rede privada de Educação Superior

frequentavam cursos noturnos em 2018, esse percentual cai para 36% em instituições públicas ([INSTITUTO SEMESP, 2020](#)).

No que se refere à escolaridade dos pais, entre os ingressantes do curso noturno, é possível observar que a maior parte dos pais (28,5%) possui Ensino Médio completo, seguido de 27,7% com Ensino Superior completo. As mães dos estudantes do noturno possuem escolaridade mais elevada que os pais, sendo 33% com Ensino Superior completo e 28,8% com Ensino Médio completo. Ademais, no curso noturno, observa-se um importante percentual (32,6%) de estudantes que são os primeiros de suas famílias a cursarem a Educação Superior (Tabela 13).

Tabela 13 – Escolaridade de pai e mãe dos estudantes ingressantes no curso noturno de Odontologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010-2019

ESCOLARIDADE DO PAI	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
	n (%)										
Ensino Fundamental Incompleto	3 (10,4)	2 (6,7)	3 (10,4)	4 (13,3)	2 (7,7)	7 (28,0)	6 (21,4)	5 (25,0)	7 (25,9)	2 (8,7)	41 (15,4)
Ensino Fundamental Completo	4 (13,8)	2 (6,7)	3 (10,4)	--	3 (11,5)	2 (8,0)	2 (7,1)	2 (10,0)	--	1 (4,4)	19 (7,1)
Ensino Médio Incompleto	1 (3,4)	3 (10,0)	--	4 (13,3)	1 (3,9)	1 (4,0)	1 (3,6)	1 (5,0)	2 (7,4)	4 (17,4)	18 (6,7)
Ensino Médio Completo	7 (24,2)	9 (30,0)	13 (44,8)	12 (40,0)	10 (38,5)	5 (20,0)	7 (25,0)	5 (25,0)	5 (18,5)	3 (13,0)	76 (28,5)
Ensino Superior Incompleto	1 (3,4)	1 (3,3)	4 (13,8)	2 (6,7)	6 (23,1)	3 (12,0)	--	2 (10,0)	3 (11,1)	1 (4,4)	23 (8,6)
Ensino Superior Completo	12 (41,4)	12 (40,0)	5 (17,2)	6 (20,0)	3 (11,5)	5 (20,0)	11 (39,3)	5 (25,0)	6 (22,3)	9 (39,1)	74 (27,7)
Curso técnico	--	1 (3,3)	--	2 (6,7)	--	--	--	--	3 (11,1)	1 (4,3)	7 (2,6)
Não sabe informar	--	--	1 (3,4)	--	1 (3,8)	2 (8,0)	1 (3,6)	--	1 (3,7)	2 (8,7)	8 (3,0)
Não informou	1 (3,4)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1 (0,4)
ESCOLARIDADE DA MÃE											
Ensino Fundamental Incompleto	3 (10,3)	2 (6,7)	2 (6,9)	3 (10,0)	4 (15,4)	3 (12,0)	5 (17,9)	3 (15,0)	5 (18,5)	--	30 (11,2)
Ensino Fundamental Completo	5 (17,3)	1 (3,3)	4 (13,8)	1 (3,3)	--	2 (8,0)	2 (7,1)	1 (5,0)	2 (7,4)	--	18 (6,7)
Ensino Médio Incompleto	--	4 (13,3)	1 (3,4)	2 (6,7)	--	1 (4,0)	6 (21,4)	--	2 (7,4)	2 (8,7)	18 (6,7)
Ensino Médio Completo	11 (37,9)	8 (26,7)	7 (24,2)	9 (30,0)	10 (38,5)	7 (28,0)	1 (3,6)	8 (40,0)	5 (18,5)	11 (47,8)	77 (28,8)
Ensino Superior Incompleto	2 (6,9)	1 (3,3)	2 (6,9)	4 (13,3)	3 (11,5)	1 (4,0)	3 (10,7)	1 (5,0)	1 (3,7)	4 (17,4)	22 (8,2)
Ensino Superior Completo	8 (27,6)	12 (40,0)	12 (41,4)	9 (30,0)	8 (30,8)	10 (40,0)	10 (35,7)	7 (35,0)	7 (26,0)	5 (21,7)	88 (33,0)
Curso técnico	--	2 (6,7)	1 (3,4)	2 (6,7)	1 (3,8)	--	--	--	5 (18,5)	1 (4,4)	12 (4,5)
Não sabe informar	--	--	--	--	--	1 (4,0)	--	--	--	--	1 (0,4)
Não informou	--	--	--	--	--	--	1 (3,6)	--	--	--	1 (0,4)
PRIMEIRO DA FAMÍLIA NA ES											
Sim	5 (17,2)	7 (23,3)	8 (27,6)	15 (50,0)	6 (23,1)	9 (36,0)	11 (39,3)	6 (30,0)	9 (33,3)	11 (47,8)	87 (32,6)
Não	24 (82,8)	23 (76,7)	21 (72,4)	15 (50,0)	20 (76,9)	16 (64,0)	17 (60,7)	14 (70,0)	18 (66,7)	12 (52,2)	180 (67,4)
TOTAL	29 (100,0)	30 (100,0)	29 (100,0)	30 (100,0)	26 (100,0)	25 (100,0)	28 (100,0)	20 (100,0)	27 (100,0)	23 (100,0)	267 (100,0)

Fonte: Elaborada pela autora.

Analisando as informações por turno de ingresso na Tabela 14, observamos mais estudantes cujo pai estudou até o Ensino Fundamental (completo ou incompleto) no curso noturno (22,5%) do que no diurno (17,5). Já pais com Ensino Superior completo predominam no curso diurno (38,1%), enquanto que, no curso noturno, o maior percentual é de pais com Ensino Médio completo (28,5%). Com relação à escolaridade das mães, em ambos os turnos, o maior percentual foi de mães com Ensino Superior completo (42,2% no diurno e 33% do noturno), seguido de mães com Ensino Médio completo (25% no diurno e 28,8% no noturno). Ainda assim, é possível observar maior presença de mães com Ensino Fundamental (completo ou incompleto) no curso noturno, com 22,5%, visto que, no diurno, esse percentual é de 14%. Um estudante do curso diurno declarou ter a mãe analfabeta, sendo a única nessa condição. É também no noturno que se encontra o maior percentual de estudantes que são os primeiros de suas famílias a cursarem a Educação Superior, uma diferença estatisticamente significativa. Dois alunos do diurno informaram que o pai possui Ensino Superior incompleto e curso técnico, mas esse dado não foi incluído na análise estatística devido à baixa frequência da categoria criada pelos respondentes, bem como por não ter equivalência de resposta no noturno.

Tabela 14 – Escolaridade dos pais e primeiro da família a cursar Educação Superior entre os estudantes ingressantes nos cursos diurno (2014-2019) e noturno (2010-2019) de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

VARIÁVEIS	DIURNO		NOTURNO		p-valor*
	n	%	n	%	
ESCOLARIDADE DO PAI					
Ensino Fundamental Incompleto	50	11,5	41	15,4	0,0892
Ensino Fundamental Completo	26	6,0	19	7,1	
Ensino Médio Incompleto	23	5,3	18	6,7	
Ensino Médio Completo	96	22,0	76	28,5	
Ensino Superior Incompleto	49	11,2	23	8,6	
Ensino Superior Completo	166	38,1	74	27,7	
Curso técnico	10	2,3	7	2,6	
Não sabe informar	10	2,3	8	3,0	
ESCOLARIDADE DA MÃE					
Ensino Fundamental Incompleto	44	10,1	30	11,2	0,102
Ensino Fundamental Completo	17	3,9	18	6,7	
Ensino Médio Incompleto	17	3,9	18	6,7	
Ensino Médio Completo	109	25,0	77	28,8	
Ensino Superior Incompleto	45	10,3	22	8,2	
Ensino Superior Completo	184	42,2	88	33,0	
Curso técnico	17	3,9	12	4,5	
Analfabeta	1	0,2	--	--	
Não sabe informar	--	--	1	0,4	

**PRIMEIRO DA FAMÍLIA A CURSAR
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Sim	91	20,9	87	32,6	< 0,001
Não	344	78,9	180	67,4	

*Teste Qui-Quadrado.

Fonte: Elaborada pela autora.

Segundo [Ribeiro, Ceneviva e Brito \(2015\)](#), as características socioeconômicas e culturais dos pais produzem efeito nos resultados educacionais dos filhos, estando associadas à desigualdade de oportunidades educacionais. Salientam, ainda, que o nível educacional alcançado pelas pessoas constitui o “[...] principal meio de mobilidade social nas sociedades modernas” ([RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015, p. 79](#)).

O estudante que passou a ser o primeiro de sua família a cursar a graduação (P-GER) precisa aprender a se desenvolver na Educação Superior sem ter a bagagem de cultura universitária transmitida na família. “Esses estudantes perderam alguma coisa e podem se apresentar de forma tímida, diversa e algumas vezes sem direção, visto que eles não têm pais e/ou outro membro da família com experiência no universo acadêmico” ([FELICETTI; MOROSINI; CABRERA, 2019, p. 32](#)). Entre os formandos em Odontologia da UFSC, de 2013, 55,26% das mães e 60,52% dos pais apresentaram também Educação Superior completa, demonstrando que a maioria dos diplomados no curso são aqueles que carregam consigo a bagagem de famílias com formação superior.

Quando questionados sobre o motivo de escolha do curso, a maioria dos ingressantes marcou opções já existentes no questionário, correspondendo às respostas 1 a 5 no Quadro 18, que são as com maior frequência de respostas. Outra resposta que constava no questionário era a número 10, com menor frequência de marcações. As demais respostas foram preenchidas pelos estudantes, que marcaram a opção “outro motivo”. Além disso, destaque que três estudantes justificaram ser o turno da noite o motivo de escolha do curso e dois registraram já trabalhar na área, o que leva a entender que devem conciliar trabalho e estudo.

As mudanças na política de saúde e fortalecimento da inserção da saúde bucal no SUS podem exercer influência nos motivos de escolha da profissão. Em 2002, estudantes de 1998-2001 (6º semestre) da mesma Universidade, escolhiam a Odontologia por ser uma profissão liberal (47%) e por vocação (28%) ([SLAVUTZKY](#)

[et al., 2002](#)). Já no curso noturno motivos de escolha aproximam-se dos propósitos do curso a partir da mudança curricular com as DCN de 2002.

Quadro 18 – Motivo da escolha do curso para os ingressantes do curso noturno de Odontologia. Faculdade de Odontologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010-2019

MOTIVO PELA ESCOLHA DO CURSO	nº de respostas
1 Realização pessoal e profissional	213
2 Segurança e tranquilidade no futuro, posição social e conforto financeiro	92
3 Interesse em atuar em comunidade	81
4 Influência de cirurgiões-dentistas parentes ou amigos	51
5 Grande mercado de trabalho	35
6 O curso é noturno	3
7 Sonho antigo / Amor à Odontologia / Amor pela profissão	3
8 Área da saúde	2
9 Já trabalho na área	2
10 Profissão fácil de ser exercida por mulheres	2
11 Concurso público	1
12 Grande interesse pela cirurgia	1
13 Não precisar depender muito do trabalho de outros profissionais da área da saúde. Atuação individual, sem muita dependência.	1
14 Pelas possibilidades pós-graduação	1
Não sabe/ Não respondeu	10

Fonte: Elaborado pela autora.

As expectativas dos ingressantes em relação ao curso foram preenchidas em uma questão aberta, lidas e categorizadas de acordo com o conteúdo da resposta (Quadro 19). As respostas mais frequentes foram aquelas ligadas à expectativa de gostar do curso / aproveitar o curso e universidade / realizar-se no curso / expectativa positiva / atingir metas, com 40 respostas; seguida de expectativas de realização pessoal / de um sonho / vocação e, destaque aqui, expectativa de conciliar atividades, trabalho e estudo (35 respostas).

Quadro 19 – Categorias de análise e falas ilustrativas sobre as expectativas dos ingressantes do curso noturno de Odontologia. Faculdade de Odontologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010-2019

CATEGORIA	Relatos dos estudantes
1. Gostar do curso / aproveitar o curso e universidade / realizar-se no curso/expectativa positiva / atingir metas (40 respostas)	<p>“A melhor possível, a Odontologia será de muita importância na minha vida.” (Questionário 66 - 2012)</p> <p>“A expectativa é boa, pois é algo que eu queria realmente estudar na área da saúde.” (Questionário 70 - 2012)</p> <p>“Que ele seja tão bom quanto o diurno, capaz de realizar-me academicamente e, no futuro, profissionalmente.” (Questionário</p>

	<p>109 - 2013) “As melhores, estudar a área que sempre quis e em uma das melhores faculdades do país.” (Questionário 188- 2016) “Aproveitar ao máximo as oportunidades da UFRGS.” (Estudante 234 – 2018) “Espero conseguir focar bem em cada cadeira e tirar o melhor proveito da faculdade.” (Estudante 264 – 2019) “Estou empolgada, pois sei que o currículo é pensado com carinho, e sei que terei oportunidades de desenvolver pesquisa e participar de projetos mesmo à noite.” (Estudante 256 – 2019)</p>
<p>2. Realização pessoal / de um sonho / vocação / expectativa de conciliar atividades, trabalho e estudo (35 respostas)</p>	<p>“Espero me identificar com o curso, pois é algo que sempre quis fazer.” (Questionário 5 – 2010) “A melhor! Estou muito feliz com esta oportunidade. Sei que é um curso maravilhoso e estou muito orgulhosa de fazer parte desta instituição. Espero poder conciliar com o meu trabalho. Acredito que isso será possível, já que muitos também vão continuar trabalhando.” (Questionário 24 – 2010) “Tenho muita expectativa, acredito que por eu ter demorado tanto para entrar na faculdade que sempre foi meu sonho agora valorizo muito essa oportunidade e acho que vai ser uma experiência muito boa. Acredito que o curso é longo, serão longos anos de estudo, mas me sinto confiante e feliz com essa escolha.” (Questionário 78 – 2012) “Conseguir conciliar as atividades e me realizar profissionalmente.” (Questionário 164 – 2015) “Aumentar a admiração pelo curso e conciliar com o trabalho.” (Questionário 184 – 2016) “Acredito que é um curso que abre muitas portas, por ser noturno dá oportunidade para aqueles que trabalham e sonham em crescer profissionalmente.” (Questionário 202 – 2017) “Trabalhar na área que sonhei, melhorar a qualidade de vida da minha família. Ter realização pessoal.” (Questionário 226 – 2018) “Satisfação em poder estudar algo que me interessa e poder fazê-lo em um horário que não trabalho, não atrapalhando minha vida profissional.” (Estudante 255 – 2019) “Vou poder conciliar os estudos junto ao trabalho – tudo vai valer a pena!” (Estudante 263 – 2019)</p>
<p>3. Formação, estrutura de ensino e professores qualificados / formação em uma universidade reconhecida / formação para competência profissional (34 respostas)</p>	<p>“Que seja um curso dinâmico, com muitas aulas práticas e que os professores estejam sempre dispostos a ajudar e esclarecer dúvidas.” (Questionário 25 – 2010) “Espero que o curso corresponda ao currículo e prove o que sempre soube, que é da UFRGS que saem os melhores cirurgiões dentistas do estado, comprometidos e realizados.” (Questionário 38 – 2011) “Ter uma formação de qualidade, aproveitar tudo o que a UFRGS tem para oferecer à minha formação profissional.” (Questionário 158 – 2015) “Espero aprender bastante com os professores, tirar o máximo deles e me formar em um curso de graduação, estudar e sair com uma ótima profissão.” (Questionário 206 – 2017) “Poder estudar o que eu gosto e com uma boa qualidade de ensino.” (Questionário 223 – 2018) “Conseguir concluir o curso de Odontologia; me tornar uma boa profissional nessa área.” (Estudante 258 – 2019)</p>
<p>4. Conhecimento para exercício da profissão (30 respostas)</p>	<p>“Eu espero que os meus estudos sejam satisfatórios para que eu tenha segurança de atender corretamente os pacientes após me formar.” (Questionário 27 – 2010) “Espero que eu consiga adquirir o máximo de conhecimento dos campos de Odontologia em que possa atuar e me tornar com o</p>

	<p>auxílio dos professores uma excelente profissional.” (Questionário 54 – 2011)</p> <p>“As melhores possíveis. Sempre foi uma área que me interessei, começou pelo longo tratamento que tive de fazer no ortodontista. Quero aprender muito, crescer na área e me tornar um excelente profissional. Lógico que é um caminho longo e difícil (principalmente pela questão financeira) tenho noção do custo que envolve adquirir cada material, mas estou disposta a fazer tudo que estiver ao meu alcance.” (Questionário 88 – 2012)</p> <p>“Que o curso seja tudo o que eu sempre desejei para a minha formação profissional.” (Questionário 105 – 2013)</p> <p>“Que me torne uma boa profissional, desta forma espero que o curso traga muito aprendizado.” (Questionário 166 – 2015)</p> <p>“Adquirir conhecimentos suficientes para atuar na área.” (Questionário 200 – 2017)</p>
<p>5. Aprendizado / aprofundar conhecimentos / boas aulas e dedicação aos estudos (21 respostas)</p>	<p>“Espero que nesses oito anos tenhamos um grande aprendizado, o que com certeza acontecerá. Estou muito ansiosa para o início das aulas. E, portanto, minhas expectativas são as melhores.” (Questionário 6 – 2010)</p> <p>“Que as aulas sejam empolgantes, de nível qualificado, bem aproveitadas.” (Questionário 68 – 2012)</p> <p>“Espero conseguir concluir todas as etapas do curso com sucesso. Durante cada etapa, além do esforço pessoal, espero encontrar apoio na instituição para seguir, tendo acesso à biblioteca e demais serviços da Faculdade.” (Questionário 103 – 2013)</p> <p>“Eu sou formada em Auxiliar em Saúde Bucal, então conheço um pouco, pretendo aprofundar meus conhecimentos e ter dominância na área” (Questionário 121 – 2014)</p> <p>“Aprender o máximo possível” (Questionário 147 – 2015)</p> <p>“Alunos mais centrados, interessados a aprender sem perder tempo com o que não condiz com o curso. Quanto ao curso minha expectativa é que será excelente e tenho certeza que vou aproveitar cada noite de aula.” (Questionário 192 – 2016)</p> <p>“Ganhar o máximo de aprendizado, poder fazer estágios.” (Questionário 224 – 2018)</p>
<p>6. Realização pessoal e profissional (18 respostas)</p>	<p>“Primeiramente a realização pessoal e profissional, atendendo a comunidade e tendo autonomia profissional.” (Questionário 52 – 2011)</p> <p>“A minha principal expectativa é a realização pessoal e profissional em cursar o ensino superior, principalmente na área em que já atuo e identifico-me.” (Questionário 81 – 2012)</p> <p>“Boa. Espero que ocorra tudo como imaginei. Que agregue muito ao meu currículo e a minha vida. Que me satisfaça pessoal e profissionalmente.” (Questionário 122 – 2014)</p> <p>“Uma formação completa com oportunidades de crescimento pessoal e profissional.” (Questionário 175 – 2016)</p> <p>“Me sentir realizada e confiante com a escolha feita.” (Estudante 265 – 2019)</p>
<p>7. Boa formação / formação para promoção de saúde bucal / auxílio às pessoas e sociedade (12 respostas)</p>	<p>“Eu gostaria de ingressar na pesquisa de metodologias ou materiais alternativos (para baratear o tratamento). Ficaria feliz se mais pessoas procurassem prevenir e tratar problemas bucais, porém, tenho consciência de que é difícil romper as barreiras do ‘medo’ de dentista.” (Questionário 20 – 2010)</p> <p>“Espero que o curso de Odontologia me traga bastante conhecimento sobre saúde bucal para que no futuro, como dentista, eu possa realizar a prevenção e promoção da saúde para a população.” (Questionário 57 – 2011)</p>

	<p>“Procuro a realização profissional e pessoal, mas, acima de todos os critérios, optei por ajudar e conscientizar a população por sua importância na vida.” (Questionário 100 – 2013)</p> <p>“Aprender o máximo possível para me tornar uma boa profissional, tendo sempre em primeiro lugar a intenção de atuar na comunidade, melhorando a qualidade de vida da mesma.” (Questionário 133 – 2014)</p> <p>“Adquirir uma formação em um curso que sempre desejei, cursar para poder ajudar na saúde das pessoas e adquirir estabilidade financeira em um bom mercado de trabalho.” (Questionário 187 – 2016)</p>
8. Realização profissional / satisfação profissional (9 respostas)	<p>“Uma formação profissional gratificante.” (Questionário 3 – 2010)</p> <p>“Espero gostar do curso para me satisfazer profissionalmente.” (Questionário 74 – 2012)</p> <p>“Receber aprendizado suficiente para realização profissional e financeira.” (Questionário 99 – 2013)</p>
9. Curso desafiador/difícil (4 respostas)	<p>“Que seja um curso desafiador, com dificuldade.” (Questionário 72 – 2012)</p> <p>“Um curso difícil, mas com resultados gratificantes.” (Questionário 60 – 2012)</p> <p>“Acredito que seja um curso bastante difícil, que exigirá muito esforço e dedicação.” (Questionário 157-2015)</p> <p>“Acredito que será difícil, mas será compensador.” (Questionário 243 – 2018)</p>
10. Tempo de curso (que passe rápido) (4 respostas)	<p>“Que passe bem rápido.” (Questionário 16 – 2010)</p> <p>“Redução do tempo de curso.” (Questionário 156 – 2015)</p> <p>“Excelente expectativa, apesar do tempo.” (Questionário 172 – 2016)</p> <p>“Me formar no tempo certo e sair apta para o mercado de trabalho.” (Questionário 238 – 2018)</p>
11. Outros (11 respostas)	
12. Não respondeu (51 estudantes)	

Fonte: Elaborado pela autora.

O motivo de escolha e expectativas com o curso estão bastante relacionados às vivências que o estudante teve anteriormente e terá no curso, incidindo em sua decisão de permanecer ou não no curso e na instituição de Educação Superior. Supõe-se, assim, que não são fatores isolados que definirão como será a experiência acadêmica, mas um conjunto complexo de elementos ligados à institucionalidade do curso e também à vida pessoal do estudante, como demonstrado por aqueles que manifestaram expectativas em relação a aliar trabalho e estudo. Caso a expectativa seja frustrada, o estudante pode considerar uma evasão. As expectativas de realização pessoal e profissional são também muito intensas e sua realização irá depender do encontro entre o que os estudantes projetaram que seria este curso e a realidade que encontrarão. Alguns estudantes já colocam nas suas expectativas a possibilidade de encontrar um curso difícil e desafiador, que demandará esforço para sua realização. Outro aspecto que chama a atenção é a menção ao extenso tempo

de curso, que este tempo ‘passe logo’ ou possa ser reduzido, demonstrando que o tempo investido na formação é uma preocupação para estes estudantes. Esta questão será abordada na sequência deste estudo, na seção que trata da evasão.

6.3.1.3 Sobre trabalho e renda

Ao ingressarem no curso noturno de Odontologia, 141 estudantes afirmaram estarem trabalhando, o que corresponde a 52,8% dos estudantes. O percentual de trabalhadores variou ao longo dos anos, tendo, em 2015, o menor percentual entre os ingressantes (40%) e, em 2011, o maior (60%). A maior parte dos estudantes que trabalham também recebe ajuda da família, enquanto 3,7% dos ingressantes afirmam ser os principais responsáveis pelo sustento de suas famílias (Tabela 15).

Tabela 15 – Situação de trabalho do estudante ingressante no curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010-2019

ATIVIDADE REMUNERADA	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
	n (%)										
Não trabalha e os gastos são financiados pela família	12 (41,4)	12 (40,0)	11 (38,0)	17 (56,6)	9 (36,4)	15 (60,0)	12 (42,9)	11 (55,0)	12 (44,5)	12 (52,2)	123 (46,1)
Trabalha e recebe ajuda da família	5 (17,3)	11 (36,7)	9 (31,1)	7 (23,3)	6 (23,1)	2 (8,0)	5 (17,9)	4 (20,0)	9 (33,3)	4 (17,4)	62 (23,2)
Trabalha e se sustenta	2 (6,9)	6 (20,0)	3 (10,3)	2 (6,7)	6 (23,1)	5 (20,0)	6 (21,4)	3 (15,0)	1 (3,7)	5 (21,7)	39 (14,6)
Trabalha e contribui com o sustento da família	4 (13,8)	1 (3,3)	3 (10,3)	2 (6,7)	4 (15,4)	3 (12,0)	2 (7,1)	2 (10,0)	4 (14,8)	2 (8,7)	27 (10,1)
Trabalha e é o principal responsável pelo sustento da família	3 (10,3)	--	2 (6,9)	2 (6,7)	1 (3,8)	--	1 (3,6)	--	1 (3,7)	--	10 (3,7)
Trabalha, mas atualmente está desempregado	--	--	--	--	--	--	1 (3,6)	--	--	--	1 (0,4)
Trabalha e não informou categoria	2 (6,9)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	2 (0,8)
Não informou	1 (3,4)	--	1 (3,4)	--	--	--	1 (3,6)	--	--	--	3 (1,1)
TOTAL	29 (100,0)	30 (100,0)	29 (100,0)	30 (100,0)	26 (100,0)	25 (100,0)	28 (100,0)	20 (100,0)	27 (100,0)	23 (100,0)	267 (100,0)

Fonte: Elaborada pela autora.

Mais da metade dos estudantes trabalhadores (56,7%) declarou que trabalha de 30 a 40 horas semanais, o que, certamente, impacta na disponibilidade de tempo para dedicação aos estudos. A renda pessoal declarada foi de até 1,5 salários mínimos para 36,9% dos ingressantes e de até 3 salários mínimos para 46,1% (Tabela 16).

Tabela 16 – Carga horária de trabalho semanal e renda pessoal dos estudantes trabalhadores ingressantes no curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010-2019

VARIÁVEIS	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)						
CARGA HORÁRIA SEMANAL											
Até 9 horas	--	--	--	--	1 (5,9)	--	--	--	--	--	1 (0,7)
10 – 20 horas	2 (12,5)	3 (16,7)	2 (11,8)	--	3 (17,6)	--	--	1 (11,1)	2 (13,3)	3 (27,3)	16 (11,3)
24 - 25 horas	--	1 (5,6)	--	2 (15,4)	--	1 (10,0)	--	--	1 (6,7)	1 (9,1)	6 (4,4)
30 – 40 horas	13 (81,2)	8 (44,4)	8 (47,0)	8 (61,5)	10 (58,8)	5 (50,0)	13 (86,7)	5 (55,6)	6 (40,0)	4 (36,3)	80 (56,7)
44 ou mais	--	6 (33,3)	5 (29,4)	2 (15,4)	1 (5,9)	3 (30,0)	--	3 (33,3)	4 (26,6)	2 (18,2)	26 (18,4)
Integral	--	--	--	--	--	--	--	--	1 (6,7)	--	1 (0,7)
Não informou	1 (6,3)	--	2 (11,8)	1 (7,7)	2 (11,8)	1 (10,0)	2 (13,3)	--	1 (6,7)	1 (9,1)	11 (7,8)
RENDA PESSOAL*											
Até 1,5	2 (12,5)	8 (44,4)	6 (35,3)	4 (30,8)	5 (29,4)	3 (30,0)	7 (46,7)	2 (22,2)	9 (60,0)	6 (54,5)	52 (36,9)
Mais de 1,5 até 3	10 (62,5)	7 (38,9)	10 (58,8)	7 (53,8)	7 (41,2)	6 (60,0)	3 (20,0)	5 (55,6)	6 (40,0)	4 (36,4)	65 (46,1)
Mais de 3 até 4,5	--	2 (11,1)	--	--	2 (11,8)	--	1 (6,7)	--	--	1 (9,1)	6 (4,3)
Mais de 4,5 até 6	2 (12,5)	1 (5,6)	--	1 (7,7)	3 (17,6)	--	3 (20,0)	--	--	--	10 (7,1)
Mais de 6	1 (6,3)	--	--	1 (7,7)	--	--	1 (6,6)	1 (11,1)	--	--	4 (2,8)
Não respondeu	1 (6,2)	--	1 (5,9)	--	--	1 (10,0)	--	1 (11,1)	--	--	4 (2,8)
TOTAL	16 (100,0)	18 (100,0)	17 (100,0)	13 (100,0)	17 (100,0)	10 (100,0)	15 (100,0)	9 (100,0)	15 (100,0)	11 (100,0)	141 (100,0)

*Renda em Salários Mínimos

Fonte: Elaborada pela autora.

Analisando a presença de estudantes trabalhadores entre os ingressantes nos dois turnos do curso, percebe-se predominância no curso noturno, que possui mais da metade de seus ingressantes conciliando trabalho e estudo, enquanto somente 6,4% dos ingressantes do diurno declararam estar nessa condição. A diferença de percentual mostra-se estatisticamente significativa (Tabela 17).

Tabela 17 – Inserção no mercado de trabalho e renda pessoal entre os estudantes ingressantes nos cursos diurno (2014-2019) e noturno (2010-2019) de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO	DIURNO		NOTURNO		p-valor*
	n	%	n	%	
Não trabalha	405	92,9	123	46,1	< 0,001
Trabalha	28	6,4	141	52,8	

*Teste Qui-Quadrado

Fonte: Elaborada pela autora.

Cabe destacar que 24,1% dos trabalhadores do curso noturno relataram que a atividade profissional desempenhada possuía relação com a área da saúde, atuando nas seguintes áreas: Fonoaudiologia, Fisioterapia, Saúde Pública, Instrumentação Cirúrgica, Farmácia/Bioquímica, Odontologia (atendente de consultório odontológico, auxiliar de dentista, prótese dentária e consultório odontológico técnico em saúde bucal), técnico de enfermagem, jovem aprendiz no Hospital de Clínicas de Porto Alegre e área da saúde de modo geral. No curso diurno, 28,5% dos estudantes trabalhadores informaram relação entre seu trabalho e a área da saúde, mais especificamente com a Odontologia, atuando como auxiliar de saúde bucal ou técnico em saúde bucal. São estudantes que já estão inseridos no mercado de trabalho e buscam, na graduação em Odontologia, uma ascensão profissional.

Estudo sobre perfil dos estudantes das IFES ressalta que estudantes trabalhadores apresentam um perfil específico, estando concentrados nos cursos de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas e menos nos cursos das áreas de Engenharias e Ciências da Saúde. Em geral, são estudantes homens, pretos ou pardos e mais velhos, estando na faixa etária de 25 anos e mais, enquanto quase três quartos dos estudantes que não trabalham estão na faixa etária de 18 a 24 anos. Entre os estudantes trabalhadores, 45,9% trabalham mais de 30 horas semanais, 62,2% recebem até um salário mínimo e meio de rendimentos e 48,8% são estudantes de cursos noturnos ([ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2019](#)). O relatório chama a atenção para o papel da política de expansão da Educação Superior pública no acolhimento ao estudante trabalhador:

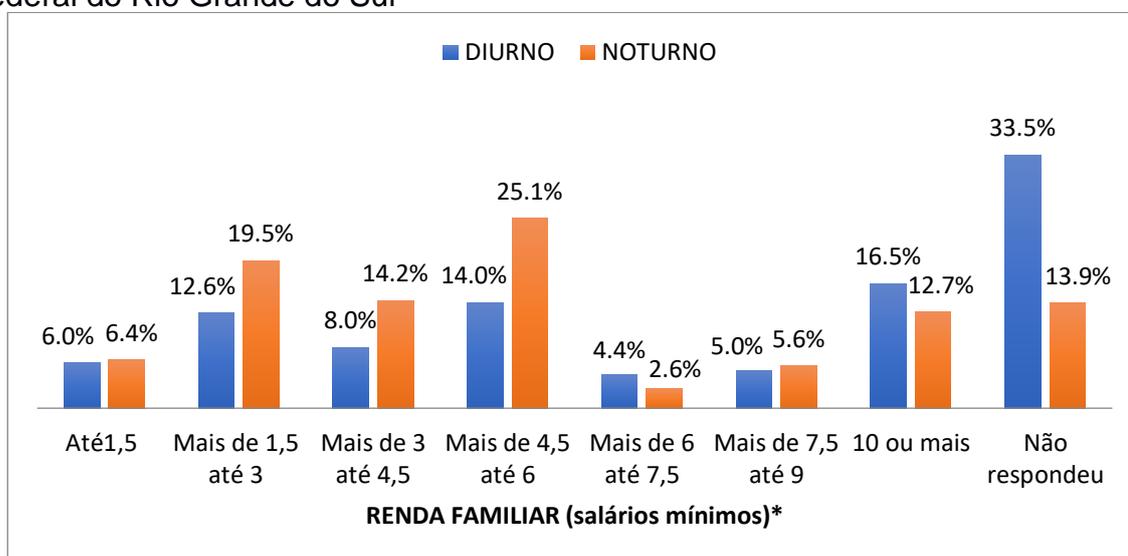
Nas últimas décadas as instituições federais de ensino superior abriram suas portas, sob o imperativo das políticas educacionais como o REUNI, para estudantes ocupados (as). Este público representa hoje 29,9% da população-alvo. A bibliografia indica que a ampliação deste público específico depende da expansão das vagas em cursos noturnos [...] ([ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2019, p. 34](#)).

A presença de estudantes trabalhadores difere entre as redes de ensino. Na rede privada de Educação Superior, em 2018, 61,8% dos estudantes associavam estudo e trabalho. Já na rede pública, eram 40,3% dos estudantes nessa situação ([INSTITUTO SEMESP, 2020](#)), o que pode ser relacionado com a maior oferta de vagas noturnas na rede privada, como mencionado anteriormente, assim como com

a localização e com o tipo de cursos ofertados. Ainda assim, é possível observar que, em um curso privado de Odontologia na Paraíba, 76,6% dos estudantes matriculados em 2017 não trabalhavam, 7,7% trabalhavam eventualmente, 6,3% trabalhavam até 20h semanais e 9,4% trabalhavam mais de 20h semanais, existindo diferença entre os turnos do curso. No noturno, verificou-se maior número de alunos que não só trabalham, como também contribuem com o sustento da família ($p < 0,001$). Enquanto a maioria dos graduandos do turno matutino não exerce nenhum tipo de trabalho, essa proporção, no noturno, é diferente, apresentando, inclusive, alunos que trabalham mais de 20 horas semanais ($p < 0,001$) ([SILVA, et al., 2019](#)). Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que possui curso diurno de Odontologia, apenas 11% têm um trabalho formal e/ou informal e, destes, 10% participam da renda familiar. Foi observado que, após a implantação de cotas para ingresso na universidade, aumentou o percentual de alunos trabalhadores ([SILVA et al., 2011](#)). Ao comparar estudantes diplomados, evadidos e retidos (de cursos diversos), [Grisa, Neves e Raizer \(2020\)](#) chamam a atenção para a diferença na ocupação desenvolvida, observando que, em geral, os diplomados tinham, enquanto estudantes, atividades profissionais relacionadas ao curso e à academia, estando mais integrados ao fazer universitário do que os trabalhadores pertencentes aos grupos de retidos ou evadidos. Os diplomados também desenvolviam atividades com mais flexibilidade e carga horária menor se comparado aos outros dois grupos.

A renda familiar divide o grupo de ingressantes de acordo com duas condições. Entre os estudantes com renda familiar de até 4,5 salários mínimos, encontramos maiores percentuais de ingressantes do curso noturno (40,1% do noturno, 26,6% do diurno). No grupo com renda familiar acima de 6 salários mínimos, predominam estudantes do curso diurno (25,9% do diurno, 20,9% do noturno). Importante salientar que um terço dos estudantes do curso diurno e 13,9% do noturno não informaram a renda (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Renda familiar (em salários mínimos) dos estudantes ingressantes nos cursos diurno (2014-2019) e noturno (2010-2019) de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os estudantes matriculados nas IFES em 2018, 23% possuíam renda mensal familiar bruta entre um e dois salários mínimos em 2018. Na região sul, esse percentual foi de 18,3%. Estudantes com renda de até três salários mínimos foram 50,9% no total de IFES e 39,9% na região sul, e os que possuem renda de 10 salários mínimos ou mais foram 11,5% no total brasileiro e 14,8% na região sul ([ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2019](#)), aproximando-se do perfil de estudantes do noturno e ficando abaixo do perfil do diurno. Estudo realizado com estudantes da UFPE (1º, 5º e 10º semestres, diurno e noturno) entre 2012 e 2013 informou renda de até 5 salários mínimos para 59,1%, sendo 40% com renda entre dois e cinco salários ([MARQUES et al., 2015](#)). Entre os formandos da UFSC de 2013, 39,47% dos alunos declararam estar na faixa de 5 a 10 salários mínimos, enquanto 17,11% afirmaram estar acima da faixa de 15 salários mínimos ([SILVA; SPIGER; AMANTE, 2018](#)).

[Klitzke e Sato \(2020, p. 72\)](#) salientam a relevância do recorte de renda na política de reserva de vagas, principalmente em relação a cursos de alto prestígio, ao possibilitar o ingresso de estudantes economicamente menos favorecidos, “[...] uma vez que tal grupo tem menor chance de ingressar no Ensino Superior”. As autoras ([KLITZKE; SATO, 2020](#)) verificaram que, após a implantação de ações afirmativas na UFSC e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mais de 30% dos

ingressantes do curso de Medicina pertenciam a famílias com renda igual ou inferior a cinco salários mínimos. Antes da política de cotas, os percentuais eram de 20% na UFRJ e 8% na UFSC. As autoras reforçam ainda a importância de estudos sobre o acesso por instituições e cursos de Educação Superior, considerando que, apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas, a formação em nível superior no Brasil ainda é estratificada, desigual e hierarquizada, percepção compartilhada com [Mant'Alvão \(2016\)](#) e [Carvalhaes e Ribeiro \(2019\)](#).

6.3.2 Segundo passo – ficar ou não: entre a permanência e a evasão do curso noturno de Odontologia

O curso noturno de Odontologia contava, ao final de 2019, com 174 estudantes com vínculo ativo. Destes, 149 eram ingressantes por vestibular ou SiSU, sobre os quais é possível avaliar, a partir do ano de ingresso, em qual etapa estariam se seguissem a seriação aconselhada do currículo. Isso não é possível para estudantes que ingressam por meio de algum tipo de transferência, pois a seriação no curso depende não do ano de ingresso, mas das disciplinas cursadas em outras instituições e dispensadas de realização no curso da UFRGS. Na Tabela 18 apresento o percentual de estudantes por etapa que está dentro do que seria uma seriação aconselhada do curso, caso o aluno cursasse com aprovação todas as disciplinas de cada etapa. Alunos abaixo da etapa aconselhada estão nessa condição por alguma reprovação ou trancamento da matrícula em um ou mais semestres, ou também realização de menor número de disciplinas por etapa. Além disso, é provável que esses estudantes levem mais tempo do que os 16 semestres do curso para sua conclusão, mas também podem compensar esse tempo de atraso e concluir o curso dentro do prazo previsto no currículo, caso consigam realizar os estágios obrigatórios em menor tempo. Na Tabela 18 é possível observar que 63,1% dos estudantes analisados estavam dentro da seriação aconselhada, cursando todas as disciplinas e etapas do curso de modo sequencial.

Tabela 18 – Seriação dos estudantes ingressantes por Vestibular ou SiSU e vinculados ao curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2019/2.

Ano de ingresso	Estudantes vinculados	Seriação aconselhada		Fora da seriação aconselhada	
		n	%	n	%
2010	4	--	--	4	100,0
2011	1	--	--	1	100,0
2012	9	--	--	9	100,0
2013	21	11	52,4	10	47,6
2014	16	9	56,3	7	43,7
2015	17	12	70,6	5	29,4
2016	18	12	66,7	6	33,3
2017	24	18	75,0	6	25,0
2018	21	14	66,7	7	33,3
2019	18	18	100,0	--	--
TOTAL:	149	94	63,1	55	36,9

Fonte: Elaborada pela autora.

Nos cursos de Odontologia da UFRGS, o estudante deve cursar todas as disciplinas de uma etapa com aprovação para seguir à etapa seguinte. Por essa razão, é importante acompanhar a seriação dos estudantes, ou seja, dar atenção a um indicador de retenção.

Em análise realizada ao final do ano letivo de 2019, considerei que as turmas ingressantes em 2010 e 2011 já poderiam ter concluído a graduação. A turma de 2012, deveria estar na 15ª etapa do curso, mas três estudantes dessa turma estavam na etapa 13 e os demais em etapas anteriores. Esses estudantes da etapa 13 ainda podem concluir o curso no tempo previsto, dependendo de sua organização para a realização dos estágios e o trabalho de conclusão de curso, além da disponibilidade de campos de estágio conveniados com a instituição. É possível observar, na Tabela 18, que, em todos os grupos de ingressantes, o percentual de retenção ficou acima dos 20%, chegando a 47,6% entre ingressantes de 2013. Todos os estudantes da primeira etapa (ingressantes em 2019) estavam na seriação aconselhada. Nenhum estudante estava adiante da sua seriação, o que seria possível caso tivessem aproveitamento de disciplinas cursadas em outra IES. O intervalo entre a conclusão do Ensino Médio e o ingresso no curso noturno de Odontologia foi de três anos ou mais para 78,1% dos estudantes que estavam fora da seriação aconselhada, indicando que essa situação é mais frequente entre estudantes que não ingressaram no curso imediatamente após a conclusão do nível secundário. Pesquisa realizada com formandos do curso diurno da UFRGS indica que mais de 80% dos formandos entre 2010 e 2019 concluem o curso em dez semestres, tempo regular do currículo,

ou seja, sem nenhum episódio de reprovação, trancamento de semestre ou realização de alguma etapa de forma incompleta ([OLSSON, LAMERS, TOASSI, 2020](#)).

[Grisa, Neves e Raizer \(2020\)](#) situam a discussão da permanência no âmbito da instituição que inclui o estudante de ações afirmativas através do acesso, mas não se estrutura para contemplar o perfil socioeconômico e cultural desse estudante. Eles citam que

As condições materiais e pedagógicas desses estudantes são distintas daquelas idealizadas na programação do ensino universitário, impactando em trajetórias que rumam muitas vezes para a evasão – o abandono do curso iniciado –, ou para a retenção – a permanência no curso para além da seriação aconselhada ([GRISA; NEVES; RAIZER, 2020, p. 4](#)).

Com relação à evasão, se considerarmos a saída do curso por qualquer forma que não seja pela diplomação como evasão, observaremos um percentual de evasão maior no noturno. No período de 2010 a 2020, teríamos o ingresso de 330 estudantes no curso (30 por ano) e, destes, 105 não permaneceram no curso noturno, constituindo um percentual total de evasão de 31,8%. Em comparação, o curso diurno oferta 44 vagas por semestre, tendo, portanto, 924 ingressantes entre 2010/2 e 2020. Levando em conta que 137 estudantes deixaram o curso, pode-se considerar um percentual de evasão de 15,1%; porém, cabe destacar que existem diferenças importantes entre a evasão nos dois cursos. Enquanto que, no curso diurno, o abandono (estudante que deixa de fazer matrícula por dois semestres ou mais) chega a 44,5% da evasão, esse percentual, no noturno, é de 25,7%. A maior parte dos estudantes evadidos do curso noturno continuam cursando Odontologia na UFRGS, pois fizeram a mudança de curso para o período diurno, correspondendo a 46,7% do total de estudantes que deixaram o noturno (Tabela 19). Não se trata, pois, de abandono da instituição nem dos estudos; de fato, apenas buscaram transferir-se do noturno ao diurno no mesmo tipo de curso e na mesma Universidade.

Tabela 19 – Formas de evasão dos estudantes dos cursos diurno e noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010-2021

FORMA DE EVASÃO	DIURNO		NOTURNO	
	n	%	n	%
Abandono do curso	61	44,5	27	25,7
Desistência de vaga	22	16,1	4	3,8
Desistência de vaga para ingresso em outro curso de Odontologia	--	--	1	0,9
Desligamento**	13	9,5	7	6,7
Transferência interna ou desistência de vaga para ingresso em outro curso UFRGS ²⁶	36	26,3	14	13,4
Transferência interna ou desistência de vaga para ingresso no outro turno do curso Odontologia da UFRGS	3	2,2	49	46,6
Transferência para outra IES (não consta curso)	2	1,4	3	2,9
TOTAL	137	100,0	105	100,0

** Em alguns registros de Desligamento, consta como justificativa: “Cancelamento de matrícula provisória”. Esse registro significa que estudante ingressante por reserva de vagas não atendeu aos requisitos necessários ou não os comprovou para ocupação da vaga e foi desligado.

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao focar a análise da evasão como desistência da carreira de Odontologia na UFRGS, encontraremos percentuais mais próximos entre evadidos do diurno e do noturno. Para tanto, elaborei a Tabela 20, excluindo do cálculo de evasão os estudantes que mudaram de turno, mas seguiram cursando Odontologia na UFRGS. Considerando, agora, 137 evadidos entre os 924 ingressantes do diurno, temos 14,8% de evasão. No curso noturno, seriam 56 evadidos de 330 ingressantes, o que leva a 16,7% de evasão. Os percentuais de saída do curso ficam mais próximos, assim como os percentuais de saída do curso por abandono da vaga (45,5% no diurno e 48,2% no noturno) e por mudança de curso dentro da UFRGS (26,9% no diurno e 25% no noturno). Quero chamar a atenção nessa análise para o fato de que o principal motivo de evasão do curso noturno é a mudança para o curso diurno, ou seja, a continuidade da formação em Odontologia, mas em outro turno. O curso de Medicina foi o segundo mais procurado por aqueles que realizaram novo processo seletivo, com três estudantes do noturno migrando para este curso. Entre os estudantes que saíram do diurno, Medicina foi o curso mais procurado, com nove registros de mudança para

²⁶ Outros cursos da UFRGS procurados por alunos do diurno: Administração (n=4); Arquitetura e Urbanismo; Bacharelado em Ciências da Computação (n=2); Bacharelado em Ciências Sociais; Bacharelado em História; Bacharelado em Ciências Biológicas (n=2); Ciências Econômicas (n=3); Ciências Jurídicas e Sociais – diurno; Ciências Jurídicas e Sociais – noturno (n=2); Engenharia Ambiental; Engenharia Civil; Engenharia de Produção (n=2); Fisioterapia; Medicina (n=9); Medicina Veterinária; Políticas Públicas; Psicologia (n=2); Saúde Coletiva.

Outros cursos da UFRGS procurados por alunos do noturno: Bacharelado em Letras; Biblioteconomia – Noturno; Ciências Atuariais – Noturno; Ciências Contábeis – Noturno; Ciências Jurídicas e Sociais – Noturno (n=2); Enfermagem; Farmácia; Engenharia elétrica; Licenciatura em Ciências Sociais; Medicina (n=3); Medicina Veterinária.

esta carreira; três estudantes mudaram do curso diurno para o noturno de Odontologia da UFRGS.

Tabela 20 – Formas de evasão dos estudantes dos cursos diurno e noturno de Odontologia que deixaram o curso em ambos os turnos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010-2019

FORMA DE EVASÃO	DIURNO		NOTURNO	
	n	%	n	%
Abandono	61	45,5	27	48,2
Desistência de vaga	22	16,4	4	7,1
Desistência de vaga para ingresso em outro curso de Odontologia	--	--	1	1,8
Desligamento**	13	9,7	7	12,5
Transferência interna ou desistência de vaga para ingresso em outro curso UFRGS*	36	26,9	14	25,0
Transferência para outra IES (não consta curso)	2	1,5	3	5,4
TOTAL	137	100,0	56	100,0

Fonte: Elaborada pela autora.

A evasão é um fenômeno complexo, que provoca consequências sociais, acadêmicas e econômicas. Não existe uma definição e metodologia única de cálculo e, por isso, dificilmente os resultados de sua análise podem ser generalizados ([BAGGI; LOPES, 2011](#); [GILIOLI, 2016](#)). Uma forma de calcular a evasão é comparar o número de ingressantes de um curso ao número de concluintes desse curso transcorrido o tempo necessário para sua formação. Nesse sentido, [Ristoff \(2021a\)](#) cita que a taxa média de diplomação no Brasil entre 1991 e 2019 foi de 51%, pressupondo que 49% dos ingressantes não concluíram os seus estudos dentro do prazo de formação. No setor público, a taxa de diplomação é ligeiramente maior que no setor privado. Ainda segundo o autor ([RISTOFF, 2021a](#)), dados do SiSU apontam para uma evasão de, aproximadamente, 35% no primeiro ano de curso, chegando a 45% no segundo ano. Analisando dados do Censo de Educação Superior de 2000 a 2005, [Silva Filho et al. \(2007\)](#) encontraram uma evasão anual média de 22% no Brasil e de 12% nas IES públicas. Cursos da área de Saúde e Bem-estar tiveram média de 19% de evasão, terceira menor entre as oito áreas do conhecimento, e Odontologia ficou com média de 11%, abaixo somente de Medicina, cuja média de evasão foi de 4%. Examinando dados do Censo da Educação Superior de 2019, [Sadoyama et al. \(2020\)](#) encontraram um percentual de evasão acumulada de 59% em cursos presenciais entre 2010 e 2019, semelhante ao percentual de 58% citado por [Vargas e Heringer \(2017\)](#) a partir de dados publicados em 2014 pelo INEP.

Em relação ao curso de Odontologia, uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) analisou processos de desligamento de estudantes em cursos da área da saúde, encontrando percentual médio de evasão de 2,0% no curso de Odontologia entre os anos de 2002 e 2007 ([GOMES et al., 2010](#)). No curso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a evasão entre os anos de 2012 e 2016 foi de 45,7%, sendo considerados evadidos todos os estudantes que ingressaram em 2012/1 e não concluíram em 2016/2, bem como não estavam matriculados em nenhuma disciplina. Ambos são cursos diurnos ([SILVA, 2019](#)).

A mudança de um curso para ingresso em outro, seja na mesma instituição ou não, é considerada uma evasão aparente ([CARDOSO, 2008](#)), pois o estudante não encerra sua experiência na Educação Superior, mas faz um ajuste na trajetória de acordo com seu desejo e perspectiva de futuro, podendo corresponder a uma maior realização na vida acadêmica. No caso da Odontologia da UFRGS, a mudança para o curso diurno indica a segurança do estudante em seguir na carreira, porém buscando uma alternativa que melhor corresponda às suas expectativas. Estudo realizado em 2014 mostrou que o principal motivo para a mudança de turno do curso foi o tempo menor de duração da graduação ([SOUZA, 2014](#)). Mesmo estudantes que trabalhavam na época da mudança de turno optaram por fazê-lo entendendo que valeria a pena voltar a uma condição de maior dependência financeira da família por um tempo e concluir a graduação em um prazo menor ([SOUZA, 2014](#)).

A decisão de permanecer no curso noturno ou trocar para o diurno, com aulas em período integral, dialoga diretamente com os dados de renda apresentados na caracterização dos ingressantes de curso diurno e noturno. Ainda que as ações afirmativas estejam mudando o perfil dos estudantes das IFES, estão no curso diurno os estudantes pertencentes a famílias com maior renda e que, portanto, podem dedicar-se mais à sua formação. Estudantes com menor renda familiar não dispõem da possibilidade de escolha entre trabalhar e estudar, somente de conciliar trabalho e estudo. Mesmo a participação em atividades acadêmicas remuneradas na graduação pode pesar de forma diferente para os estudantes. Para alguns, pode servir tanto como complementação da formação quanto um importante aumento de sua renda com o recebimento de bolsa. Nesse sentido, estudo da [Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior \(2019\)](#) mostra que 54% dos estudantes brasileiros com até um salário mínimo e meio de renda mensal familiar *per capita* já pensaram em desistir do curso. Esse percentual cai para 46% entre

estudantes com mais de três salários mínimos de renda. Enquanto a média geral de estudantes que pensaram em desistir de seus cursos foi de 52,8%, a média foi mais baixa (46,1%) nos cursos de Odontologia.

6.3.3 Terceiro passo: a conclusão do curso noturno de Odontologia

A conclusão da graduação é, também, o fechamento de uma trajetória de formação. A expansão do acesso a essa etapa da educação é fundamental para o desenvolvimento do país, mas a permanência e conclusão da formação devem avançar na mesma medida do acesso para que se possa falar em democratização da Educação Superior. Apresento os dados relativos aos concluintes do curso noturno de Odontologia divididos em dois grupos: informações demográficas, escola de origem, escolaridade dos pais e renda; e permanência no curso até sua conclusão.

6.3.3.1 Informações demográficas, escola de origem, escolaridade dos pais e renda

Desde o segundo semestre de 2017, 34 estudantes concluíram o curso noturno de Odontologia, distribuídos da seguinte forma: dois em 2017/2, dez em 2018/1, quatro em 2018/2 e 18 em 2019/1. Não houve formandos em 2019/2. Esse número de formandos corresponde a 56,7% dos ingressantes de 2010 e 2011, turmas de ingressantes para as quais decorreu tempo suficiente para a conclusão do curso.

Na Tabela 21, é possível observar que a maioria dos formandos do curso noturno são mulheres (74,9%), brancas (91,2%) e com idade entre 26 e 29 anos (53%). A idade dos formandos variou de 24 a 50 anos e metade destes havia concluído o Ensino Médio em escola privada. O perfil de formandos se assemelha em ambos os turnos em termos de sexo e cor. No curso diurno, a maioria também são mulheres (76,8%) e brancas (84,1%), mas encontramos formandas mais jovens, cuja idade variou de 21 a 50 anos, sendo o maior percentual observado na faixa etária de 23 a 24 anos (41,1%). Egressos da escola pública representam 44% dos formandos do diurno; porém, 33% deles não tinham a informação registrada no censo, prejudicando a análise.

Tabela 21 – Estudantes formados nos cursos noturno e diurno de Odontologia segundo as variáveis sexo, cor/raça, idade e tipo de escola em que concluiu o Ensino Médio. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017-2019

Variáveis	2017		2018		2019		TOTAL		TOTAL	
	NOTURNO	NOTURNO	NOTURNO	NOTURNO	NOTURNO	NOTURNO	NOTURNO	NOTURNO	DIURNO	DIURNO
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
SEXO										
Feminino	2	100,0	13	92,9	12	66,7	27	79,4	189	76,8
Masculino	--	--	1	7,1	6	33,3	7	20,6	57	23,2
COR/RAÇA										
Branca	2	100,0	12	85,7	17	94,4	31	91,2	207	84,1
Preta	--	--	1	7,1	1	5,6	2	5,9	11	4,5
Parda	--	--	1	7,1	--	--	1	2,9	16	6,5
Não declarou									12	4,9
IDADE										
21-22	--	--	--	--	--	--	--	--	21	8,5
23-24	--	--	--	--	1	5,5	1	2,9	101	41,1
25	--	--	--	--	--	--	--	--	47	19,1
26-27	1	50,0	3	21,4	3	16,7	7	20,6	50	20,3
28-29	1	50,0	6	42,9	4	22,2	11	32,4	12	4,9
30-31	--	--	1	7,1	4	22,2	5	14,7	4	1,6
32-33	--	--	2	14,3	1	5,6	3	8,8	1	0,4
34-50	--	--	2	14,3	5	27,8	7	20,6	10	4,1
TIPO DE ESCOLA										
CONCLUSÃO EM										
Pública	1	50,0	7	50,0	8	44,4	16	47,1	110	44,7
Privada	--	--	7	50,0	10	55,6	17	50,0	103	41,9
Não dispõe da informação	1	50,0	--	--	--	--	1	2,9	33	13,4
TOTAL	2	100,0	14	100,0	18	100,0	34	100,0	246	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2018b; 2019b; 2020b\)](#).

O Censo da Educação Superior de 2019 demonstrou que, no país, 60,2% dos formandos naquele ano eram mulheres. Nos cursos da área de Saúde e Bem-estar, o percentual foi de 73,8% ([INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020c](#)). Ao analisar o perfil de concluintes dos cursos da área da Saúde, por meio dos dados do ENADE de 2013, [Noro e Moya \(2019\)](#) encontraram que 59,8% eram brancos e 62,6% egressos de escolas públicas.

Entre os formandos de Odontologia da UFSC de 2013, a maioria também eram mulheres (69,7%) e brancas (92,1%); a idade mais observada foi 24 anos (28,9%) e somente dois estudantes tinham mais de 30 anos (2,63%); e 64,4% dos formandos eram oriundos de escola privada de Ensino Médio ([SILVA, SPIGHER, AMANTE, 2018](#)). Na Bahia, o perfil de formandos de três cursos em instituições públicas era composto por mulheres (66,9%) com idade média de 24,9 anos de idade ([ARAÚJO, et al., 2015](#)).

A partir dos dados coletados em pesquisa de acompanhamento realizada com formandos da faculdade de Odontologia, foi possível identificar a escolaridade dos pais e renda familiar desses estudantes. Dos 34 formandos do noturno, 25 responderam à pesquisa ([OLSSON; LAMERS; TOASSI, 2020](#)). A maior parte dos pais e mães dos formandos possuía Ensino Superior Completo tanto no curso diurno (39,7% dos pais e 47,9% das mães) quanto no noturno (40% dos pais e 36% das mães). Porém, enquanto 26,4% dos pais possuíam Ensino Médio completo no curso diurno, somente 8% possuíam essa escolaridade no curso noturno. Já o percentual de pais com Ensino Fundamental (completo ou incompleto) foi de 24% no noturno e de 17,4% no diurno. A escolaridade das mães apresenta características semelhantes, tendo mais mães com Ensino Médio no diurno (24,8%) do que no noturno (16%) e maior frequência de mães com Ensino Fundamental (completo ou incompleto) no noturno (20%) do que no diurno (10%) ([OLSSON; LAMERS; TOASSI, 2020](#)) (Tabela 22).

Tabela 22 – Escolaridade de pai e mãe dos estudantes formandos nos cursos diurno e noturno de Odontologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018-2019

VARIÁVEIS	DIURNO		NOTURNO	
	n	%	n	%
ESCOLARIDADE DO PAI				
Ensino Fundamental Incompleto	14	11,6	3	12,0
Ensino Fundamental Completo	7	5,8	3	12,0
Ensino Médio Incompleto	4	3,3	--	--
Ensino Médio Completo	32	26,4	2	8,0
Curso técnico	8	6,6	3	12,0
Ensino Superior Incompleto	8	6,6	4	16,0
Ensino Superior Completo	48	39,7	10	40,0
ESCOLARIDADE DA MÃE				
Ensino Fundamental Incompleto	9	7,5	2	8,0
Ensino Fundamental Completo	3	2,5	3	12,0
Ensino Médio Incompleto	5	4,1	2	8,0
Ensino Médio Completo	30	24,8	4	16,0
Curso técnico	8	6,6	2	8,0
Ensino Superior Incompleto	8	6,6	1	4,0
Ensino Superior Completo	58	47,9	9	36,0
Não informou	--	--	2	8,0
TOTAL	121	100,0	25	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com em [Olsson, Lamers e Toassi \(2020\)](#).

No curso diurno da UFSC, observou-se, em 2013, que 55,26% das mães e 60,52% dos pais apresentaram também o Ensino Superior completo ([SILVA; SPIGER; AMANTE, 2018](#)). Entre os concluintes de toda a área da saúde, no mesmo ano,

predominou também maior escolaridade, com maiores percentuais de pais e mães com escolaridade desde Ensino Médio até pós-graduação (52,4% dos pais e 59,7% das mães) em comparação àqueles com escolaridade máxima de Ensino Fundamental (47,6% dos pais e 40,3% das mães) ([NORO; MOYA, 2019](#)). Comparando o curso de Odontologia com os demais da área da saúde, destaco a maior bagagem cultural que esses estudantes carregam por ter pais com maior escolaridade.

No que se refere à renda familiar, a Tabela 23 evidencia que nenhum estudante do curso noturno com renda familiar inferior a dois salários mínimos conseguiu concluir o curso até o momento desta análise, com dados dos anos de 2018 e 2019. É possível observar, também, que são estudantes com renda inferior ao curso diurno, estando a maioria de seus estudantes na faixa de dois a cinco salários mínimos (56%), enquanto que o maior percentual observado no curso diurno foi de 37,2% com renda familiar de seis a dez salários.

Tabela 23 – Renda familiar (em salários mínimos) dos estudantes formandos nos cursos diurno e noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018-2019

RENDA FAMILIAR (salários mínimos)	DIURNO		NOTURNO	
	n	%	n	%
Menos de 2	1	0,8	--	--
2 a 5	42	34,7	14	56,0
6 a 10	45	37,2	6	24,0
11 ou mais	25	20,7	3	12,0
Não informou	8	6,6	2	8,0
TOTAL	121	100,0	25	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base em [Olsson, Lamers e Toassi \(2020\)](#).

No Quadro 20 busco estabelecer uma comparação entre características dos formandos com os ingressantes do curso noturno.

Quadro 20 – Comparação entre sexo, cor/raça e escola de Ensino Médio de ingressantes (2010-2019) e concluintes (2017-2019) do curso noturno de Odontologia da UFRGS

	Ingressantes	Concluintes
Cor/raça branco	75,3%	91,2%
Ensino Médio escola pública	54,3%	47,1%
Pais com Ensino Superior completo	27,7%	40%
Mães com Ensino Superior completo	33%	36%
Renda familiar menor que 2 salários mínimos	6,7%	--
Renda familiar até 5 salários mínimos	54,6%	56%

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao estabelecer o comparativo acima é possível observar a necessidade de dedicar atenção ao processo de permanência no curso. Os concluintes são mais brancos, menos egressos da escola pública e possuem maior percentual de pais com formação superior que os ingressantes. Nenhum formando declarou ter renda familiar menor que dois salários mínimos, ainda que, entre os que declararam renda de até cinco salários, o percentual de formandos tenha sido ligeiramente maior que de ingressantes. Essa comparação indica que a população que é foco das ações afirmativas está tendo mais dificuldades de chegar ao final do curso e obter o diploma, constituindo a renda um obstáculo à concretização da justiça social. A permanência no curso será abordada na próxima seção.

6.3.3.2 Sobre a permanência no curso até sua conclusão

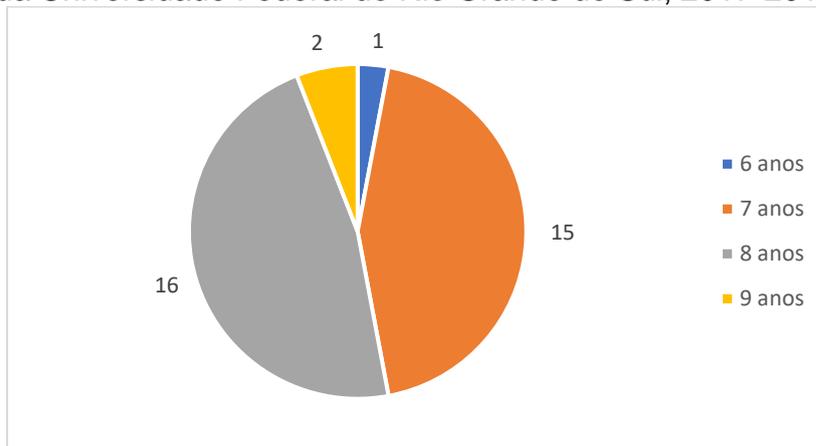
Analisando o semestre de ingresso no curso e o ano da conclusão, é possível avaliar o tempo que os estudantes levaram para a obtenção do diploma. A maior parte dos concluintes do curso noturno de Odontologia, 16 estudantes, realizou sua formação dentro dos oito anos previstos pelo projeto pedagógico de curso. Cabe destacar que 15 estudantes fizeram o curso em tempo menor, sete anos. Um estudante concluiu sua formação em seis anos, provavelmente tendo realizado aproveitamento de estudos de outra instituição. Somente dois estudantes realizaram o curso em tempo maior (nove anos), levando a pensar que estudantes que passam por reprovações ou trancamento de disciplinas acabam desistindo do curso ao perceberem que levarão muito mais do que os oito anos previstos para sua formação e, com isso, abreviam sua jornada evadindo do curso (Tabela 24, Gráfico 9).

Tabela 24 – Semestre de ingresso no curso noturno de Odontologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017-2019

ANO DE INGRESSO NO CURSO	2017		2018		2019		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%
2010	2	100,0	10	71,4	2	11,1	14	41,2
2011	--	--	4	28,6	6	33,3	10	29,4
2012	--	--	--	--	9	50,0	9	26,5
2013	--	--	--	--	1	5,6	1	2,9
TOTAL	2	100,0	14	100,0	18	100,0	34	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2018b; 2019b; 2020b\)](#).

Gráfico 10 – Tempo de permanência em anos dos formados no curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017-2019



Fonte: Elaborado pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2018b; 2019b; 2020b\)](#).

O tempo de duração do curso é uma questão importante que aparece em diferentes momentos da pesquisa. Estudantes ingressantes mencionam o tempo do curso ao falarem de suas expectativas (“que passe logo”); estudantes evadidos citam o tempo de curso como fator motivador para a troca ([SOUZA, 2014](#)); e foi possível observar que um significativo número de estudantes conseguiu concluir a formação em sete anos, um ano a menos que a duração regular do currículo. Com os dados existentes, não é possível saber se esses estudantes conciliaram trabalho e estudo e, caso tenham conciliado, se o trabalho era uma bolsa acadêmica/administrativa na universidade ou uma atividade desempenhada em outro âmbito, o que seria muito relevante para entender a dinâmica de permanência e conclusão do curso.

No Quadro 21, é possível observar o número de estudantes que recebiam algum benefício da universidade (alimentação, bolsa-permanência ou trabalho, material didático, moradia e transporte), bem como estudantes que participavam de alguma atividade extracurricular. Auxílio-alimentação, material didático e transporte foram os benefícios que contemplaram mais estudantes. Sobre as atividades extracurriculares, as mais frequentadas foram as de extensão e monitoria. Já o recebimento de bolsa por atividade extracurricular foi mais frequente nas atividades de pesquisa.

Quadro 21 – Número de formandos do curso noturno de Odontologia que receberam benefício, participaram de atividade extracurricular e receberam bolsa em atividades extracurriculares, 2017-2019

	2017	2018	2019	TOTAL
Recebimento de benefício				
Social*	--	1	4	5
Alimentação	--	1	3	4
Bolsa Permanência	--	--	--	--
Bolsa Trabalho	--	--	1	1
Material didático	--	1	1	2
Moradia	--	1	--	1
Transporte	--	1	1	2
Atividade realizada				
Estágio não obrigatório	--	--	--	--
Extensão	--	6	7	13
Monitoria	--	5	1	6
Pesquisa	2	3	12	17
Recebimento de bolsa				
Estágio	--	--	--	--
Extensão	--	--	--	--
Monitoria	--	5	1	6
Pesquisa	2	--	8	10

* Informa se o aluno recebe algum tipo de apoio social na forma de moradia, transporte, alimentação, material didático e bolsas (trabalho/permanência), sem especificar qual tipo.

Fonte: Elaborado pela autora com base em [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA \(2018b; 2019b; 2020b\)](#).

De forma complementar, a Tabela 25 apresenta as respostas dos estudantes da pesquisa com formandos ([OLSSON; LAMERS; TOASSI, 2020](#)) sobre sua participação em atividades extracurriculares ao longo do curso. É possível observar que, embora em percentual menor que os estudantes do diurno, a ampla maioria dos formandos do noturno participou de alguma atividade de monitoria, iniciação científica e/ou extensão (84%) e, quando participou, 64% dos estudantes receberam remuneração por essa atividade, também abaixo dos 74% dos formandos do diurno.

Tabela 25 – Participação dos formandos dos cursos diurno e noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em atividades extracurriculares e recebimento de bolsa nas atividades realizadas, 2018-2019

VARIÁVEIS	DIURNO		NOTURNO	
	n	%	n	%
REALIZOU MONITORIA, INICIAÇÃO CIENTÍFICA E/OU EXTENSÃO				
Não	1	0,8	4	16,0
Sim	120	99,2	21	84,0
Não informou	--	--	--	--
REMUNERAÇÃO				
Não	10	8,3	3	12,0
Sim	90	74,4	16	64,0
As vezes	19	15,7	2	8,0
Não informou	2	1,6	4	16,0
TOTAL	121	100,0	25	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base em [Olsson, Lamers e Toassi \(2020\)](#).

Levantamento realizado por [Vargas e Heringer \(2017\)](#) sobre políticas de permanência identificou que o auxílio-transporte se trata de uma das principais políticas de permanência na Educação Superior, estando explicitada na maioria das universidades federais pesquisadas. Outro auxílio bastante frequente foi voltado para a aquisição de livros ou material didático por meio de vales, descontos ou de um auxílio financeiro direcionado a essa finalidade. Ambos os auxílios foram recebidos por formandos do curso noturno da UFRGS. As autoras mencionam também a existência de ações de empréstimo ou doação de material para cursos específicos, como o “kit” de instrumentos para o curso de Odontologia, citadas em menor proporção do que outros programas mais abrangentes.

Pesquisa com estudantes cotistas de universidade pública identificou que o apoio institucional da universidade estava entre os fatores que mais contribuíram para a conclusão do curso, junto ao apoio familiar (fator mais citado) e bom acolhimento de colegas e professores ([GRISA; NEVES; RAIZER, 2020](#)). Acerca do apoio institucional, [Barbosa \(2015\)](#) acredita que os chamados “estudantes não tradicionais” (de baixa renda, com idade acima da referência, de minorias étnicas) podem ter ampliada sua chance de sucesso acadêmico quando a instituição promove sua participação ativa, impactando positivamente na experiência universitária e proporcionando condições para que a escolha desses estudantes prevaleça sobre seu destino social. Atividades culturais, de saúde, monitorias, pesquisa, extensão e esportes são exemplos de

atividades que podem envolver os estudantes na vida acadêmica, para além das atividades curriculares obrigatórias.

6.3.4 Justiça social e democratização da Educação Superior brasileira no curso noturno de Odontologia da UFRGS

O acesso à Educação Superior no Brasil aumentou nos últimos dez anos, o que pode ser observado pelo número de matrículas (5 milhões em 2008; 8 milhões em 2018). A expansão do número de instituições e localidades de novos cursos e turnos contribui para a democratização do acesso a esse nível educacional, mas o sistema ainda mantém desigualdades internas que vão influenciar no curso universitário no qual homens e mulheres, brancos e negros, ricos e pobres conseguem ingressar e concluir ([CARVALHAES; RIBEIRO, 2019](#)). Ademais, o número de concluintes sempre é inferior ao de ingressantes, demonstrando que o ciclo acesso/permanência/conclusão não é completado por um grande número de estudantes, sendo a origem social um dos principais determinantes ([GRISA; NEVES; RAIZER, 2020](#); [SILVA LAYA, 2020](#); [CAREGNATO, et al., 2018](#)).

Nesse contexto, cabe retomar o entendimento de educação como bem público, direito de todos e de cada um e dever do Estado. Em se tratando de Educação Superior, a democratização engloba sua expansão, com a inclusão de grupos sociais historicamente excluídos, e condições efetivas de permanência e conclusão dentro de parâmetros de qualidade e pertinência social, além do compromisso com o fortalecimento da democracia ([DIAS SOBRINHO, 2010](#); [2013](#)). Neste movimento de democratização as universidades federais, consideradas elitizadas por atender majoritariamente a classe social mais favorecida, passam a reservar parte de suas vagas para ampliar a diversidade social de seus estudantes. Em uma perspectiva de justiça social, espera-se que as condições econômicas, origem social ou cor/raça não sejam impeditivos de acesso a qualquer nível educacional.

O curso noturno de Odontologia da UFRGS, foco deste estudo, foi criado atendendo a um dos pressupostos do REUNI, o de ampliar vagas noturnas nas universidades federais. Seu projeto pedagógico explicita a intenção de acolhimento ao estudante trabalhador ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2014a](#)). Sua criação se dá no contexto de implementação de uma política que impulsiona a criação de cursos noturnos como estratégia de mudança do perfil

socioeconômico dos estudantes, aliado ao PNAES enquanto estratégia voltada à redução das dificuldades encontradas para a permanência.

Ao apresentar e discutir os dados salientados nesta tese, busco responder ao problema de pesquisa: em que aspectos a criação de um curso noturno de Odontologia em uma universidade federal, a partir da expansão promovida pelo REUNI, tem contribuído para a democratização do acesso à Educação Superior na perspectiva da justiça social?

Cabe destacar que o curso noturno de Odontologia da UFRGS faz parte da rede federal de Educação Superior. Em 2018, essa rede contava com 63 universidades federais, 475 cursos presenciais da área da saúde e 32 cursos de Odontologia, os quais oferecem formação predominantemente no turno diurno. Não há IFES que ofertem cursos de Odontologia exclusivamente noturnos, e somente duas universidades oferecem possibilidade de cursá-los em diferentes turnos (diurno e noturno): a UFRGS e a UFPE. No universo que se resume a dois cursos noturnos de Odontologia em universidades federais, sendo um no sul do país, busquei elementos que indiquem o papel desse curso na promoção de democratização da Educação Superior com justiça social.

Considerarei o acesso ao curso como o primeiro passo na trajetória de democratização. Nessa etapa, entendo que algumas características dos estudantes podem ser consideradas marcadores de oportunidade de acesso com justiça social, quais sejam: idade, cor/raça, origem escolar, intervalo de tempo entre o Ensino Médio e ingresso no curso, ser o primeiro da família a cursar Educação Superior, conciliar trabalho e estudo e renda familiar.

Se o aumento da frequência à Educação Superior da população menos privilegiada pode ampliar o repertório cultural, promover melhor condição de vida e mobilidade social, além de contribuir para o desenvolvimento da economia e da própria sociedade ([DIAS SOBRINHO, 2013](#)), a educação pode, então, ser considerada um bem, uma riqueza que, para atingir a todos de forma equitativa, demanda políticas públicas de redistribuição na perspectiva de [Nancy Fraser \(2006a, 2008a\)](#). Para a autora, as políticas de redistribuição são aquelas que combatem as injustiças socioeconômicas, proporcionando que todos tenham iguais direitos e acesso aos benefícios sociais, recursos e riquezas produzidas pela sociedade. Acessar a Educação Superior em uma sociedade em que somente 66% da população de 18 a 29 anos completa 12 anos de estudo, sendo que esse percentual cai para

59% entre pretos e pardos ([INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019b](#)), pode ser considerado como redistribuição de um bem cultural produzido pela sociedade. Sendo uma universidade pública e gratuita, é mantida pela sociedade que dela se beneficia. O REUNI, enquanto política de expansão da rede de universidades federais, propiciou a ampliação do acesso e, juntamente com a lei de cotas, constituiu a força da democratização do acesso à formação em nível superior.

Buscando elementos de redistribuição e reconhecimento no curso noturno de Odontologia da UFRGS, destaco que este recebe mais estudantes acima dos 25 anos de idade do que o curso diurno. Podem ser estudantes que, tendo a Odontologia como seu curso de preferência, buscavam sua segunda graduação e, até então, não tinham tido oportunidade de efetuar-la, ou que não tiveram êxito em anteriores tentativas de acesso a um curso público, ou que somente obtiveram condições de estudar após o ingresso no mercado de trabalho. Entendo esse acesso como materialização de uma política redistributiva, pois o curso noturno recebe estudantes com idade superior ao curso diurno.

Redistribuição e reconhecimento também se conectam quando observamos a cor/raça dos estudantes, não só dos ingressantes, mas dos candidatos a cada turno do curso. O percentual de ingresso de pretos, pardos e indígenas não difere muito entre os turnos. A diferença não é estatisticamente significativa, mas esse grupo de estudantes foi maior na disputa por vagas de cotas no curso noturno em comparação ao diurno nos anos analisados (2015 a 2017), demonstrando que o curso tem uma demanda de equidade represada a ser atendida. Essa diversidade deve ser considerada no arranjo institucional. Embora os negros pobres ampliem seu ingresso com as políticas implantadas nas últimas décadas, o segmento de estudantes brancos pobres parece estar mais apropriado das novas oportunidades criadas ([PICANÇO, 2015](#)). É preciso reconhecer quem ingressa, mas também quem está demandando essas vagas. Para Fraser, as políticas de reconhecimento têm o papel de salientar as diferenças de *status* dos grupos minoritários ou vulneráveis e promover meios para que estes acessem seus direitos e tenham o reconhecimento legal ou cultural por sua raça, gênero, poder econômico e escolaridade ([FRASER, 2006a, 2008a](#)).

Escolaridade é outro ponto que denota redistribuição e reconhecimento na expansão do curso de Odontologia. Egressos de escola pública ampliaram seu acesso com o curso noturno nos últimos anos (foram 60% dos ingressantes em 2017, 63% em 2018 e 69% em 2019), e 32% dos ingressantes são os primeiros de suas famílias

a cursarem uma graduação. Quando os filhos superam o nível de escolaridade de seus pais, ocorre mobilidade educacional com tendência à mobilidade social. “Esse fenômeno é particularmente visível na Educação Superior, podendo revelar certa democratização no acesso a oportunidades escolares e profissionais no futuro.” ([CAREGNATO, et al., 2019, p. 470](#)).

Se a classe média se beneficiou da ampliação da Educação Superior, parte das classes populares também teve ampliada sua possibilidade de acesso à universidade, representando o papel democrático do aumento de vagas ([DUBET, 2015](#)), reduzindo a injustiça sofrida por meio do enquadramento enquanto sujeitos das políticas de democratização e reconhecimento de sua singularidade enquanto classe ([FRASER, 2006a, 2009](#)). Importante destacar que, na busca por alguma mobilidade social por meio da educação, os jovens com piores condições econômicas, sociais e culturais, que, em geral, são os primeiros de suas famílias a chegarem a um curso superior, precisam de um grande esforço para superar os conhecimentos escolares adquiridos por seus pais e competir por empregos compatíveis com seus estudos e aspirações ([DIAS SOBRINHO, 2013](#)). Portanto, esse não é um movimento fluido e tranquilo, mas, sim, de muito esforço, dedicação e luta por condições de manter e concluir a escolarização. Políticas de inclusão e democratização da Educação Superior na direção da redistribuição e reconhecimento enquanto justiça social são de extrema importância para a permanência na instituição ([MENDES, 2020](#)) para que neste nível educacional não sejam reproduzidas as condições de desigualdade existentes na sociedade, mas sim sejam criadas alternativas de reconhecimento das identidades culturais. Ou seja, cumpre proporcionar a participação paritária e a representação na arena decisória ([FRASER, 2006a; 2009](#)).

Ainda assim, expansão pode não ser sinônimo de democratização, visto que a democratização neste modelo educacional demandaria que todas as classes sociais tivessem as mesmas possibilidades em qualquer curso e instituição, assim como que o grupo de estudantes retratasse as características da sociedade como um todo ([DUBET, 2015](#)). Um exemplo de que a democratização ainda constitui uma meta é que, em 2019, 69% dos ingressantes no curso noturno de Odontologia da UFRGS eram egressos de Ensino Médio em escola pública; porém, mais de 80% dos egressos de Ensino Médio na sociedade brasileira são da escola pública, indicando que esse segmento de estudantes ainda não é representativo da sociedade. Outro fator que destaque é que, enquanto quase 50% dos ingressantes no curso diurno iniciam a

formação em Odontologia até um ano após terminar o Ensino Médio, entre os ingressantes do noturno a maioria tem três anos ou mais (58,1%) de intervalo entre o ensino secundário e o ingresso neste curso. Esse intervalo maior pode ter sido para cursar outra faculdade, mas também por precisar de mais tempo de preparação para prestar os exames seletivos ou por necessidade de ingressar no mercado de trabalho ao concluir o Ensino Médio ou durante sua realização. A igualdade de acesso à graduação é mais democrática quando os estudantes têm um bom nível de ensino secundário e relativa igualdade de desempenho ([DUBET, 2015](#)). Por isso, uma condição para consolidar a expansão da Educação Superior brasileira e cumprir as metas do PNE 2014-2024 é atender camadas mais pobres da população, incluindo estudantes-trabalhadores ([VARGAS; PAULA, 2013](#)).

Ainda que a idade, a escolaridade secundária e a escolaridade dos pais representem diferenças entre os estudantes que ingressam em cada turno do curso de Odontologia, a maior distinção entre eles está na presença do trabalhador-estudante no curso noturno. O termo trabalhador vem antes por se entender que esse estudante, já inserido no mundo do trabalho, escolhe um curso que seja compatível com suas atividades laborais – um curso noturno. No outro extremo, o estudante não trabalhador caracteriza-se como o estudante de tempo integral, sugerindo disponibilidade de tempo para realização de estudos e, em momento oportuno, conciliação entre o estudo e um estágio dentro da área de formação, o que poderá contribuir para uma futura boa colocação profissional ([VARGAS; PAULA, 2013](#)).

Enquanto que 92,9% dos ingressantes no curso diurno podem ser considerados estudantes de tempo integral por não trabalharem, 52,8% dos calouros do noturno afirmaram desempenhar alguma atividade profissional ao iniciar sua trajetória acadêmica em Odontologia. Entre os trabalhadores-estudantes, quase um quarto deles desenvolvia alguma atividade relacionada com a área da saúde e poderia estabelecer relação entre seu fazer profissional e a formação que iniciava naquele momento. Contudo, outros três quartos dos estudantes desempenhavam atividades diversas voltadas para o seu sustento e sem relação com a formação que buscavam. A carga horária de trabalho mais frequentemente informada foi de 30 a 40 horas semanais (36,3%), com ganho salarial de 1,5 até três salários mínimos para 46,1% dos trabalhadores-estudantes e de até 1,5 salários mínimos para 36,9% deles. A maioria dos estudantes das IFES que associavam trabalho e estudo ganhavam até 1,5 salários mínimos (62,2%) e trabalhavam mais de 30 horas semanais (45,8%) em

2018 ([ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2019](#)), demonstrando que o trabalho assume uma grande parcela do tempo desses estudantes. A renda familiar é, também, um marco que divide ingressantes no diurno e noturno. Apesar do importante percentual de não respondentes a essa questão, evidencia-se que a maior parte dos estudantes do noturno possui renda familiar de até 4,5 salários mínimos (40,1% no noturno, 26,6% do diurno), enquanto que, no diurno, observa-se percentual maior de estudantes com renda de seis salários mínimos ou mais em comparação ao noturno (25,9% do diurno e 20,9% do noturno).

Assim como o trabalho pode dificultar a escolarização, a falta de trabalho, por vezes, pode ser pior por impedir a escolarização devido à necessidade de sustento próprio ou em colaboração com a família, além dos gastos com a formação ([VARGAS, PAULA, 2013](#)). Mesmo em universidades públicas, nas quais não há cobrança de taxas, a permanência na graduação tem custos, conforme explicita [Dubet \(2015 p. 257\)](#):

Os estudantes precisam viver, alimentar-se e alugar-se durante o período em que estão estudando. [...] a possibilidade de combinar trabalho com os estudos podem atenuar essa deficiência econômica, mas ela continua existindo assim mesmo. É o que explica por que as classes médias foram as grandes beneficiárias da massificação e porque as classes populares “optam” pelo trabalho precoce ao término dos estudos obrigatórios.

Além da disponibilidade de recursos financeiros para custear sua formação, a compatibilização entre trabalho e estudo é um arranjo difícil por envolver também a necessidade de logística na mobilidade urbana e apoio de diferentes ordens, principalmente para quem tem dependentes, sejam eles filhos ou outros vínculos familiares ([PICANÇO, 2015](#)). Para [Picanço \(2015, p. 160\)](#), ainda há o agravante de que o sistema de Educação Superior pública é “[...] menos receptivo ao estudante trabalhador, que dispõe apenas do turno da noite para estudar”.

No curso de Odontologia, em específico, os estudantes devem se preparar para um significativo investimento financeiro nos instrumentais e materiais descartáveis (luvas, máscaras, gorros) que utilizarão ao longo de sua formação para atendimento aos pacientes, conforme exposto no Capítulo 5 ([MARTINS; MENEZES; QUEIROZ, 2019](#); [SILVA et al., 2019](#); [PRESTES et al., 2017](#); [FONSECA et al., 2013](#); [BEATRICE et al., 2007](#)). Desde 2018, a UFRGS dispõe de um programa de auxílio

para compra de materiais exclusivos do curso de Odontologia, voltado para estudantes cadastrados como “beneficiários”, que concorrem ao recebimento de recursos por meio de um edital ([UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018](#); [2019b](#)). Trata-se este de um importante movimento na direção de democratizar a possibilidade de permanência no curso, mas, por não ser um programa universal, ainda deixa de atender todos os estudantes que possam precisar desse recurso. A organização de um acervo institucional para empréstimo de instrumentos pode contribuir com o acesso a esses materiais, sendo esse tipo de serviço já realidade em algumas instituições públicas de Educação Superior ([FONSECA et al., 2013](#); [MARTINS; MENEZES; QUEIROZ, 2019](#); [TEIXEIRA; SILVA; SILVA, 2021](#)), ainda não na UFRGS.

Programas de empréstimo de instrumental como o da Universidade Federal Fluminense podem contribuir para a permanência do estudante no curso, tendo em vista que os benefícios e assistência estudantil não são suficientes para cobrir todos os custos da graduação. Porém, chama a atenção que o número de inscritos foi menor do que o esperado naquele programa, tendo como possível justificativa a “norma elitizada” do curso e a exigência de determinadas marcas de material, fazendo com que estudantes se sintam constrangidos em utilizar instrumentos que não são da marca solicitada ou que já tenham sido usados ([TEIXEIRA; SILVA; SILVA, 2021](#)).

A condição socioeconômica dos estudantes de Odontologia egressos das classes populares caracteriza-se como um enquadramento estrutural, com regras de interação social e padrões de vida. A abordagem de enquadramento proposta por Nancy Fraser como “princípio de todos afetados” estabelece que “[...] aqueles afetados por uma dada estrutura social ou instituição tem o *status* moral de sujeitos da justiça com relação a ela.” ([FRASER, 2009, p. 29](#)). Nessa perspectiva, estudantes que trabalham para manter seu vínculo com o curso, ou que ainda não trabalham, mas dependem de benefícios institucionais para a continuidade de sua formação, são enquadrados como sujeitos de justiça e, portanto, da necessária assistência estudantil. Ingressantes por meio das ações afirmativas, seja por critério racial ou de renda, são sujeitos de justiça desde sua inscrição no processo seletivo, quando buscam por condições de equidade no ingresso a uma vaga pública na Educação Superior, de modo que sua escolha de cursar Odontologia em uma universidade federal possa prevalecer sobre os destinos socialmente demarcados para as camadas populares.

Com a ampliação de vagas federais e ingresso por meio de reserva de vagas (cotas) como políticas de redistribuição e reconhecimento, o sistema público de Educação Superior vem se tornando uma escolha possível para muitos cidadãos, não somente o destino de um grupo de privilegiados ([BARBOSA, 2015](#)). No entanto, para que a formação e o diploma tenham valor significativo na redução das desigualdades, é fundamental viabilizar a permanência dos estudantes, promovendo justiça por meio da mobilização de bolsas e auxílios equitativos, mas não só. É preciso alterar toda a dinâmica institucional que ainda tem como estranho aquele que concilia trabalho com estudo, que se afasta do “padrão” do estudante de tempo integral, a pensar na permanência sob a ótica do direito à Educação Superior para todos, independente da origem socioeconômica. [Mendes \(2020\)](#) propõe ampliar a visão das desigualdades no acesso e permanência na Educação Superior para tratar a questão da permanência estudantil dentro da concepção tridimensional de justiça de [Fraser \(2009\)](#), contemplando distribuição, reconhecimento e representação. Para Mendes,

É importante compreender as desigualdades de classe de maneira mais ampla do que a necessidade de complementação de renda, a exemplo da reduzida disponibilidade de tempo de estudo na conciliação com o mundo do trabalho (produtivo e reprodutivo), da violência simbólica no processo de estranhamento com as dinâmicas institucionais, de como é ignorada a dimensão feminilizada do trabalho reprodutivo que implica em uma invisibilização da estudante mãe ou o componente racial dos trabalhos precários que podem levar uma inserção adiada de trabalhadores negros no ensino superior. ([MENDES, 2020, p. 8](#)).

[Mendes \(2000\)](#) analisa ações de permanência, tais como subsídios para alimentação, moradia, saúde e transporte enquanto políticas redistributivas, mas também contempla, nessa categoria de justiça, o direito à conclusão do curso como estratégia para melhoria das condições de acesso ao mercado de trabalho, principalmente para aqueles que são os primeiros de suas famílias a cursarem uma graduação.

No âmbito do reconhecimento, a injustiça gerada na subordinação de *status* e nas hierarquias institucionalizadas está no não-reconhecimento e no desrespeito para com os estudantes categorizados como os “outros”, diferentes do padrão idealizado de estudante de nível superior. [Mendes \(2020\)](#) exemplifica isso com o caso de pessoas transgênero, com deficiência, estudantes que sejam mães ou que permanecem por tempo reduzido na instituição em comparação com outros segmentos, como os trabalhadores-estudantes.

Sem a superação das injustiças distributivas e do falso reconhecimento, não se chega à paridade de participação, na qual todos os atores têm vez e voz, com mesmo valor na sua voz e na sua participação. Esse é o foco da justiça social. A paridade participativa é, também, o critério para julgar se a necessidade de determinado grupo ou segmento se caracteriza como demanda por política de reconhecimento e/ou redistribuição. Se o atendimento da reivindicação contribui para a paridade participativa, contribui, então, para o alcance da justiça social ([FRASER, 2006b](#)).

[Fraser \(2006a\)](#) explica que a paridade participativa demanda o atendimento de duas condições — objetivas e subjetivas —, que podem ser transpostas para o entendimento de paridade de participação na vida universitária. A condição objetiva é satisfeita quando todos os participantes têm assegurada a base material para interagir com independência e voz. No caso em estudo, podemos considerar como minimamente necessárias as condições de locomoção, alimentação e acesso ao material requerido para realização das atividades curriculares. Já a condição subjetiva é atendida quando todos os participantes gozam de igual respeito e valor, independentemente de sua forma de ingresso no curso, origem escolar ou social e tempo de permanência diário na instituição (estudante de dedicação integral ou não).

As questões apresentadas estão diretamente relacionadas com o segundo passo da trajetória acadêmica elencada nos dados desta tese: entre a permanência e a evasão. No curso noturno, em 2019, 36,9% de seus estudantes passavam por uma situação de represamento de matrícula no curso. Os motivos podem ser trancamento de matrícula, reprovação, algum tipo de afastamento por licença ou matrícula em menos atividades de ensino do que aquelas aconselhadas no currículo. São estudantes que não conseguiram manter o percurso curricular regular e demandam acompanhamento para verificar quais questões objetivas ou subjetivas podem estar interferindo na sua trajetória acadêmica, bem como quais estariam ao alcance da universidade para promover a permanência desses até a conclusão do curso. Na perspectiva de ingresso equitativo na universidade, a política de reserva de vagas colabora, corrigindo a distorção de uma política universal representada pela livre concorrência no processo seletivo; porém, para muitos estudantes, são necessárias medidas de suporte para chegarem à diplomação ([GRISA, NEVES, RAIZER, 2020](#)).

Segundo [Grisa, Neves e Raizer \(2020\)](#), uma política acadêmica voltada para o sucesso dos estudantes cotistas deve contemplar, necessariamente, flexibilização

da oferta curricular (outras temporalidades de seriação aconselhada e carga horária semestral, número de disciplinas obrigatórias e oferta de turmas em horários variados). Além disso, os autores consideram importante uma política de bolsas que considere o número de vagas oferecidas, remuneração e atividades desenvolvidas, levando em conta a subsistência do estudante universitário e a formação do *habitus* universitário. Trata-se de compreender como operacionalizar a equidade a partir de um enfoque integral, que permita avançar no sentido do pleno direito à Educação Superior de qualidade ([SILVA LAYA, 2020](#)).

Sabendo que a falta de vínculo com o curso influencia na decisão de evasão, principalmente nos primeiros anos de formação ([BAGGI; LOPES, 2011](#)), a ocorrência de constantes reprovações e/ou de trancamentos de matrícula pode provocar desinteresse e desvinculação do estudante no curso, facilitando processos de evasão. Os dados de evasão indicam que os cursos diurno e noturno de Odontologia da UFRGS apresentam percentuais muito próximos no que tange à saída do curso para outra carreira ou outra instituição, ou mesmo saída do sistema de Educação Superior (14,8% no diurno e 16,7% no noturno). A evasão do curso noturno fica mais expressiva ao se contabilizar os estudantes que mudam de turno do curso, passando a ocupar uma vaga no curso diurno e deixando um espaço ocioso no noturno. Tal situação exige atenção, pois constitui investimento público que deixa de gerar benefícios – no caso das instituições públicas de Ensino Superior ([SALIBA et al., 2006](#)). Um constante procedimento de oferta de vagas para ingresso de estudantes de outras instituições poderia mitigar a questão das vagas ociosas geradas com a troca de turnos. Em relação aos estudantes, essa evasão pode ser considerada um ajuste na sua opção de curso, sendo que a diferença no tempo de formação entre os cursos diurno e noturno já foi levantada como principal motivo dessa mudança ([SOUZA, 2014](#)).

Seguindo os passos da trajetória acadêmica, chegamos à conclusão do curso como o terceiro e último momento do percurso aqui analisado. O fenômeno da expansão do sistema superior representa um projeto que busca diminuir, ainda que de forma restrita, as desigualdades sociais. Nesse processo, ganham os sujeitos incluídos, que não só terão os benefícios da Educação Superior para seu crescimento pessoal e inserção no mercado de trabalho, como também serão atendidos em seu direito de acesso à educação. Além disso, ganha a sociedade que passa a contar com mais profissionais capacitados e em condições de participar ativamente nas esferas públicas da vida social e política, profissionais e econômicas, dos meios de produção

e de consumo ([DIAS SOBRINHO, 2013](#)), exercendo, portando, a justiça política por meio da representação nos espaços decisórios da vida em sociedade ([FRASER, 2009](#)). Estudo da [ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR \(2019\)](#) indicou que, em 2018, 48% dos estudantes trabalhadores que estudavam nas IFES afirmaram ter aumentado sua participação política, o que pode ter sido influenciado pelo pertencimento a um curso universitário, a um grupo de estudos e debates, contribuindo para uma educação democrática.

A participação política constitui a terceira dimensão da teoria de justiça social de Nancy, a representação ([FRASER, 2009](#)). Assim, redistribuição, reconhecimento e representação incorporam as dimensões econômica, cultural e política na concepção de justiça social, podendo nos capacitar para identificar as injustiças originadas no “mau enquadramento” e avaliar possíveis reparações ([FRASER, 2009](#)). Uma formação que contemple políticas das três dimensões de justiça potencializa o desenvolvimento de uma educação que contribua para a evolução da sociedade em respeito ao princípio democrático do bem comum.

Até a conclusão do presente estudo, 34 estudantes obtiveram grau de Cirurgião-Dentista no curso noturno de Odontologia da UFRGS entre os anos de 2017 e 2019. O percentual de mulheres foi bem próximo entre ingressantes (78,3%) e concluintes (79,8%), mas o percentual de brancos foi maior entre os concluintes (91,2% dos concluintes e 75,5% dos ingressantes) e o percentual de egressos de escola pública foi menor (47,1% entre concluintes e 53,3% entre ingressantes). Esse comparativo dá indícios de que as políticas de redistribuição e reconhecimento que promoveram maior democratização para o ingresso de grupos sociais em desvantagem no curso de Odontologia ainda não são suficientes para reduzir as assimetrias sociais na conclusão da formação. As informações obtidas ao longo da pesquisa indicam que a democratização ocorrida tem como base medidas de justiça social afirmativa, atuando sobre os efeitos da desigualdade social no acesso à educação superior, mas ainda não atingem uma justiça social de cunho transformativo, pois não alteram as estruturas sociais e institucionais que dão origem a tais desigualdades ([FRASER, 2006b](#)). Como afirmam [Grisa e Caregnato \(2020\)](#), o reconhecimento das condições de ingresso devem conduzir para ações que coloquem os grupos sociais em paridade de participação na vida acadêmica, tanto na formação geral quanto no espectro de atividades acadêmicas e investigativas.

[Dubet \(2015\)](#) ressalta que, quanto mais igualitária é uma sociedade, mais democrático é o acesso à Educação Superior. Se democratizar o acesso é ampliar o ingresso daqueles que foram historicamente excluídos, sua permanência e conclusão vão depender do atendimento a necessidades objetivas e subjetivas que reduzam as diferenças de capital econômico, cultural e familiar. Do contrário, suas trajetórias acadêmicas estarão constantemente ameaçadas por riscos de insucesso, de interrupção e de evasão ([DIAS SOBRINHO, 2013](#)). Dias Sobrinho já ponderara que

Esse novo cenário da educação superior impõe a necessidade de as instituições compreenderem os impactos que os novos contingentes de estudantes produzem no cotidiano universitário. Necessário que as instituições repensem seus novos papéis frente ao conjunto de demandas que a sociedade lhes determina cumprir ([DIAS SOBRINHO, 2013, p. 117-118](#)).

Entre os novos papéis das instituições então apontados por [Dias Sobrinho \(2013\)](#), está o atendimento às demandas de DCN e, com base nelas, o cumprimento de projetos pedagógicos de curso. No caso do curso de Odontologia, trata-se de um projeto pedagógico que volta a formação do Cirurgião-Dentista para o sistema de saúde vigente no país – o SUS. Sejam trabalhadores ou não da rede pública de saúde, os concluintes do curso de Odontologia poderão participar ativamente na proposição e acompanhamento das políticas públicas de saúde por meio do controle social.

No sistema de saúde brasileiro, controle social significa “[...] direito e dever da sociedade de participar do debate e da decisão sobre a formulação, execução e avaliação da política nacional de saúde” ([CECCIM; FEUERWERKER, 2004](#)). A participação enquanto membro do controle social, atuando para a elevação da qualidade de saúde da população em geral, tem relação com a justiça democrática, terceira dimensão da justiça social de [Nancy Fraser \(2009\)](#). Exercitar a dimensão de representação da justiça social significa ser atuante na definição não só do que é considerado justiça, mas também de quem são os destinatários dessa justiça e de como a justiça se efetiva. Por isso, faz-se importante elevar o número de concluintes entre aqueles beneficiários das políticas afirmativas ou, de forma mais ampla, aqueles oriundos das camadas populares, no sentido de empoderamento para atuação na vida social e política de sua comunidade, de seu território, dentro da justiça social enquanto representação, com paridade participativa.

É o que [Santos \(2007\)](#) chama de “democracia de alta intensidade”, na qual a sociedade civil, além de escolher seus representantes, participa de maneira a

acompanhar, fazer cobranças, votar e manifestar-se, exigindo prestação de contas de seus representantes, o que forma uma sociedade que participa de todas as instâncias de deliberação. A caracterização dos formandos do curso noturno de Odontologia indica que temos menos egressos de escola pública e pretos, pardos e indígenas do que entre os ingressantes. [Ristoff \(2016\)](#) analisou dados dos concluintes que fizeram o ENADE de 2004 a 2012 e verificou que, enquanto 87% das matrículas de Ensino Médio pertenciam ao setor público, somente 26,6% dos formandos em Odontologia eram egressos desse segmento escolar. No curso noturno da UFRGS, o percentual foi maior, sendo 47,1% de formandos egressos de escola pública. Com relação à cor/raça do estudante, o curso de Odontologia teve aumento na participação de concluintes pretos nos três ciclos do ENADE (1,6% no primeiro ciclo, 2,5% no segundo e 2,7% no terceiro), mas também não atingiu a representação da população, cuja representação de pessoas pretas atingia 8% da população ([RISTOFF; 2016](#)). Na UFRGS, o percentual de formandos de cor preta foi de 5,9% no curso noturno, ou seja, acima do percentual encontrado por [Ristoff \(2016\)](#) na média nacional.

Por fim, cabe retomar o ponto sobre o quanto a escolha de cursos e carreiras continua sendo socialmente condicionada, com vantagem para os estudantes oriundos de estratos socioeconômicos mais altos no acesso às instituições de maior prestígio e áreas com maior retorno socioeconômico. As instituições públicas são gratuitas e mais prestigiadas, assim como cursos tradicionais da área da saúde, o que costuma atrair os melhores estudantes do país, tornando a admissão bastante seletiva em alguns cursos ([MANT'ALVÃO, 2016](#)). Políticas de redistribuição e reconhecimento têm um importante papel de mudar esse contexto e promover justiça social no acesso às vagas públicas de Educação Superior. Porém, ainda que a expansão do curso noturno de Odontologia demonstre indícios de avanço na direção de uma ampliação mais democrática do acesso à Educação Superior, parte dos estudantes não consegue completar a trajetória acesso/permanência/conclusão, o que mantém a assimetria social no perfil de formandos e reduz o potencial de redistribuição, reconhecimento e representação na formação em Odontologia.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, busquei analisar em que aspectos a criação de um curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) promoveu a democratização do acesso à Educação Superior, tomando a perspectiva da justiça social de Nancy Fraser, no contexto da expansão das universidades federais brasileiras. A questão se coloca a partir da premissa de que, historicamente, os cursos noturnos são procurados por estudantes trabalhadores e de segmentos menos favorecidos da sociedade ([OLIVEIRA, BITTAR; LEMOS, 2010](#)). Para atingir o objetivo geral proposto, trilhei um percurso de análise bibliográfica e documental, além de pesquisa empírica para o estudo de caso, guiada por quatro objetivos específicos.

No primeiro deles, propus-me a analisar as políticas de democratização do acesso à Educação Superior brasileira a partir dos anos 2000. O processo de expansão ocorrido na década de 1990, com mudanças na legislação vigente, oportunizou um terreno fértil para o alargamento da rede privada de Educação Superior, principalmente aquela com fins lucrativos. A década termina em dinâmica de aumento da rede privada e estagnação na rede pública, especialmente a federal.

A falta de investimento na rede federal de Educação Superior e a demanda da população por vagas públicas gerou movimentações que foram incorporadas a projetos de governo a partir de 2003. Desde então, políticas foram desenvolvidas visando ampliar e democratizar o acesso à Educação Superior federal, tais como o programa Expandir e seu sucessor, o REUNI; a lei de reserva de vagas para ingresso nas instituições federais; a criação dos Institutos Federais de Educação Superior. Também a meta 12 do PNE 2014-2024 expressa a proposição de uma massificação qualificada ([SOUZA, 2020](#)) da Educação Superior, prevendo que 33% da população de 18 a 24 anos esteja matriculada neste nível educacional até o final de sua vigência, valorizando a expansão do segmento público e contemplando condições de inclusão e equidade de oferta e acesso. Ainda assim, a expansão privada continuou intensa, com 75,4% das matrículas em 2018, contando com recursos públicos para seu crescimento, com políticas como o FIES e o PROUNI.

O REUNI foi uma política reconhecida pela expressiva ampliação de vagas promovida nas universidades Federais. De modo geral, na proposição do programa, as universidades reafirmavam seu papel enquanto promotoras de inclusão social e se

dispuseram a garantir uma formação cidadã em todos os níveis de formação, duplicar o número de matrículas, combater a evasão e retenção, elevar o índice de diplomação, ofertar vagas em cursos noturnos. Para tanto, demandaram a recomposição do quadro profissional de professores e técnicos e melhorias nas condições de trabalho, traduzido por investimentos de capital e custeio. Análises, no entanto, indicam que o acompanhamento do programa esteve alinhado a conceitos neoliberais e gerencialistas, apresentando metas quantitativas que ameaçavam a qualidade da formação, além de demasiada ampliação do trabalho docente dentro de uma visão produtivista do professor ([LÉDA; MANCEBO, 2009](#); [ARAÚJO; PINHEIRO, 2010](#); [LOPES, 2015](#); [MARTINS, 2017](#); [FAVATO; RUIZ, 2018](#); [RAMOS; ROTHEN; FERNANDES, 2020](#); [SALLES et al, 2020](#)).

Entre continuidades e rupturas na proposição de políticas para a Educação Superior, pesquisadores consideraram que as políticas focais e programas sociais, dentre eles as cotas, mantiveram-se alinhados ao modelo econômico vigente, de alinhamento ao capital financeiro e sem causar impacto na concentração privada da Educação Superior. Apesar do contexto geral de expansão da Educação Superior, essa conciliação de políticas que ampliaram o setor público e, ainda, apoiaram o crescimento do setor privado, foi bastante criticada nas pesquisas consultadas ([FERREIRA; OLIVEIRA, 2016](#); [CARVALHO; FERREIRA, 2016](#); [MANCEBO; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018](#); [FERREIRA, 2019](#)), com o entendimento de que recursos públicos deveriam ser destinados à educação pública.

O REUNI foi responsável pela expansão de vagas nas universidades federais, e também pela distribuição de parte destas novas vagas em *campi* pelo interior do país. Seu papel democratizante da Educação Superior e, conseqüentemente, de promoção da justiça social, não está descolado de outras políticas que o sucederam dentro de uma perspectiva de ampliação do acesso da população historicamente excluída dessa etapa educacional. Destaco o PNAES, que destinou recursos para programas de permanência estudantil nas universidades com apoio aos estudantes para alimentação, moradia, transporte e aquisição de materiais. Ainda que insuficientes frente à crescente demanda, este programa tornou-se fundamental à permanência estudantil ([BATISTA; SANTOS, 2018](#); [RISTOFF, 2021b](#)). A garantia de requisitos para permanência, tendo suas necessidades básicas atendidas, é premissa para que o estudante tenha condições de se desenvolver no ambiente acadêmico e participar ativamente do mesmo, enquanto exercício de sua cidadania. Assim, está

relacionada com o conceito de redistribuição das riquezas produzidas pela sociedade em prol da paridade de participação enquanto expressão de justiça social. Assegurar as condições materiais de participação contempla o que [Fraser \(2006a\)](#) coloca como condição objetiva para a interação social com independência e voz. Ou garantia das condições de sobrevivência, nas palavras de [Santos \(2007\)](#).

Outra política que destaco dentro do espectro da democratização é a implantação do SiSU para ingresso nas universidades federais. Uma política que, como outras, apresenta em si a contradição entre romper com o elitismo dos processos seletivos por concurso vestibular individualizado de cada universidade e, por outro lado, intensificar as demandas por auxílio aos estudantes que precisam deslocar-se de suas cidades/estados de origem para realizar sua formação em qualquer universidade federal do país. Cabe destacar que o ingresso na Educação Superior pelo SiSU, aliado à política de cotas, contribuiu para a mudança no perfil social e desafia as instituições a promover a permanência destes estudantes ([NOGUEIRA et al., 2017](#)). Retorno, pois, à importância da política de assistência estudantil enquanto reconhecimento dos mais vulneráveis por meio de redistribuição de instrumentos para o prolongamento da experiência estudantil.

A mais recente política que, aliada ao REUNI, contribui para a democratização da Educação Superior é a reserva de vagas para ingresso em uma instituição federal – a política de cotas. Trata-se de uma política estreitamente relacionada à ideia de justiça social, buscando critérios de ingresso que contemplem uma maior representação de características da população brasileira dentro dos cursos superiores. Dentre estas características estão a origem escolar (reserva de vagas para egressos de escola pública), condição econômica (renda *per capita* de até um salário mínimo e meio), cor/raça e pessoas com deficiência, estes últimos respeitando os percentuais da população regional apresentados pelo IBGE. A mudança no ingresso pela reserva de vagas desempenhou um importante papel para o acesso dos estudantes de camadas populares à graduação pública e, em especial, aos cursos de maior prestígio ([SENKEVICS; MELLO, 2019; PENA; MATOS; COUTRIM, 2020](#)). Ainda assim, predomina a hierarquização entre as carreiras visto que a população com menores condições sociais que adentra os espaços universitários demanda uma assistência estudantil que por vezes não contempla suas necessidades.

Defendo que as políticas de democratização da Educação Superior brasileira que subsidiam a elaboração da presente tese (REUNI, PNAES, SiSU e cotas) podem

ser associadas às dimensões de redistribuição e reconhecimento na busca pela paridade de participação enquanto justiça social propostas por Nancy Fraser ([2006a](#), [2006b](#), [2007](#), [2008a](#)). A redistribuição se dá na ampliação de vagas públicas, instalação de vagas em localidades antes não atendidas por estas instituições, associada à nova forma de seleção e reserva de vagas por meio do reconhecimento de que há uma parcela importante da população carente de acesso a estas instituições. As políticas de permanência vêm completar o cenário em que redistribuição e reconhecimento levam à paridade de participação quando estes estudantes encontram condições de realizar sua formação com dedicação e envolvimento com a vida acadêmica.

O segundo objetivo específico constituiu o exame da expansão de cursos e vagas na Educação Superior brasileira, destacando as universidades federais e os cursos de Odontologia. No que se refere à expansão das universidades federais como um todo, foi possível perceber que o REUNI promoveu a ampliação de cursos e vagas nos turnos diurno e noturno, mas, mesmo com aumento de 94% nas matrículas noturnas, não mudou a preponderância de oferta de formação diurna nessas instituições. A expansão das universidades federais ocorreu reforçando um perfil tradicional de formação da Educação Superior brasileira, qual seja cursos presenciais de bacharelado.

Já em relação aos cursos da área da saúde, o crescimento nas universidades federais foi de 59,4% entre 2008 e 2018, correspondendo a 10% dos cursos oferecidos nessas instituições (mesmo percentual em 2008 e 2018). As matrículas em cursos presenciais da área da saúde cresceram 79,2% nos anos estudados, com destaque para a criação de cursos noturnos, ampliando a oferta de vagas públicas nessa área de formação. Ainda assim, a formação em saúde manteve a predominância de cursos presenciais e em turno diurno, com a maior parte de suas vagas sendo oferecidas no setor privado.

No que se refere à formação em Odontologia, o Brasil contava, em 2008, com 29 cursos em universidades federais, passando para 32 em 2018, um aumento de 10,3% nas universidades federais, enquanto que no sistema brasileiro como um todo os cursos de Odontologia sofreram um aumento de 99,5%. Em 2008, 31% dos cursos estavam localizados fora das capitais dos estados, passando para 37,5% em 2018, o que denota a interiorização dos novos cursos de Odontologia. Em termos de distribuição regional, a maior parte dos cursos encontra-se na região sudeste, assim

como também o maior percentual da população brasileira está nesta região. Ainda assim, a região nordeste apresentou a maior oferta de cursos em universidades federais, passando de 34,5% do total de cursos nestas instituições em 2008 para 37,5% em 2018. A expansão de vagas para fora das capitais e mais concentrada na região nordeste constituem elementos de redistribuição dentro da perspectiva de justiça social.

Entre 2008 e 2018, o número de ingressantes aumentou 14% nos cursos de Odontologia das universidades federais. As matrículas tiveram ampliação de 34,2% e o número de concluintes aumentou 10,3% durante o período estudado. A diferença entre ingressantes e concluintes merece ser destacada, indicando que a permanência e conclusão do curso ainda é um desafio a ser superado. As desigualdades internas ao sistema educacional constituem obstáculos à conclusão de muitos estudantes, em especial àqueles que demandam maior apoio institucional de assistência estudantil, podendo levar à retenção e evasão de estudantes da graduação. O que [Dubet \(2015\)](#) vem chamar de democratização segregativa, que ocorre por meio da redução na desigualdade do acesso, mas que amplifica as desigualdades internas, merece ser aqui lembrado.

Observando o curso de Odontologia dentro do contexto da Educação Superior como um todo encontrei que, enquanto o número de matrículas em Odontologia cresceu 34,2% entre 2008 e 2018, o aumento nas matrículas em cursos da área da Saúde e Bem-Estar foi de 79,2% e as matrículas presenciais na Educação Superior aumentaram 73,9%. A expansão das matrículas de Odontologia nas universidades federais é menor se comparada com as matrículas em todas as instituições do país, que passaram por um aumento de 157,8%, fortemente impulsionada pela expansão privada, chamada por [Squissardi \(2015\)](#) de massificação mercantilizada da Educação Superior, o que transforma o direito à educação em um serviço comercial e desafia a democratização deste nível educacional.

Ainda que o REUNI tenha tido como foco a expansão de vagas noturnas, a Odontologia, logicamente, manteve-se uma formação predominantemente diurna, principalmente em se tratando de cursos federais. Em 2018, 73,6% dos ingressantes nesse curso, em todo o país, eram de turno diurno ou integral; nas universidades federais, por sua vez, esse percentual foi de 97,4% dos estudantes. Apenas 2,6% dos ingressantes de 2018 em universidades federais estavam em cursos noturnos. Ao longo do período estudado, dois cursos de período integral em universidades federais

passaram a oferecer vagas noturnas, tornando-se os únicos cursos noturnos nessa categoria administrativa: Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Pernambuco. Sendo o turno noturno aquele de maior procura pelos estudantes que precisam conciliar trabalho e estudo, a oferta desses cursos denota mais oportunidades a estudantes não provenientes da elite nas universidades federais, comprometendo-se com a ampliação da justiça social.

Investigar o perfil dos estudantes ingressantes e concluintes e a permanência no curso noturno de Odontologia da UFRGS desde sua implantação (2010-2019) constituiu o terceiro objetivo específico desta tese. Busquei, neste sentido, enumerar elementos do perfil de ingressantes que pudessem apontar para a redução das assimetrias sociais no acesso a um curso de Odontologia em universidade federal e, na sequência, verificar se a permanência e a conclusão do curso contribuem para a justiça social na formação superior em Odontologia. Como parâmetro de comparação, utilizei dados do curso diurno de Odontologia da mesma instituição e outros estudos locais e nacionais que trataram dos temas estudados.

Pude verificar que o curso noturno atende um público de estudantes relativamente diferente do curso diurno, podendo ser descrito como mais inclusivo. Embora ambos os cursos recebam um público majoritariamente jovem, o curso noturno é destino de um percentual maior de estudantes acima de 25 anos, uma possível demanda represada por esta formação. Em consonância com os dados de idade, o curso noturno recebe também um contingente maior de estudantes que têm três anos ou mais de intervalo entre a conclusão do Ensino Médio e o ingresso no curso, demandando maior esforço na retomada daqueles conteúdos que são base para a formação que estão iniciando (e considerando que estes conteúdos de base foram estudados na educação secundária). Outro marcador importante é que um terço dos estudantes que ingressam no curso noturno são os primeiros de suas famílias a cursarem a Educação Superior, abrindo caminho para o acesso à cultura universitária, mas sem trazer consigo a bagagem dessa vivência por seus pais ou familiares. No curso diurno, são 20% dos estudantes nessa condição. Contudo, entendo que o maior diferencial entre os cursos está na presença do estudante trabalhador no turno da noite, constituindo mais da metade de seus ingressantes, aspecto que merece atenção e acompanhamento, pois a literatura mostra que conciliar trabalho e estudo é um grande desafio, que pode levar à evasão do curso ([VARGAS, PAULA, 2013](#); [PICANÇO, 2015](#)). Há que se considerar o tempo de deslocamento, de alimentação e

a demanda de dedicação aos estudos fora da sala de aula, que vai competir com as demandas profissionais e pessoais. Ao relatarem suas expectativas em relação ao curso, trabalhadores-estudantes manifestaram seu desejo de conciliar trabalho e estudo, buscando uma formação qualificada e progressão na vida profissional que já desenvolvem.

Outros pontos apresentam mais similitude entre ingressantes do diurno e noturno, como a predominância de mulheres em ambos os turnos e percentuais próximos de ingressantes com origem na escola pública, bem como de pretos, pardos e indígenas. Os percentuais desses ingressantes está contemplado no que propõe a política de cotas para esses segmentos ingressarem nas instituições federais. Além disso, mesmo o percentual de ingressantes pretos, pardos e indígenas sendo semelhante entre os cursos, a busca pelas vagas reservadas a essa população foi ligeiramente maior no noturno que no diurno. Ainda que tenha aumentado o número de estudantes egressos de escola pública, negros e população de baixa renda na Educação Superior, existem importantes diferenças entre egressos de cursos como Medicina ou Odontologia e Pedagogia ou História ([RISTOFF, 2014](#); [2016](#)) A partir da análise desses dados, é possível considerar que as políticas de expansão e reserva de vagas promoveram redistribuição e reconhecimento no acesso à universidade pública e ao curso de Odontologia, mas ainda demanda avanços no alcance da justiça social que, efetivamente, represente as características socioeconômicas da sociedade brasileira no perfil da população universitária em todos os cursos superiores. Ou seja, a democratização da Educação Superior com justiça social requer que estudantes com origem em qualquer classe social tenham a mesma possibilidade de acesso e permanência. Reconhecer as condições de quem ingressa no curso deve balizar as ações institucionais de permanência no sentido de que membros dos diferentes grupos sociais interajam em paridade de participação em todos os âmbitos da vida acadêmica: formação, pesquisa, extensão e participação política na gestão dos processos decisórios.

Nessa jornada entre acesso, permanência e conclusão, evidencia-se que existem percalços no caminho de quem constrói sua trajetória acadêmica no curso noturno. Quase 40% dos estudantes vinculados ao curso não estão seguindo a seriação aconselhada pelo currículo, fato que, por si só, não constitui um impedimento para o aluno, o qual pode precisar de algumas adaptações que vão propiciar sua formação. Também não significa, necessariamente, que esses estudantes precisarão

de mais tempo para se formar, embora seja um primeiro indicativo. Esse marcador é um alerta acionado para indicar que algo está acontecendo, requer atenção e apoio ao estudante, tendo-se a pretensão de que ele permaneça no curso até sua conclusão. Também serve de alerta para que a avaliação institucional atue no sentido de identificar questões do curso que estejam dificultando a trajetória estudantil. Algumas ações já foram desenvolvidas, como programas de monitoria para acompanhamento pedagógico e flexibilização curricular, mas ainda sem avaliação de sua efetividade no combate à retenção e evasão. Como perspectiva de estudos futuros, cabe registrar a importância de analisar como o programa de benefícios estudantis tem contribuído para a permanência dos estudantes e como poderia melhorar, além de investigar como estes estudantes estão lidando com a necessidade de aquisição de todo o equipamento necessário para atendimento de pacientes no Hospital de Ensino Odontológico durante sua formação. Exemplos de outras instituições também podem ser estudados, como aquelas que possuem algum serviço de empréstimo de materiais e equipamentos aos estudantes.

No que concerne à evasão destaca-se, no curso noturno, um processo de evasão aparente, um movimento feito por parte dos estudantes de mudar de turno do curso, buscando atender às suas expectativas que, em geral, têm relação com o tempo de curso. Esses estudantes adéquam a formação em Odontologia às suas necessidades, mas deixam uma vaga ociosa, um investimento público que deixa de ser revertido em formação. Maior integração entre os cursos diurno e noturno, redução no tempo de curso e visibilidade da diferença de tempo de duração dos cursos são medidas que podem contribuir para mitigar esse processo de evasão, sendo consideradas políticas institucionais de combate à evasão. Outra medida institucional cabível é a ocupação destas vagas ociosas por meio de oferta para ingresso de estudantes de outras instituições em processos seletivos específicos para esta finalidade. Em relação a outras formas de saída do curso, como abandono ou troca de carreira, esses percentuais foram semelhantes aos do curso diurno e, pelas diferenças existentes na metodologia de cálculo da evasão, é algo difícil de se comparar entre as instituições. A literatura mostra que, em geral, Odontologia não é um curso com altos índices de evasão, embora a evasão em qualquer curso de Educação Superior e, principalmente, na rede pública, seja um problema que preocupa gestores e pesquisadores.

Tendo o curso noturno iniciado seu funcionamento em 2010, com oito anos de duração, a previsão de ter sua primeira turma de formandos era o ano de 2018. Foi possível observar, neste estudo, que duas estudantes se formaram antecipadamente, em 2017, e duas turmas concluíram sua formação nos anos de 2018 e 2019 (uma turma por ano), totalizando 34 estudantes concluintes do curso noturno de Odontologia da UFRGS. Analisando comparativamente características dos formandos do noturno com os ingressantes do mesmo turno, identifiquei que o curso noturno tem menos pretos, pardos e indígenas se formando do que ingressando, assim como menos egressos do Ensino Médio público conseguindo chegar ao final da trajetória acadêmica. Tais aspectos mostram que as políticas de redistribuição e reconhecimento que procuram reduzir as assimetrias sociais no ingresso não estão sendo suficientes para promover a permanência e a conclusão do curso, visto que características de perfil que indicam maior democratização no acesso ao curso não são evidenciadas entre os formandos.

A UFRGS dispõe de benefícios de assistência estudantil e dedica, desde 2018, recursos exclusivos para apoio aos estudantes beneficiários de Odontologia na aquisição de materiais e instrumentais específicos do curso. Será necessário acompanhar esses estudantes para verificar a ação de redistribuição de recursos e reconhecimento das vulnerabilidades de um grupo de estudantes vai refletir, nos próximos anos, em aumento da permanência e conclusão do curso de mais estudantes egressos das classes populares. Outro ponto importante e que não foi possível identificar neste estudo é a existência de vínculo de trabalho entre os estudantes que concluíram o curso e, entre os estudantes que conciliaram trabalho e estudo, analisar se o trabalho era uma bolsa acadêmica/administrativa na Universidade ou uma atividade desempenhada em outro âmbito. Este estudo seria muito relevante para entender a dinâmica de permanência e conclusão do curso. Constituem, portanto, importantes indicativos para estudos futuros, entendendo que a justiça social na democratização da Educação Superior permeia todo o processo de acesso e permanência na formação, até sua conclusão.

A permanência no curso e sua conclusão estão relacionadas também à dimensão política da justiça social, de representação nas esferas de tomada de decisão. A vivência em diretório acadêmico, representação estudantil, movimentos sociais e culturais dentro da instituição ampliam o debate sobre a paridade de participação do estudante nos diferentes espaços institucionais. A participação política

dos estudantes na gestão acadêmica não foi abordada nesta pesquisa, mas constitui um importante tema a ser analisado. Ao final do curso, a vivência profissional junto aos estágios obrigatórios promove experiências na gestão e controle social das políticas de saúde, o que corresponde a uma formação que alia a competência profissional ao compromisso com o desenvolvimento da sociedade e respeito ao princípio democrático do bem comum ([FRASER, 2009](#)). Promover condições para permanência e conclusão do curso dos grupos sociais menos favorecidos pode formar cidadãos que exercerão a representação de seu grupo em espaços políticos de tomada de decisão, em prol da paridade participativa e da justiça social.

Por fim, chego ao quarto e último objetivo específico, qual seja analisar efeitos das políticas de democratização do acesso à Educação Superior no perfil do estudante do curso noturno de Odontologia da UFRGS sob a ótica da promoção de justiça social na perspectiva de Nancy Fraser. Ao longo da discussão dos resultados encontrados na pesquisa que compõe a presente tese, procurei manter a análise no enfoque da educação enquanto um direito de todos e de cada um. Ainda que não seja uma etapa obrigatória de escolarização, a Educação Superior deveria ser acessível a quem conclui o Ensino Médio – o que, no Brasil, já corresponde a um seletivo filtro social – e tem interesse ou pretensão de continuar seus estudos. A literatura mostra que a “escolha” de cursar uma graduação é condicionada por determinantes sociais, sendo algo mais presente em famílias de melhores condições culturais e socioeconômicas. Por isso, propiciar o ingresso de um membro da família pela primeira vez à Educação Superior pode potencializar uma mobilidade social dessa família e abrir caminho para que outros membros venham a percorrer a mesma trajetória.

Nos estudos resenhados no [Capítulo 3](#), com interface entre Educação Superior e justiça social, identifiquei que o crescimento das universidades federais cumpriu um importante papel no desenvolvimento com base na democratização do acesso à educação e ao conhecimento. A expansão de vagas e as novas formas de ingresso contribuíram para a democratização da educação, mas ainda há desafios para efetivar a redução das desigualdades, pelo que requer políticas de “abordagem transformativa” das condições desiguais de acesso, permanência e conclusão tanto na esfera social quanto econômica e racial. A política de permanência estudantil assume centralidade neste debate que envolve a ampliação do acesso com democratização da formação em nível superior. Ao finalizar o presente estudo entendo

que os resultados encontrados corroboram com as assertivas das pesquisas apresentadas ao identificar que a expansão do curso noturno de Odontologia contribuiu para a democratização do acesso à Educação Superior na área da saúde, ainda que tenham sido identificados desafios à permanência e conclusão do curso, como já explicitado.

Compreendo, após análise dos dados apresentados nesta tese, que a expansão das vagas em universidades federais promovidas pelo REUNI, bem como a reserva de vagas, materializada no estudo de caso do curso noturno de Odontologia da UFRGS, podem ser caracterizadas como políticas de redistribuição e reconhecimento, na perspectiva de Nancy Fraser, **com potencial de promover justiça também na dimensão da representação**. Redistribuição devido à ampliação de vagas públicas em universidades reconhecidas por oferecer uma formação profissional, mas também de forma mais ampla ao aliar ensino, pesquisa e extensão. Reconhecimento em virtude da destinação de parte dessas vagas para segmentos historicamente excluídos dessa etapa de escolarização e, em se tratando de um curso noturno, do acolhimento a trabalhadores que retomam o papel de estudantes em busca da realização de um sonho, qualificação pessoal e profissional. A dimensão da representação se expressa na inclusão de todos os afetados pela política e, ao final do percurso formativo, possibilidade de exercer a representação em paridade de participação com seus pares nas instâncias decisórias. As medidas de combate às injustiças observadas nesta tese podem ser consideradas como medidas afirmativas, na classificação de Nancy Fraser (2006b), tendo em vista que focam na compensação das desvantagens sociais e econômicas dos estudantes oriundos das classes populares sem promover mudanças na estrutura de origem destas desvantagens.

É possível dizer que a oferta de um curso noturno de Odontologia em universidade federal de reconhecida qualidade contribui para o avanço em direção à justiça social no acesso à Educação Superior. Ainda assim, é preciso destacar que, por si só, a impossibilidade de frequentar um curso diurno consiste em um indicador de injustiças muito anteriores ao ingresso na Educação Superior. Ter que conciliar trabalho com estudo, em uma jornada diária por vezes exaustiva, não pode ser considerado justiça, embora o objetivo seja alcançar melhores condições de existência. A origem social e econômica do estudante constitui um importante fator com potencial de interferir na sua trajetória pela Educação Superior, devendo balizar

as políticas de inclusão dos grupos historicamente excluídos e as políticas institucionais de avaliação, permanência e redução da evasão.

Há, portanto, que se avançar na igualdade de *status* de todos os estudantes e seu reconhecimento, bem como na democratização da educação, considerando toda a trajetória de acesso, permanência e conclusão e não deixando de apontar os desafios que ainda pairam sobre uma sociedade tão desigual quanto a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- AERTS, D.; ABEGG, C.; CESA, K. O papel do cirurgião-dentista no Sistema Único de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 1, n. 9, p. 131-138, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/yThPrrQByThYWs5mpMympSq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- ALMEIDA-FILHO, N. Higher education and health care in Brazil. *The Lancet*, [s. l.], v. 377, n. 9781, jun. 2011. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(11\)60326-7/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(11)60326-7/fulltext)
- ARAÚJO, D. B. *et al.* Perfil dos acadêmicos concluintes dos cursos de Odontologia em 2014 no Estado da Bahia. **Revista de Ciências Médicas e Biológicas**, Salvador, v. 14, n. 2, p. 198-205, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23236>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- ARAÚJO, M. A. D.; PINHEIRO, H. D. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. **Ensaio: Avaliação e políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a02.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.
- ARRUDA, A. L. B.; GOMES, A. M. Democratização da educação superior: um estudo sobre a política REUNI. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 543-561, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/arruda-gomes.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- ASSIS, M. P. F. Deliberação, diferença e reconhecimento: da esfera pública “neutra” à participação paritária. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES DE COMUNICAÇÃO E POLÍTICA, 1., 2006, Salvador. **Anais** [...] Salvador: UFBA, 2006. Disponível em: http://compolitica.org/novo/anais/2006_Assis.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO ODONTOLÓGICO. **Nota de Esclarecimento sobre as DCN**. Londrina: ABENO, [2021?]. Disponível em: http://www.abeno.org.br/arquivos/downloads/nota_DCN.pdf. Acesso em: 09 jun. 2020.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Proposta de expansão e modernização do sistema público federal de ensino superior encaminhada ao senhor presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva pela Andifes**. Brasília: ANDIFES, 2003. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1363027779Proposta_expansao_Lula.pdf. Acesso em: 01 jun 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Relatório de acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. Brasília: ANDIFES, 2010.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Brasília: ANDIFES, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000200007. Acesso em: 26 abr. 2016.

BARBOSA, M. L. O. Introdução. In: BARBOSA, M. L. de O. (org.). **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020. p. 19-25.

BARBOSA, M. L. O. Destinos, escolhas e democratização do ensino superior. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, set./dez. 2015 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p256>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO, I. M. F; TERRIBILLI FILHO, A. Educação superior no período noturno: políticas, intenções e omissões. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 81-102, jan./mar. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WnMFpkfPh4JXD5w7KTyrdhP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BATISTA, N. C. Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 95-128, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pWkVL45ZzwbCznhW8nghjjz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BATISTA, N. C.; FIGUEIREDO, H. A. C. Comissões de heteroidentificação racial para acesso em universidades federais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 865-881, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6v3wNrmrTBrTcLn6PNCQsg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

BATISTA, N. C.; SANTOS, E. C. Política de assistência estudantil para estudantes cotistas de baixa renda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In:

FARENZENA, N.; MACHADO, M. G. F. (org.). **VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. p. 59-74. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/87298/50025>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BATISTA, N. M. L.; PRESTES, E. M. T. Ingresso e permanência na educação superior: jovens oriundos de escolas públicas em cursos de “alto prestígio social” na UFPB. **Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras, v. 1, n. 2 p. 74-97, 2016. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/53/pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BEATRICE, L. C. S. et. al. Quanto custa cursar Odontologia? **International Journal of Dentistry**, Recife, n. 6, v. 3, p. 75-79, jul./set. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/dentistry/article/view/13885/16732>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BIELSCHOWSKY, C. E. Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 241-271, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/99946/56997>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BITTAR, M.; ALMEIDA, C. E. M.; VELOSO, T. C. M. A. Políticas de Educação Superior: ensino noturno como estratégia de acesso para o estudante-trabalhador. **Educação em Questão**, Natal, v. 33, n. 19, p. 279-304, set./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3937/3204>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BOTAZZO, C. **Da arte dentária**. São Paulo: Hucitec, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 2, 21 out. 2003.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 7, 25 abr. 2007.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 8, 12 nov. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 5, 20 jul. 2010b.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 2, 18 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1, 30 ago. 2012b.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, Seção 1, Edição Extra, p. 1, 26 jun 2014a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 27833, 23 jan. de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da Educação Superior no país 2003-2014**. Brasília: MS, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília: ME, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 10, 4 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032002.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 27 jan. 2010a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisupportarianormativa2&Itemid=30192. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. **Reuni 2008** – Relatório de Primeiro Ano. Brasília: MEC/SESu/DIFES, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 287 de 08 de outubro de 1998**. Brasília, DF: MS, 1998. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1998/res0287_08_10_1998.html. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRITO, J. H. M. **Faculdade de Odontologia**: cem anos de história 1898-1998. Porto Alegre: Faculdade de Odontologia da UFRGS, 1998. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/173667/000226354.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BUENO, I. A. G.; FERNANDES, L. P. Apoio pedagógico como forma de assistência à permanência estudantil na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: CONFERÊNCIA LATINO-AMERICANA SOBRE ABANDONO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 7., 2017, Córdoba. **Anais eletrônicos** [...] Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2017. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1555/2293>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BUENO, R.C.S.S. **Políticas públicas na Educação Superior** - as ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134695/000987960.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 jun. 2021.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília**: uma análise do rendimento e da evasão. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2008.

CAREGNATO, C. E. *et al.* Desigualdades encadeadas no sistema educacional brasileiro: estratificações entre os níveis médio e superior da educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 469-486, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12312/209209210586>. Acesso em: 03 jun. 2021.

CAREGNATO, C. E. *et al.* New audiences and new educational stratifications in brazilian higher education in the 21st century. **AISHE-J**, v.10, n. 1, p. 3501-3513, (Spring 2018). Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/180403/001065622.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 jun. 2021.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 195-233, jan./apr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/xwLJY7HjWj6DZrbG85cPwgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2021.

CARVALHO, A. C. P. Ensino de Odontologia no Brasil. In.: CARVALHO, A. C.; KRIGER, L. **Educação odontológica**. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 5-15.

CARVALHO, C. H. A. Política de expansão da educação superior nos governos democráticos brasileiros (1995-2013). In: SOUZA, J. V. (org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira**: formatos, desafios e novas configurações. Belo Horizonte: Fino Traço/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015, p. 73-93.

CARVALHO, R. R. S.; FERREIRA, S. Universidades federais: desafios da expansão e da democratização do acesso ao ensino superior. In: FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. (org.). **Universidades públicas**: mudanças, tensões e perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 93-128.

CATANI, A. M.; HEY, A. P. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 2, n 3, p. 414-429, set./dez. 2007. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/754/630>. Acesso em: 03 jun. 2021.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. As políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE)-2001. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 143-148, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643912/11379>. Acesso em: 04 jun. 2021.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physys**: Revista de Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, n. 14, v. 1, p. 41-65, jun. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/GtNSGFwY4hzh9G9cGgDjqMp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

CHADDERTON, C.; TORRANCE, H. Estudo de casos. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (org.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90-98.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR - UNESCO, 1988, Paris. **Anais eletrônicos** [...] Paris, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 07 jun. 2021.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PELA REVOGAÇÃO DO REUNI. **Livro cinza do REUNI**: dossiê-denúncia das consequências do REUNI. 2. ed. Brasília: REUNI, 2009. Disponível em: https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20090422_REUNI_CarolinaPinhoeMa%C3%ADra%20Gentil-b.pdf. Acesso em: 04 jun. 2021.

CORBUCCI, P. R. *et al.* **Vinte anos da constituição federal de 1988**: avanços e desafios na educação brasileira. In: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Políticas sociais: acompanhamento e análise, Brasília: IPEA, 2009. v. 2, n. 17. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4332/1/bps_n.17_vol02_educacao.pdf. Acesso em: 14 nov. 2018.

COSTA, S. M. *et al.* Representação social da Odontologia: uma abordagem qualitativa junto aos graduandos da Unimontes. **Revista Odonto Ciência**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 238-242, jul./set. 2008.

COSTA, S. M.; DURÃES, S. J. A.; ABREU, M. H. N.G. de. Feminização do curso de Odontologia da Universidade Estadual de Montes Claros. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 15, Sup. 1, p. 1865-1873, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v15s1/100.pdf>. Acesso em 28 mar 2021.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-204.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PHhyxsVmtHVxX6Hjtn5ZkZp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2021.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dFtMDqfdWm75WSc5vKXHCtq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8vyyv53ksSMWX7jhYsHLsXv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2021.

DOEBBER, M. B. **Reconhecer-se diferente é condição de entrada - tornar-se igual é a estratégia de permanência**: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37379/000820723.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 jun. 2021.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtrL8zS3sGpnrYkwf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

DOURADO, L. F. **Plano nacional de educação**: Política de estado para a educação brasileira. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/523164. Acesso em: 06 jun. 2021.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 234-252. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGgnScr5MgYbHK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In.: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (org.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP: 2001, p. 13-56.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 abr. 2021.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgYGpPXbgYCpWDC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

FAVATO, M. N.; RUIZ, M. J. F. REUNI: política para a democratização da educação superior? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2365/710>. Acesso em: 06 jun. 2021.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJcMlSPfp8r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2021.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C.; CABRERA, A. F. Estudante de primeira geração (P-GER) na educação superior brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 28-43, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/T6sjwTGYzWfq439nnwPvQqb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

FERNANDES NETO, A. J. et al. Odontologia. In: HADDAD, A. E. *et al.* (org.). **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004**. Brasília: Inep, 2006. p. 381-408. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489343. Acesso em: 06 jun. 2021.

FERREIRA, S. As políticas de expansão para educação superior dos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016): inclusão e democratização? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 257-272, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.04/60746957>. Acesso em: 06 jun. 2021.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. Expansão, interiorização e alterações nas universidades federais no contexto do desenvolvimentismo. In: FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). **Universidades públicas: mudanças, tensões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 17-56.

FIGUEIREDO, C.; BERTOLIN, J. C. G.; BORTOLIN, B. Redistribuição e reconhecimento no Prouni: uma análise de justiça social à luz de Nancy Fraser. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, v. 38, p. 404-414, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/19553/14123>. Acesso em: 03 jun. 2021.

FONSECA, A. F. P. *et al.* Banco de instrumental odontológico da Universidade Estadual de Montes Claros: um relato de experiência. **Revista Intercâmbio**, Montes Claros, v. 4, p. 253-259, 2013. Disponível em: <http://www.intercambio.unimontes.br/index.php/intercambio/article/view/15>. Acesso em: 16 jun. 2020.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. Políticas públicas de Educação Superior: compromissos, cooperação e desafios. In: Reunião Anual da ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]** Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/tpgt11.htm>. Acesso em: 28 ago. 2018.

FRANZOI, N. L. *et al.* O estudante trabalhador na escola pública: um direito negado? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 27, v. 136, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220789/001122509.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jul. 2020.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 15, v. 15, p. 231-239, 2006b.

FRASER, N. **Escalas de justicia**. Barcelona: Herder, 2008a.

FRASER, N. La justicia social em la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. **Revista de Trabajo**, Buenos Aires, v. 4, n. 6, p. 83-99, ago./set. 2008b. Disponível em: http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08ago-dic_fraser.pdf. Acesso em: 03 jun. 2021.

FRASER, N. La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. In.: FRASER, N.; HONNETH, A. **Redistribución o reconocimiento?** Un debate político-filosófico. Madrid: Morata, 2006a.

FRASER, N. La política feminista en la era del reconocimiento: un enfoque bidimensional de la justicia de género. **Arenal: Revista de História de las Mujeres**, v. 19, n. 2, p. 267-286, jul./dic. 2012. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/arenal/article/view/1417/1589>. Acesso em: 04 jul. 2021.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FRASER, N. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/BJjZvbgHXyxwYKHjYbTYCnn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

FRATESCHI, Y. Estratégias afirmativas e transformativas de combate à desigualdade: o caso das cotas na universidade pública brasileira. In: BURTON, V. *et al.* **Hombres de una república libre**: universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2016.

FRENK, J. et al. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *Lancet* 2010; 376: 1923–58. Published Online November 29, 2010] DOI:10.1016/S0140-6736(10)61854-5

GALLO, B. Graduação à noite. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, ano 17, n. 166, p. 7, dez. 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/212299/2013-166.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jun. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GILIOLI, R. S. P. **Evasão em instituições federais de Ensino Superior no Brasil**: expansão da rede, SiSU e desafios. Estudo Técnico. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: https://nupe.blumenau.ufsc.br/files/2017/05/evasao_institui%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em: 04 jul. 2021.

GOMES, A. M.; OLIVEIRA, J. F. Educação superior como sujeito-objeto de estudo. In: GOMES, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (org.). **Reconfiguração do campo da Educação Superior**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GOMES, M. J. *et al.* Evasão acadêmica no Ensino Superior: estudo da área da saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, Vitória, n. 12, v. 1, p. 6-13, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/rbps/article/view/278/191>. Acesso em: 04 jul. 2021.

GRISA, G. D. **As ações afirmativas na UFRGS**: uma análise do processo de implantação. 2009. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24818/000749268.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 jul. 2021.

GRISA, G. D.; CAREGNATO, C. E. Democratização da educação superior: nexos entre a afirmação da excelência e o desafio do reconhecimento. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 1, p. 147-167, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10579/114115125>. Acesso em: 07 mar 2021.

GRISA, G. D.; NEVES, C. E. B.; RAIZER, L. Percursos acadêmicos de estudantes cotistas: um estudo de caso a luz da equidade, raça e paridade participativa. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 6, e020026, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8654940/21516>. Acesso em: 06 jun. 2021.

HADDAD, A. E. *et al.* Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 385-393, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/m7ykk7Bgc3hZGJBNBkM9ZCk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

HADDAD, A. E.; MORITA, M. C. O ensino da Odontologia e as políticas de saúde e educação. In: CARVALHO, A. C. P.; KRIGER, L. **Educação odontológica**. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 105-117.

HONNETH, A. Barbarizações do conflito social: lutas por reconhecimento ao início do século 21. **Civitas** – Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 154-176, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16941/10966>. Acesso em: 06 jun. 2021.

HONNETH, A. **Luta pelo reconhecimento**: para uma gramática moral dos conflitos sociais. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019a. (Estudos e

Pesquisas: Informações Demográficas e Socioeconômicas, v. 41). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 01 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b. (Estudo e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica; 40). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Tabelas - Geral. Rio de Janeiro, 2019c. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados>. Acesso em: 14 mar. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Tabela 1.4 - População nos Censos Demográficos, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação - 1872/2010. In: **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=4&uf=00>. Acesso em: 13 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em: 25 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2019**: divulgação dos resultados. Apresentação em PowerPoint. Brasília: Inep, 2020c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/A_presentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados da educação superior 2019**. Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 25 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados**: Censo da educação superior 2008. Brasília: Inep, 2009b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 25 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados**: Censo da educação superior 2017. Brasília: Inep, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 25 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados**: Censo da educação superior 2018. Brasília: Inep, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 25 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados**. IGC 2018. Brasília: Inep, 2018a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>. Acesso em: 13 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2018**: principais resultados. Brasília: Inep, 2019c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2003**. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 25 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2008**. Brasília: Inep, 2009a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 25 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2018**. Brasília: Inep, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 25 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.
Sinopse estatística da educação superior 2019. Brasília: Inep, 2020d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 17 jul. 2021.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do ensino superior**. 10. ed. São Paulo: Semesp, 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Mapa-do-Ensino-Superior-2020-Instituto-Semesp.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

ISHII, I.; KRASILCHIK, M.; LEITE, R. C. Diversidade de alunos: o caso da USP. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 681-700, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/PDF/1405>. Acesso em: 06 jun. 2021.

KLITZKE, M.; SATO, S. R. S. Política de ação afirmativa em duas universidades federais brasileiras (UFRJ e UFSC): análise de variáveis que compõe o perfil dos classificados no curso de medicina. In: BARBOSA, M. L. O. (org.). **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020. p. 57-81.

LAMERS, J. M. S. *et al.* Mudanças curriculares na educação superior em Odontologia: inovações, resistências e avanços conquistados. **Revista das ABENO**, Londrina, n. 16, v. 4, p. 2-18, 2016.

LAMERS, J. M. S.; SANTOS, B. S.; TOASSI, R. F. C. Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de Odontologia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e154730, p. 2-26, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/VKcKSJQxVhsPKgpNV8YMhzx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

LEDA, D. B.; MANCEBO, D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457/4922>. Acesso em: 06 jun. 2021.

LIMA, K. Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala. **Universidade e Sociedade #55**, p. 32-43, fev. 2015. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1011061562.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

LIMA, M. L.; LIMA, F. C. S.; CARDOZO, M. J. P. B. Antecedentes históricos dos mecanismos seletivos para ingresso nos cursos superiores no Brasil: revisitando o passado. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. Especial, p. 92-105, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6203/3747>. Acesso em: 06 jun. 2021.

LOPES, O. S. **O REUNI como política pública de expansão da educação superior na perspectiva de estudantes universitários do campus Palmas-UFT**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas, Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/99/1/Odiberto%20de%20Souza%20Lopes%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

MANCEBO, D.; SILVA JUNIOR, J. R. A reforma universitária no contexto de um governo popular democrático: primeiras aproximações. **Universidade e Sociedade**, Distrito Federal, v. 14, n. 33, p. 32-47. jun. 2004.

MANCIBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. Políticas, gestão e direito a Educação Superior: novos modos de regulação e tendências em construção. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 40, n. 1, e37669, p. 1-11, 2018. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37669/21762>. Acesso em: 06 jul. 2021.

MANT`ALVÃO, A. A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 13-20, 2016.

MANT`ALVÃO, A. Diferenciação institucional e desigualdades no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 30, n. 88, 129-143, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/dYqXGStWbHBB5gvyxgMxNPT/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

MARANHÃO, J. D.; VERAS, R. M. O ensino noturno na Universidade Federal da Bahia: percepções dos estudantes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 553-584, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/MK4LRJXynyqGLBqmDqTXdbz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

MARQUES, A. C. H.; CEPÊDA, V. A. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/5944/4519>. Acesso em: 06 jun. 2021.

MARQUES, M. D. *et al.* Expectativas dos estudantes de Odontologia quanto ao futuro profissional. **Revista da ABENO**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 60-68, 2015. Disponível em: <http://revodonto.bvsalud.org/pdf/abeno/v15n3/a08v15n3.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

MARTINS, A. B.; MENEZES, I. H. C. F.; QUEIROZ, M. G. Estudantes de Odontologia cotistas e o instrumental odontológico. **Revista da ABENO**, Londrina, v. 19, n. 3, p. 58-68, 2019. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/763/606>. Acesso em: 06 jun. 2021.

MARTINS, R. M. A. Entre avanços e retrocessos, a contradição – o REUNI e a expansão da educação superior pública. In: Reunião Nacional ANPED, 38., São Luiz do Maranhão, 2017. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPED, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT11_890.pdf. Acesso em: 06 jun. 2021.

McCOWAN, T. Existe um direito universal à Educação Superior? **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 01, p. 1 a 25, jan. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71196/40286>. Acesso em: 06 jun. 2021

MENDES, M. T. Políticas de reconhecimento e de redistribuição na permanência estudantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e96281, 2020.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/sTC9LnjQCp4cpG5XhBQyH7J/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 03 abr. 2021.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de**

Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150, maio/ago. 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SjbNJRqbdCVKtgLrFskfxLJ/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 06 jun. 2021.

MORITA, M. C. *et al.* **Implantação das diretrizes curriculares nacionais em Odontologia**. Maringá: Dental Press, 2007. Disponível em:

https://abeno.org.br/abeno-files/downloads/download_20111109153352.pdf. Acesso

em: 06 jun. 2021.

MORITA, M. C. *et al.* Instrumentais odontológicos essenciais para a graduação em Odontologia. **Revista da ABENO**, Londrina, v. 16, supl. 1, p. 3-35, 2016. Disponível

em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/311/528>. Acesso em:

06 jun. 2021.

MORITA, M. C.; HADDAD, A. E.; ARAÚJO, M. E. **Perfil atual e tendências do cirurgião-dentista brasileiro**. Maringá: Dental Press, 2010.

MORITA, M. C. *et al.* The unplanned and unequal expansion of Dentistry courses in Brazil from 1856 to 2020. **Braz. Brazilian Oral Research**, [s. l.], n. 35, p. e009, 2021.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bor/a/CxqdvqtPWdcQKVYHFtwpVCc/?lang=en&format=pdf>.

MOURA, M. A. P; PASSOS, G. O. A taxa de conclusão de curso da graduação nas universidades federais antes e depois do REUNI: as vicissitudes da implementação da política. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 24, n. 02, p. 513-525, jul./oct 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/zzhx8RPqGh4yMyhKpJvrLVc/?lang=pt>. Acesso em: 06

jun. 2021.

MOYSÉS, S. J. Políticas de saúde e formação de recursos humanos em

Odontologia. **Revista da ABENO**, Londrina, n. 4, v. 1, p. 30-37, 2004.

MULLER, P; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

MURILLO TORRECILLA, F. J.; HERNÁNDEZ CASTILLA, R. Hacia un concepto de justicia social. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en**

Educación, Madrid, v. 9, n. 4, p. 7-23, 2011. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55122156002.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: **Assembleia Geral das Nações Unidas**, 1948, Paris. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em:

01 jun. 2021.

NEVES, P. S. C.; LIMA, M. E. O. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 17-38, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fLfPHQxhWjw7GqZJmNsYRSF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

NOGUEIRA, C. M. M. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 2, n. 18, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/rt/printerFriendly/235241/28263>. Acesso em: 10 jun. 2020.

NOGUEIRA, C. M. M. *et al.* Promessas e limites: o SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, n. 02, e161036, p. 61-90, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vBZSprC4YgKLgGpwXjJYC8v/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

NOGUEIRA, F. **Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3828/1/466689.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

NORO, L. R. A.; MOYA, J. L. M. Condições sociais, escolarização e hábitos de estudo no desempenho acadêmico de concluintes da área da saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, e0021042, p. 1-18, maio/ago. 2019. <https://www.scielo.br/j/tes/a/JTKk5bbvB9F6RwBLqYDgsWS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

NOUSHI, N.; ENRIQUEZ, N.; ESFANDIARI, S. A scoping review on social justice education in current undergraduate dental curricula. **Journal of Dental Education**, Washington, v. 84, n. 5, p. 593–606, May 2020. <https://doi.org/10.1002/jdd.12039>

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, out./dez. 2008. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0104-3552/2008/v16n4/a569-576.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

OLIVEIRA, J. F.; BITTAR, M.; LEMOS, J. R. Ensino superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19 n. 40 p. 247-267, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/12799/5/Artigo%20-%20Jo%C3%A3o%20Ferreira%20de%20-%20-%20Oliveira%20-%202010.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

OLIVEIRA, J. F.; FERREIRA, A. M.; MORAES, K. N. A política e a cultura de inovação na Educação Superior no Brasil. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (org.). **Educação superior e produção do conhecimento: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social**. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 127-163.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (coord.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC, 2002. p. 24-36. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

OLSSON, T. O.; LAMERS, J. M. S.; TOASSI, R. F. C. **Perfil dos formandos do curso de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: relatório turmas 2010-2 a 2019-2**. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Instituto Internacional para la Educación Superior em América Latina y el Caribe. **Informe de UNESCO lesalc afirma que la desigualdad de género en la educación superior sigue siendo un problema universal**. 10 mar. 2021 Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/2021/03/10/informe-de-unesco-iesalc-afirma-que-la-desigualdad-de-genero-en-la-educacion-superior-sigue-siendo-un-problema-universal/>. Acesso em: 28 mar 2021.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Instituto Internacional para la Educación Superior em América Latina. **Declaração da III Conferência Regional de Educação Superior na América Latina**. Córdoba: Universidade Nacional de Córdoba, 2018. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

PAIVA, G. A. G. **A UNE e os partidos políticos no governo Lula (2003-2010)**. 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/924/1/gabriel_paiva.pdf. Acesso em: 06 jun. 2021.

PENA, M. A. C.; MATOS, D. A. S.; COUTRIM, R. M. E. Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 25, n. 01, p. 27-51, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4TXZQd4JLzHvcBLpDvvhBks/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

PEREIRA, W. Uma história da Odontologia no Brasil. **Histórias e Perspectivas**, Uberlândia, v, 25, n. 47, p. 147-173, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/21268/11525>. Acesso em: 06 jun. 2021.

PFITSCHER, R. G. **Disposições e estratégias nas transições de estudantes de curso tradicional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade

de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre, 2019.

Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/202386/001107795.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 jul. 2021.

PICANÇO, F. Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior: somando desvantagens, multiplicando desigualdades? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 30 n. 88, p. 145-181, jun. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/RVwQmFmKkxjvMXHTPKF8Rwd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

PRESTES, E. M. T. et. al. Experiencias de éxito escolar improbable de jóvenes de clases populares en la universidad. **Temas de Educación**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 154-169, 2017. Disponível em:

<https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/1007/1163>. Acesso em: 06 jun. 2021.

RAMOS, G. P.; ROTHEN, J. C.; FERNANDES, M. C. S. G. Mecanismos de avaliação e regulação da Universidade Federal Brasileira no Reuni: entre a proposta e o contrato. **Revista Internacional Educação Superior**, Campinas, v. 6, p. 1-25, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8655096/21336>. Acesso em: 06 jun. 2021.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RIBEIRO, C. C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. A. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, M. (org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora UNESP; CEM, 2015. p. 79-108

RISTOFF, D. **Avanços na inclusão**. Educa 2022, 05 maio 2021b. Disponível em:

<https://www.educa2022.com/post/avan%C3%A7os-na-inclus%C3%A3o>. Acesso em: 23 maio 2021.

RISTOFF, D. Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 9 jan./jun. 2016.

Disponível em:

http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

RISTOFF, D. Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (org.). **Educação superior no Brasil**: 10 anos pós-LDB. Brasília: Inep, 2008. p. 39-50. Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492421. Acesso em: 06 jun. 2021.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil

socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/yQz6tVyGStDkzSMZcVpkTbT/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 06 jun. 2021.

RISTOFF, D. Os desafios da avaliação em contexto de expansão e inclusão.

Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 9-32, jan./abr. 2019.

Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8406/114114385>. Acesso em: 06 jun. 2021.

RISTOFF, D. **Pelos (des)caminhos da evasão**. Educa 2022, 28 jan. 2021a.

Disponível em: <https://www.educa2022.com/post/pelos-des-caminhos-da-evas%C3%A3o>. Acesso em: 06 abr 2021.

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez. 2013. Disponível em:

http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N4.pdf. Acesso em: 06 jun. 2021.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RÖSING, C. K. **Faculdade de Odontologia da UFRGS: 120 anos educando**. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

SADOYAMA, A. S. P. *et al.* Evasão escolar no ensino superior: um estudo de revisão sistemática. **Psicologia, Educação e Cultura**, [s. l.], v. 24, n. 3. p. 92-103, dez. 2020. Disponível em:

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/34678/1/92_PDFsam_%20%20%20EVA S%c3%83O%20ESCOLAR%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR%20UM%20ESTUD O%20DE%20REVIS%c3%83O%20SISTEM%c3%81TICAPEC%20Dezembro%2020.pdf. Acesso em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/34678>.

SALES, E. C. S. S. *et al.* O programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): uma análise de seu processo de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 658-679, nov. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/TwXXdzXm9X9YFy7kkFdYYSn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

SALIBA, N. A. *et al.* Organização curricular, evasão e repetência no curso de Odontologia: um estudo longitudinal. **Revista de Odontologia da UNESP**, Araraquara, v. 35, n. 3, p. 209-214, 2006. Disponível em:

<https://www.revodontolunesp.com.br/article/588017de7f8c9d0a098b494e/pdf/rou-35-3-209.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2021.

SALLES, R. S. *et al.* Reuni e seus impactos nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES): uma análise da admissão de docentes de 2007 a 2017. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 310-335, jan./abr. 2020. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/101107/57020>. Acesso em: 06 jun. 2021.

SAMPAIO, H. Novas dinâmicas do ensino superior no Brasil: o público e o privado. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 8-25, jan./jun. 2015. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/06/caderno_gea_n7_digitalfinal.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

SANTOS, B. S. Para uma democracia de alta intensidade. In: SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 83-126.

SANTOS, C. T.; LIMA, R. G.; CARVALHAES, F. O perfil institucional do sistema de Ensino Superior brasileiro após décadas de expansão. In: BARBOSA, M. L. O. (org.). **A expansão desigual do Ensino Superior no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020. p. 27-55.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão, n. 8, v. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010a. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SAVIANI, D. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 23, p. 45-58, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/197/720>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 br. 2021.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SCHULZ, R.; WIENKE, F. F. O combate à injustiça racial à luz do princípio da igualdade: o caso do sistema de cotas no Brasil. **Revista Tomo**, São Cristóvão, v. 20, p. 87-105, jan./jun. 2012.

SENKEVICS, A. S. A expansão recente do Ensino Superior: cinco tendências de 1991 a 2020. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 3, n. 4, p. 199-246, 2021. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4892/3887>. Acesso em: 23 maio 2021.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/KSvkm3DG3pPZYvpXxQc6PFh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 mar 2021.

SETTON, M. G. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1307/1046>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHV7s7q5gHBRkDSLrGXr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

SILVA FILHO, R. L. L. e. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFNnHhVWg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SILVA JUNIOR, A. *et al.* Felicidade! Passei no vestibular, mas a faculdade é particular: paradoxos da educação superior brasileira. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 25, n. 97, p. 1-35, sep. 2017. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2902/1960>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SILVA LAYA, M. La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], n. 28, v. 46, p. 1-30, 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/5039/2410>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SILVA, A. C. *et al.* Perfil do acadêmico de Odontologia de uma universidade pública. **Revista de Pesquisa em Saúde**, v. 12, n. 1, p. 22-26, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/revistahuufma/article/view/920/609>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SILVA, A. L.; SANTOS, Y. V. A. A produção de dissertações e teses sobre o Programa REUNI entre 2009 e 2018. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 05, p. 1-23, jan. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/69942/40308>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SILVA, C. V.; SPIGER, V.; AMANTE, C. J. Perfil e expectativas profissionais de concluintes do curso de graduação em Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista da ABENO**, Londrina, n. 18, v. 3, p. 35-42, 2018. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/537/444>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SILVA, F. L. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 295-304, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/sChGgpZPhMty6rW9V3w4NKH/?lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SILVA, M C. N. N. **Evasão do curso de graduação em Odontologia**: motivos de abandono do curso segundo os estudantes evadidos. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Odontologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17290/1/MCNNS07052019.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SILVA, M. F. R. *et al.* Perfil sociodemográfico e interesses profissionais de graduandos de Odontologia do Centro Universitário de Patos. **Revista da ABENO**, Londrina, v. 19, n. 4, p. 34-45, 2019. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/755/642>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Precarização das Condições de Trabalho I - cargos, vagas e Reuni**: os efeitos da expansão quantitativa da educação federal. Brasília: Andes-SN, 2013a.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Precarização das Condições de Trabalho II - na defesa da educação pública de qualidade**. Brasília: Andes-SN, 2013b.

SLAVUTZKY, S. M. B. *et al.* Mercado de trabalho: perfil do acadêmico de odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Rev. Fac. Odontol.** Porto Alegre, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 3-6, dez. 2002.

SOUZA, B. S. **A massificação qualificada do acesso à educação superior no Estado do Rio Grande do Sul**: um estudo sobre a população de referência da Meta 12 e do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul 2015-2025 (PEE-RS). 2020, 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/212973/001117109.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SOUZA, C. Jornada sem fim. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, ano 21, n. 208, dez. 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/210491/2017-208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jun. 2021.

SOUZA, J. M. **Trajetória do estudante no curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: perfil do ingressante, situação acadêmica e motivos de retenção e evasão. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/104662/000940088.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SOUZA, J. M.; SOUZA, M. G.; TOASSI, R. F. C. Democratização do acesso à educação superior pública a partir do REUNI: curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Criar Educação**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UNESC, Criciúma, v. 4, n. 1, p. 1-21, jan./jun. 2015.

SOUZA, J. M.; WESCHENFELDER, H. C.; TOASSI, R. F. C. Expansão da Educação Superior no Brasil a partir do REUNI: o curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 63-78, jan. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2014v7n1p63/26336>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SOUZA, L. G. C. Redistribuição ou reconhecimento 15 anos depois. Um balanço do debate entre Nancy Fraser e Axel Honneth e de sua repercussão no Brasil. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 17, n. 40, p. 118-155, set./ dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2018v17n40p118/38986>. Acesso em: 07 jun. 2021.

TEIXEIRA, M. C. B.; SILVA, M. C. B.; SILVA, A. N. Criação do banco de instrumentais odontológicos de uma universidade pública como instrumento democrático na formação em saúde. **Revista da ABENO**, Londrina, v. 21, n. 1, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/1230/973>. Acesso em: 17 abr. 2021

TOASSI, R. F. C. *et al.* Avaliação curricular na educação superior em Odontologia: discutindo as mudanças curriculares na formação em saúde no Brasil. **Revista da ABENO**, Londrina, v. 12, n. 2, p. 170-177, 2012. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/120/111>. Acesso em: 07 jun. 2021.

TONIOLI, R. M. **Cidade e universidade: arquitetura e configuração urbana do Campus Centro da UFRGS**. 2014. 238 f. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/101861/000931052.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Concurso vestibular 2007**. Porto Alegre, 2007c. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/vestibular/cv2007/densidade2007.htm>. Acesso em: 22 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Decisão nº 268/2012**. Porto Alegre: UFRGS, 2012b. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-268-2012-modificada>. Acesso em: 28 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 11/2013**. Porto Alegre: UFRGS, 2013a. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/sai/legislacao/arquivos-
legislacao/copy_of_Res_CEPE_2013_011.pdf](http://www.ufrgs.br/sai/legislacao/arquivos-legislacao/copy_of_Res_CEPE_2013_011.pdf). Acesso em: 07 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 46/2009**. Porto Alegre: UFRGS, 2009a. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-
normativas/resolucoes/resolucoes-2009/resolucao-no-46-2009-cepe/view](http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucoes/resolucoes-2009/resolucao-no-46-2009-cepe/view). Acesso em: 07 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. **Decisão nº 134/2007**. Porto Alegre: UFRGS, 2007a. Disponível em: [https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/145263/norma_Dec_CONSUN_publicav
el_2007_134_1780.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/145263/norma_Dec_CONSUN_publicavel_2007_134_1780.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 07 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. **Decisão nº 312/2007**. Porto Alegre: UFRGS, 2007b. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/146658>. Acesso em: 07 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. **Decisão nº 518/2013**. Porto Alegre: UFRGS, 2013b. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-518-2013/view>. Acesso em: 07 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Edições anteriores**. Porto Alegre, [2021]. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-
vestibular/anteriores](http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores). Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Odontologia. **Projeto pedagógico curso de diurno de Odontologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2014b. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/odontologia/ensino/odonto/graduacao/projeto-pedagogico-do-
curso-diurno/view](http://www.ufrgs.br/odontologia/ensino/odonto/graduacao/projeto-pedagogico-do-curso-diurno/view). Acesso em: 14 nov. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Odontologia. **Projeto pedagógico curso noturno de Odontologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2014a. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/odontologia/ensino/odonto/graduacao/projeto-
pedagogico-do-curso-noturno/view](http://www.ufrgs.br/odontologia/ensino/odonto/graduacao/projeto-pedagogico-do-curso-noturno/view). Acesso em: 14 nov. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Histórico**. Porto Alegre, [2014e?]. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>. Acesso em: 22 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Painel de dados**. Porto Alegre, 2019a. Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/paineldedados/base/index>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. **Relatório das ações da pró-reitoria de assuntos estudantis – 2019**.

Porto Alegre: UFRGS, 2019b. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prae/wp-content/uploads/2020/08/Relat%C3%B3rio-site-2019.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. **Relatório de Gestão 2007**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 197 p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-ufrgs-2007>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. **Relatório de Gestão 2008**. Porto Alegre: UFRGS, 2009b. 389 p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-ufrgs-2008>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. **Relatório de Gestão 2009**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 520 p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-ufrgs-2009>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. **Relatório de Gestão 2010**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 534 p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-ufrgs-2010>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. **Relatório de Gestão 2011**. Porto Alegre: UFRGS, 2012c. 568p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/relatorios-de-gestao/RG2011.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. **Relatório de Gestão 2012**. Porto Alegre: UFRGS, 2013c. 676 p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/relatorios-de-gestao/RelatriodeGesto2012versofinal.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. **Relatório de Gestão 2013**. Porto Alegre: UFRGS, 2014d. 683 p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2013>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. **Relatório de Gestão 2014**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 822 p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2014>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. **Relatório de Gestão 2019**. Porto Alegre: UFRGS, 2020. 216 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/213040/001117474.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório das ações da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - 2018**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prae/wp-content/uploads/2019/05/RELAT%C3%93RIO-SITE-2018.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório REUNI/UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2012a. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12735183/relatorio-reuni-ufrgs-marco-2012-ampliacao-da-oferta-de->. Acesso em: 07 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **UFRGS 80 anos 1934/2014**. Porto Alegre, 2014c. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/80anos/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

VARGAS, H. M. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013.

VARGAS, H. M; HERINGER, R. Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 25, n. 72, p. 1-34, 2017. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2799/1936>. Acesso em: 19 abr. 2021.

WARMLING, C. M. **Da autonomia da boca**: um estudo da constituição do ensino da Odontologia no Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



Faculdade de Odontologia/UFRGS



PERFIL DE ALUNOS CALOUROS DO CURSO NOTURNO DE ODONTOLOGIA

Estimado (a) aluno (a), o Curso de Odontologia quer conhecer o perfil dos seus alunos. Queira responder e devolver este questionário para a Núcleo Acadêmico. O questionário é anônimo e não possui qualquer tipo de identificação. Fique a vontade para expressar-se e em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos, procure a Juliana Lamers, Técnica em Assuntos Educacionais.

Questionário nº _____ (não preencher)

Data: ___/___/_____

BLOCO A: PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

1. Idade: _____	2. Sexo: (1) Feminino (2) Masculino	3. Número de irmãos e/ou irmãs: _____
---------------------------	---	--

4. Tem filhos? (1) sim, quantos? _____ (2) não	5. Qual a sua etnia? (1) Branco (2) Negro (3) Pardo (4) Indígena (5) Amarelo (origem asiática)
---	---

6. Situação conjugal (1) Solteiro (a) (2) Casado (a) / Com companheiro (a) (3) Separado (a) / Divorciado (a) (4) Viúvo (a)	7. Local de Nascimento: Cidade: _____ Estado: _____
---	--

8. Quanto à inserção de seus pais no mercado de trabalho:

Pai: (1) está trabalhando – ocupação: _____ (2) do lar (3) aposentado, mas trabalhando-ocupação: _____ (4) está desempregado (5) está aposentado (6) é falecido (7) outro _____ (9) não sabe informar	Mãe: (1) está trabalhando – ocupação: _____ (2) do lar (3) aposentado, mas trabalhando-ocupação: _____ (4) está desempregado (5) está aposentado (6) é falecido (7) outro _____ (9) não sabe informar
--	--

9. Escolaridade de seus pais:

Pai

- (1) ensino fundamental incompleto
- (2) ensino fundamental completo
- (3) ensino médio incompleto
- (4) ensino médio completo
- (5) ensino superior incompleto
- (6) ensino superior completo
- (7) curso técnico
- (8) analfabeto
- (9) não sabe informar

Mãe

- (1) ensino fundamental incompleto
- (2) ensino fundamental completo
- (3) ensino médio incompleto
- (4) ensino médio completo
- (5) ensino superior incompleto
- (6) ensino superior completo
- (7) curso técnico
- (8) analfabeto
- (9) não sabe informar

<p>10. Você é o primeiro em sua família de origem (pai, mãe, irmãos) a cursar uma faculdade? (1) Sim (2) Não</p>	<p>11. Já estudou no período noturno: (1) Não, é a primeira vez (2) Sim, só no ensino fundamental (3) Sim, só no ensino médio (4) Sim, no ensino fundamental e médio (5) Sim, em um curso técnico ou profissionalizante (6) Sim, em outro curso superior (7) Outro: _____</p>
<p>12. Cursou o Ensino Fundamental em: (1) Escola pública (2) Escola privada (3) Ambas</p>	<p>13. Cursou o Ensino Médio em: (1) Escola pública (2) Escola privada (3) Ambas</p>
<p>14. Cursou o Ensino Fundamental em: (1) Ensino regular (2) EJA (supletivo) (3) Ambas</p>	<p>15. Cursou o Ensino Médio em: (1) Ensino regular (2) EJA (supletivo) (3) Ambas</p>
<p>16. Você se mudou para Porto Alegre para vir estudar, tendo que sair da casa da sua família? (1) Sim, morava na cidade de _____ (2) Não</p>	<p>17. Você tem dentista na família? (1) Sim (2) Não (9) Não sabe informar Se sim, qual o grau de parentesco? _____</p>
<p>18. Em caso de necessitar de um tratamento odontológico, você: (1) procura um dentista particular (2) procura um Posto de Saúde (3) tem um convênio odontológico e procura um dentista conveniado (4) procura ambos os serviços (5) nunca foi ao dentista (9) não sabe informar</p>	<p>19. Em caso de procurar um dentista particular, quais seriam as razões para a preferência? (1) atendimento de melhor qualidade, mais confiável e acessível (2) tradição familiar (3) parentesco ou amizade com o cirurgião dentista (4) deficiência no serviço público (5) outros motivos _____ (6) não procura dentista particular (9) não sabe informar</p>
<p>20. Atualmente você mora (pode escolher mais de uma opção) (1) com os pais (ou um dos pais); (2) com outros parentes; (3) sozinho(a); (4) com amigos; (5) em casa de estudante; (6) em pensão; (7) com companheiro/a (8) com filhos</p>	<p>21. Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso: (1) Não trabalho e meus gastos são financiados pela família (passe para a questão 24); (2) Trabalho e recebo ajuda da família; (3) Trabalho e me sustento; (4) Trabalho e contribuo com o sustento da família; (5) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família;</p>
<p>22. Você exerce trabalho remunerado? (1) Sim Em qual área? _____ . Carga horária semanal? _____ (2) Não trabalho</p>	

23. Qual sua renda mensal <u>pessoal</u>, aproximadamente, em salários mínimos (se tiver)? _____ salários mínimos (Valor do Salário Mínimo = R\$ 998,00)	24. Qual a renda mensal <u>familiar</u>, aproximadamente, em salários mínimos? _____ salários mínimos (Valor do Salário Mínimo = R\$ 998,00)
--	--

25. Você tem computador em sua residência? (1) Sim (2) Não	26. Você tem acesso a Internet em sua residência? (1) Sim (2) Não
---	--

BLOCO B: SOBRE O INGRESSO NO CURSO NOTURNO DE ODONTOLOGIA

27. Você já iniciou algum outro curso superior? (1) não, este é o meu primeiro curso. (2) sim, mas abandonei. Qual curso? _____ (3) sim, e estou cursando. Qual curso? _____ Desde quando está cursando? _____ (4) sim, e já concluí. Qual curso? _____ Quando concluiu? _____

28. Quanto tempo após a conclusão do ensino médio você ingressou no curso noturno de Odontologia? (1) logo em seguida (direto) ou até meio ano depois (3) 2 anos depois (2) 1 ano depois (4) 3 anos depois ou mais

29. Você frequentou curso pré-vestibular antes de ingressar no curso noturno de Odontologia? (1) Sim (2) Não

30. Incluindo o vestibular em que você foi aprovado no curso noturno de Odontologia da UFRGS, quantos foram feitos no total até o ingresso? _____
--

31. Este curso é a sua preferência no momento (o curso que você mais queria fazer)? (1) Sim (2) Não	32. Se não, qual seria o seu curso preferencial? _____
--	--

33. Em uma escala de 1 a 5, quão seguro você se sente a respeito da sua escolha pelo curso? (Completamente inseguro) (1) (2) (3) (4) (5) (Completamente seguro)

34. Qual motivo o levou a optar pelo curso de graduação em Odontologia? (pode escolher mais de uma opção) (1) realização pessoal e profissional (2) segurança e tranquilidade no futuro, posição social e conforto financeiro (3) influência de cirurgiões-dentistas parentes ou amigos (4) interesse em atuar na comunidade (5) grande mercado de trabalho (6) profissão fácil de ser exercida por mulheres (7) outro. Qual? _____ (9) não sabe informar
--

35. Na sua opinião, qual é a principal finalidade da Odontologia? (pode escolher mais de uma opção)
--

- (1) prevenção e manutenção da saúde bucal
- (2) prevenção e tratamento
- (3) servir à comunidade
- (4) tratar as doenças
- (5) promover higiene e estética
- (6) remunerar bem o cirurgião dentista
- (7) outro _____
- (9) não sabe informar

36. Você conhece o Projeto Pedagógico do curso noturno de Odontologia?

- (1) Sim, conheço bem (2) Conheço um pouco (3) Não

37. Você conhece as instalações da Faculdade de Odontologia?

- (1) Sim, conheço bem (2) Conheço um pouco (3) Não

38. Depois de formado (a) você pretende trabalhar em:

- (1) somente em serviço público
- (2) somente no seu consultório particular ou clínicas privadas (serviço privado exclusivo)
- (3) serviço público e privado
- (4) universidade (docência e pesquisa)
- (5) privado e universidade
- (6) público e universidade
- (7) público, privado e universidade
- (9) não sabe informar

39. Por que você escolheu fazer o curso NOTURNO de Odontologia?**40. Qual a sua expectativa em relação ao curso de NOTURNO Odontologia?****41. Existe relação do curso de odontologia com as atividades que você já desenvolve? (1) sim (2) não
Se sim, você poderia descrevê-las?****42. Fique a vontade para acrescentar neste espaço o que julgar necessário.**

ANEXO A – APROVAÇÃO PROJETO DE PESQUISA SOBRE PERFIL DOS INGRESSANTES DO CURSO DE ODONTOLOGIA

21/04/2021

Sistema Pesquisa - Projetos

Sistema Pesquisa - Pesquisador: Juliana Maciel De Souza Lamers

Retornar

Dados Gerais:

Projeto Nº:	21797	Título:	PERFIL DOS INGRESSANTES DO CURSO NOTURNO DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL ENTRE 2010 E 2018
Área de conhecimento:	Odontologia	Início:	26/09/2011
		Previsão de conclusão:	31/12/2024
Situação:	Projeto em Andamento		
Origem:	Faculdade de Odontologia Departamento de Odontologia Preventiva e Social	Projeto da linha de pesquisa:	Educação e Saúde
Local de Realização:	não informado		

Não apresenta relação com Patrimônio Genético ou Conhecimento Tradicional Associado.

Objetivo:

O presente trabalho tem como objetivo estudar o perfil do estudante do curso noturno da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FO/UFRGS) no período de 2010 a 2018. Tendo o curso noturno completado um ano de implementação no segundo semestre de 2011, faz-se

Palavras Chave:

CURSO NOTURNO
EDUCAÇÃO E SAÚDE
EDUCAÇÃO ODONTOLÓGICA
EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ODONTOLOGIA
ODONTOLOGIA
PERFIL DO ESTUDANTE

Equipe UFRGS:

Nome: JULIANA MACIEL DE SOUZA LAMERS
Coordenador - Início: 26/09/2011 Previsão de término: 31/12/2024

Nome: RAMONA FERNANDA CERIOTTI TOASSI
Coordenador - Início: 26/09/2011 Previsão de término: 31/12/2024

Nome: EVANISE BERGGRAV
Pesquisador - Início: 26/09/2011 Término: 01/03/2012

Nome: LILIAN BOTTARO PURPER
Pesquisador - Início: 26/09/2011 Término: 01/10/2011

Nome: HELENA WESCHENFELDER CORREA
Pesquisador - Início: 01/08/2012 Previsão de término: 31/12/2024

Avaliações:

[Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS - Aprovado em 06/03/2012](#) [Clique aqui para visualizar o parecer](#)

[Carta de aprovação disponível desde 20/03/2012](#)

21/04/2021

Sistema Pesquisa - Projetos

Comissão de Pesquisa de Odontologia - Aprovado em 06/11/2011 [Clique aqui para visualizar o parecer](#)

Anexos:

Instrumento de Coleta de Dados	Data de Envio: 23/09/2011
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	Data de Envio: 14/12/2011
Formulário de Encaminhamento do Protocolo de Pesquisa com Animais	Data de Envio: 03/10/2011
Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos	Data de Envio: 14/12/2011
Concordância de Instituição	Data de Envio: 14/12/2011
Projeto Completo	Data de Envio: 25/01/2012
Relatório de Andamento	Data de Envio: 16/11/2018

Período: 26/09/2011 a 16/11/2018

Solicitação de Bolsa:

Projeto associado à solicitação de bolsa na situação aprovada quanto ao mérito no processo IC2012
Projeto associado à solicitação de bolsa na situação aprovada quanto ao mérito no processo IC2013
Projeto associado à solicitação de bolsa na situação aprovada quanto ao mérito no processo AF2016
Projeto associado à solicitação de bolsa na situação aprovada quanto ao mérito no processo IC2017
Projeto associado à solicitação de bolsa na situação aprovada quanto ao mérito no processo BICPRAE2019
Projeto associado à solicitação de bolsa na situação aprovada quanto ao mérito no processo AF2019
Projeto associado à solicitação de bolsa na situação aprovada quanto ao mérito no processo AF2020

ANEXO B – APROVAÇÃO PROJETO DE PESQUISA SOBRE RETENÇÃO E EVASÃO NO CURSO DE ODONTOLOGIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: RETENÇÃO E EVASÃO NO CURSO NOTURNO DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2013-2017

Pesquisador: Ramona Fernanda Ceriotti Toassi

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 12567113.8.0000.5347

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.094.693

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma emenda ao projeto aprovado anteriormente, um estudo qualitativo que procura analisar os processos de retenção e evasão no curso noturno de Odontologia da UFRGS, e realizado entre 2013 e 2017, a partir de entrevistas com professores e estudantes do curso.

A emenda proposta prevê a prorrogação do prazo de conclusão do projeto. A prorrogação se faz necessária em virtude da necessidade de mais tempo para a coleta de dados junto às duas primeiras turmas de formandos do curso noturno (2018 e 2019) e, no mesmo período, coleta de dados do curso diurno. Assim, a nova data prevista para o término do projeto é agosto de 2020, conforme cronograma modificado. Até o presente momento foram realizadas as seguintes atividades:

- Análise documental da situação de retenção e evasão dos estudantes: foram realizadas duas etapas e possui uma nova etapa a ser realizada.
- Entrevistas com estudantes e professores do curso noturno: já realizadas – etapa concluída.
- Grupos focais com estudantes dos cursos diurno e noturno: 3 grupos focais realizados em dezembro de 2015 e possui uma nova etapa a ser realizada.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 2.004.693

- Revisão de literatura: atualizada ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os processos de retenção e evasão no curso noturno de Odontologia da UFRGS no período de 2013 a 2017.

Objetivos Secundários:

- Conhecer o percentual de estudantes do curso noturno de Odontologia em situação de retenção e evasão.
- Caracterizar o perfil sociodemográfico dos estudantes do curso noturno em situação de retenção e evasão.
- Identificar as atividades de ensino e etapas do curso em que ocorreu a situação de retenção e evasão dos estudantes do curso noturno de Odontologia.
- Entender os motivos que levam os estudantes à retenção e evasão durante o curso.
- Oportunizar oficinas para debate e proposição de ações relacionadas com os resultados dessa pesquisa aos membros da Comissão de Graduação do curso de Odontologia, seus professores e estudantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão corretamente descritos no projeto e no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem delineada, tanto nos procedimentos de coleta de dados quanto no tratamento dos dados a serem obtidos. Trata-se de um tema extremamente importante para a formulação e acompanhamento de políticas públicas de educação, e o estudo proposto pode oferecer grande contribuição ao tema da evasão e retenção no ensino superior, particularmente nos cursos noturnos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos Obrigatórios foram apresentados. O cronograma foi adequado, com novo prazo de encerramento do projeto previsto para Agosto de 2020.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações. Encaminha-se a emenda para aprovação

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 2.094.693

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_923679 E2.pdf	17/05/2017 15:30:14		Aceito
Cronograma	cronograma_adendo_projetoRetencaoEvasaoOdontoUFRGSmaio2017.pdf	17/05/2017 15:28:30	Ramona Fernanda Ceriotti Toassi	Aceito
Outros	carta_adendo_projetoRetencaoEvasaoOdontoUFRGS.pdf	29/07/2016 20:49:09	Ramona Fernanda Ceriotti Toassi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_RETENCAO_E_EVASAOmodificadojulho2016.pdf	29/07/2016 20:37:27	Ramona Fernanda Ceriotti Toassi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDOGrupoFocal_adendo.pdf	29/07/2016 20:27:15	Ramona Fernanda Ceriotti Toassi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO DE PESQUISA MESTRADO PARA CEP FINAL 21 janeiro 2013.pdf	21/03/2013 18:18:37		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - 21 de março.pdf	21/03/2013 18:16:05		Aceito
Outros	PARECER COMPESQ-FAMED - Evasão e retenção no curso noturno de Odontologia da UFRGS.pdf	21/03/2013 18:11:59		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA DE ROSTO - Plataforma Brasil - PROJETO RETENÇÃO E EVASÃO.pdf	27/01/2013 16:02:44		Aceito
Outros	PROJETO DE PESQUISA MESTRADO PARA CEP FINAL 21 janeiro 2013.pdf	21/01/2013 14:51:15		Aceito
Outros	24230 Título- RETENÇÃO E EVASÃO NO CURSO NOTURNO DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2013-2017 17 01 2013.pdf	18/01/2013 19:46:24		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaração de apoio - COMGRADODO.pdf	18/01/2013 19:45:43		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 2.094.693

PORTO ALEGRE, 01 de Junho de 2017

Assinado por:
MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA
(Coordenador)

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br