



Inclusão Social na Universidade: o Plano Nacional de Educação e as metas para o Ensino Superior

Social Inclusion at the University: the National Education Plan and the goals for Higher Education

Alessandra Maria Martins Gaidargi-Garutti⁽¹⁾

⁽¹⁾ORCID n° <https://orcid.org/0000-0001-5626-5436>, Pós-doutoramento em Educação e Culturas; Universidade Nove de Julho (UNINOVE); São Paulo, SP; Brasil. alessandra.gaidargi@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Recebido em: 18 de novembro de 2020; Aceito em: 23 de dezembro de 2020; publicado em 31 de 01 de 2021. Copyright© Autor, 2021.

RESUMO: Este estudo se debruça sobre os resultados parciais do Plano Nacional de Educação 2014-2024 no que se referem às metas para a Educação Superior, demonstrando em quais aspectos e em que escala têm sido desenvolvidas, avaliando a tendência para os próximos anos e a possibilidade de efetivo cumprimento. A análise baseia-se em dados bibliográficos e em levantamento quantitativo dos números apresentados em documentos oficiais acerca do cumprimento de metas do PNE. Os resultados apontam para o cumprimento parcial ou total das metas numericamente, porém não de seus objetivos de forma completa. Propostas voltadas à inclusão social e dados relativos a este cenário são trazidos à tona neste estudo, que intenta auxiliar a compreensão do andamento das políticas e ações voltadas à expansão e qualidade no Ensino Superior no Brasil e à inclusão social neste nível de ensino neste decênio.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; PNE; Ensino Superior.

ABSTRACT: This study focuses on the partial results of the National Education Plan 2014-2024 with regard to the goals for Higher Education, demonstrating in which aspects and on what scale they have been developed, assessing the trend for the coming years and the possibility of effective compliance. The analysis is based on bibliographic data and a quantitative survey of the numbers presented in official documents about the fulfillment of PNE goals. The results point to the partial or total accomplishment of the goals numerically, but not of its objectives in a complete way. Proposals aimed at social inclusion and data related to this scenario are brought up in this study, which aims to help understand the progress of policies and actions aimed at the expansion and quality of Higher Education in Brazil and social inclusion at this level of education in this decade.

KEYWORDS: Inclusion; PNE; Higher Education.

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), vigente no Brasil para este decênio, estabelece diretrizes a serem cumpridas pela educação a partir do cumprimento de 20 metas, propondo 36 estratégias para isto. Com o objetivo de oferecer educação de mais qualidade, e para toda a população, o PNE intenta preencher lacunas que ainda existem nas políticas públicas e proporcionar a universalização efetiva do ensino.

As metas propostas concentram-se em vinte aspectos de base da educação brasileira específicos, a saber: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação Especial/Inclusiva; Alfabetização; Educação Integral; Aprendizado adequado na idade certa; Escolaridade média; Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos; EJA integrada à Educação Profissional; Educação Profissional; Educação Superior; Titulação de professores na Educação Superior; Pós-graduação; Formação de professores; Formação continuada e Pós-Graduação de professores; Valorização do professor; Plano de carreira docente; Gestão Democrática; Financiamento da educação. Destas vinte metas, para fins de avaliação do desenvolvimento e cumprimento de propostas no Ensino Superior e das características de inclusão social apontadas por estes números, consideraremos neste estudo apenas as de números 12, 13 e 14. Ainda que a meta de número 4 verse diretamente sobre a inclusão na educação, ela destina-se apenas à população de 4 a 17 anos, estando fora do nicho atendido pelo ensino superior, por isto não será considerada na presente análise.

Atualmente o Brasil conta com 2.537 instituições de Ensino Superior de acordo com o Censo Escolar 2018 (Brasil, 2019a), sendo 88,2% das Instituições de Educação Superior, de iniciativa privada. Há apenas 299 IEs públicas frente as 2.238 privadas em território nacional. Todavia, ainda que as faculdades sejam de maioria privadas, a quantidade de universidades públicas supera o setor privado, com cerca de 54% (Brasil, 2019a). Estes dados demonstram que a iniciativa privada tem grande participação no cumprimento das metas, visto que abriga considerável parte dos alunos, mas a esfera pública tem a capacidade de viabilização de grandes projetos a partir da quantidade significativa de universidades. As universidades concentram cerca de 60% das matrículas totais no ES (Brasil, 2019b).

O crescimento acentuado da rede privada de Ensino Superior, de mais de 59% na década de 2008-2018, frente a menos de 8% de crescimento da rede pública, é um dado

importante para a compreensão da necessidade de empenho dos campos público e privado no cumprimento das metas propostas, além de alertar para a importância das IEs privadas em todos os indicativos da Educação Superior brasileira na atualidade.

Em 2018, ano base da última coleta de dados da educação superior pelo INEP (Brasil, 2019a), foram oferecidas mais de 13 milhões de vagas em cursos de graduação, sendo que cerca de 94% deste oferecimento partiu da rede privada (Brasil, 2019b). Dos três milhões e meio de ingressantes universitários, 83,1% estão na rede privada (*id.*, *ibid.*). Em números absolutos de matrícula, considerando todas as faixas etárias e modalidades, o setor universitário privado tem participação de 75,4%, ou 6.373.274 estudantes, enquanto o setor público registra 24,6%, ou 2.077.481 estudantes (*id.*, *ibid.*). Nos cursos presenciais regulares, quase metade das vagas oferecidas são preenchidas, enquanto nos cursos a distância este preenchimento é de menos de um quarto das vagas (Brasil, 2019a) mas, nos programas especiais, a situação difere bastante, e as vagas oferecidas nos cursos a distância são completamente preenchidas, ocasionando listas de espera.

Salientamos que o aumento de oferta de cursos no formato EaD é o grande responsável por este aumento da matrícula geral no ensino superior, tendo tido uma variação positiva de 27,9% no período 2017-2018 (Brasil, 2019b). Os cursos presenciais, no mesmo período, apresentaram variação negativa no número de matrículas. Os cursos de bacharelado ainda são os que tem mais ingressantes, 58%, mas os cursos tecnológicos, com 20,9%, apresentaram o maior crescimento de ingresso (*id.*, *ibid.*).

Estes números demonstram de maneira geral a situação da Educação Superior no Brasil, esclarecem a magnitude de seus números e auxiliam na compreensão do andamento das metas que abordaremos a seguir. Após seis anos de sua proposição, e já tendo transcorrido metade do tempo total previsto para a execução completa, as três metas para o Ensino Superior avançaram em ritmos diferentes e se encontram em estágios diferentes de cumprimento.

META 12

A meta 12 do PNE (Brasil, 2014) é a que diz respeito diretamente ao Ensino Superior em nível de graduação, e propõe a elevação da 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 40% (ao menos) das novas matrículas no segmento público. Vista a desigualdade de oferta entre os setores público e privado neste nível de ensino fica claro que esta é uma meta bastante audaciosa.

Para a avaliação de cumprimento desta meta são propostos três indicadores: taxa bruta de matrícula na educação superior, taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior e percentual da expansão de matrículas no segmento público. A partir destes dados pode-se constatar uma expansão real neste segmento.

Os dados de 2014, no início do Plano Nacional de Educação, registravam uma taxa bruta de matrícula de 35,1% (Brasil, 2015). As instituições privadas eram as responsáveis pela maior parte desta oferta na época, e permanecem sendo. A taxa atual bruta é de 44,4% (Brasil, 2019a), ou seja, o crescimento foi de pouco mais de 9% em metade do período estipulado, quando deveria ter sido de, pelo menos 10% para que o cumprimento da meta se apresentasse sem atraso. Ainda assim, este é um o único indicativo desta meta que pode ser considerado como estando sendo cumprido a tempo, estando próximo de metade da meta estipulada.

A taxa líquida de escolarização ajustada no ensino superior é permite a correção de possível distorção da taxa líquida bruta de matrícula, a fim de evitar que os jovens formados dentro da faixa etária própria tornem os dados equivocados, e esta era de 18,2% em 2014 (Brasil, 2015) e hoje é de 21,5% de um total de 4.820.465 jovens (Brasil, 2019a). Faz-se de extrema importância este cálculo ajustado para que estes índices não sejam prejudicados por um fato virtuoso do sistema, que é a formação de jovens no Ensino Superior antes dos 24 anos, o que faz com que não sejam considerados inicialmente nesta estatística por já não estarem em curso efetivamente. Considerando que a meta é o alcance de 33% neste indicador, salvo um salto quantitativo ocorrer nos próximos anos a meta está longe do cumprimento. Este é um fator importante visto que esta taxa traz a luz a informação sobre a matrícula dentro da faixa etária esperada de maneira mais clara e objetiva.

O percentual de matrículas no segmento público, em 2013, havia crescido apenas 13,1%, e o dado é relativizado no PNE por um crescimento na década anterior (2004-2013) de 23,4%. A taxa registrada no Censo da Educação 2018 (Brasil, 2019a) é de 12,9%, em mais um indicador de que o PNE para a Educação Superior está em relativo atraso de cumprimento.

Como abordado anteriormente, o crescimento acentuado do Ensino Superior em nível de graduação é composto em grande parte pelo crescimento e aumento de vagas da iniciativa privada, em especial em cursos oferecidos na modalidade EaD, o que torna mais claros os números abaixo dos esperados nestes dois últimos indicativos.

O primeiro desafio desta meta é criar meios para que as IEs cheguem ao interior do Brasil, às zonas rurais, historicamente com o acesso prejudicado à Universidade. A respeito das localidades (urbanas ou rurais) onde a população de 18 a 24 reside, o acesso total de 44,4% à matrícula no ensino superior nesta faixa etária sofre uma variação brutal (Brasil, 2019c). Enquanto em contexto urbano esse índice sobe para 49,3%, alcançando praticamente metade da população matriculada na Universidade na faixa etária adequada, quando considera-se o contexto rural esta taxa fica em 14,2%, demonstrando que a interiorização do ensino superior não tem ocorrido como previsto, e atende a uma parcela muito pequena. Estes índices permitem que não haja distorção na compreensão deste percentil de 44,4% de matrícula total, ajustando-o para diferentes realidades.

O segundo desafio associado a esta meta diz respeito à inclusão social de grupos minoritários na educação superior. Adotado como critério a raça/etnia dos jovens de 18 a 24 anos matriculados no Ensino Superior, novamente temos uma variação importante que permite uma interpretação mais coerente do número total de 44,4%. Entre jovens de cor branca a taxa de matrícula na Universidade em idade adequada é superior ao índice geral, alcançando 60,7%, já entre os jovens negros esta taxa está abaixo do esperado, indicando 39,6% e, entre os jovens pardos, o índice literal é ainda mais alarmante, na casa de 32,8% (Brasil, 2019c). Estes dados pontuam a diferença ainda expressiva de oportunidade de acesso ao Ensino Superior para jovens de 18 a 24 anos em decorrência de sua raça/etnia.

META 13

A meta 13 do PNE (Brasil, 2014) propõe a elevação da qualidade da educação superior e ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%. Sendo, no total, um mínimo de 35% de doutores.

Para a avaliação de cumprimento desta meta são propostos dois indicadores: percentual de docentes na educação superior com mestrado ou doutorado e percentual de docentes na educação superior com doutorado. Esta meta não estava distante de seu cumprimento quando proposta, pois já havia 71,8% de docentes com pós-graduação *stricto sensu* em 2013 (Brasil, 2014), sendo 33,8% deles doutores. Atualmente são 82,2% de mestres e doutores (Brasil, 2018a), os professores-doutores representando 43% (*id.*, *ibid.*).

Ainda que esta meta já tenha sido cumprida há mais de um ano cabe uma reflexão acerca deste cumprimento, visto que estes números devem acompanhar o crescimento do quadro docente, o que não tem ocorrido. O aumento de professores em exercício no Ensino Superior de 2016 para 2017 foi negativo, tendo o quadro perdido, no total, cerca de 4 mil docentes (Brasil, 2018). De 2017 para 2018 este número cresceu novamente em 4 mil (Brasil, 2019b), estando, atualmente, próximo ao número que apresentava em 2015, e tendo apontado crescimento maior na rede pública. Esta variação do número de professores não acompanha a tendência de constante crescimento de oferta de vagas e aumento de matrículas no Ensino Superior, especialmente no setor privado.

Entende-se que a expansão de cursos de nível superior e de matrículas, propostos pelo PNE, deve ser acompanhada do aumento do número de docentes e, por conseguinte, aumento do número de mestres e doutores também entre estes novos docentes admitidos no sistema superior de ensino. Relativizando-se esta questão, pode-se dizer que esta meta está cumprida em termos.

O desafio proposto por esta meta é o aumento do número de professores mestres e doutores na rede privada superior, que historicamente apresenta números mais baixos neste quesito. Hoje o Ensino Superior conta com 173.868 professores na rede pública e 210.606 professores na rede privada, diferença que se mostra muito pequena em relação a grande disparidade de matrículas entre estas duas redes. Atualmente, enquanto os professores-doutores são maioria na rede pública, a rede privada conta com um número mais expressivo de professores-mestres (Brasil, 2019b). Apesar destas diferenças, hoje a rede pública conta com um contingente de 89,7% de mestres e doutores em seu corpo docente, enquanto a rede privada tem um total de 75,8% (Brasil, 2019a).

Os altos índices de professores mestres e doutores na Educação Superior abrange tanto a modalidade presencial como a modalidade à distância, havendo variações muito pequenas nestes números e a EaD superando cursos presenciais neste quesito: enquanto

a modalidade presencial apresenta 87,5% de mestres e doutores no corpo docente, os cursos a distância contam com 90% (Brasil, 2019b).

META 14

A meta 14 está diretamente ligada à meta 13, visando elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*. Estas duas metas estão interligadas, visto que o aumento de docentes com mestrado e doutorado na educação superior depende, também, do aumento de oferta de vagas para a formação destes profissionais em nível de pós-graduação *stricto sensu*, ainda que nem todos os mestres e doutores titulados intentem seguir a carreira docente.

Para a avaliação de cumprimento desta meta são propostos dois indicadores simples: número de títulos de mestrado concedidos por ano e número de títulos de doutorado concedidos por ano. O objetivo é que haja, em 2024, ao menos 60 mil mestres e 25 mil doutores titulados ao ano. Esta meta já foi alcançada e ultrapassada no atual estágio para o número de mestres e aproxima-se do cumprimento no número de doutores, o que nos leva a avaliar que este indicador estará muito acima do número proposto ao fim da vigência do PNE 2014-1024 (Brasil, 2014).

A meta 14 é, inclusive, uma das que apresenta melhor desempenho dentre as 20 supracitadas. Em 2013 já eram mais de 50 mil mestres titulados por ano, e pouco mais de 15 mil doutores (Brasil, 2014). Hoje estes números chegam a 64.432 mestres e 22.901 doutores titulados anualmente, indicando que esta meta será superada com excedente nos dois campos (Brasil, 2019a). O aumento expressivo na formação de mestre se dá, em parte, pelo advento dos mestrados profissionais, que são responsáveis por quase 13 mil professores titulados na última tomada de dados (Brasil, 2019b).

Das metas propostas pelo PNE para a Educação Superior esta é certamente a que era mais próxima de ser absolutamente cumprida. Certamente a ampliação na formação de mestres e doutores, visando a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores permitirá um aumento substancial na qualidade da educação superior, mas é sabido que este está longe de ser o único indicativo para a melhoria global nesta etapa de ensino, considerando também que nem todo o contingente de mestres e doutores formados se dedica a docência do Ensino Superior. De toda forma, o aumento de titulação de mestres

e doutores anualmente se converte em maior qualificação para diversas áreas de atuação, inclusive e especialmente a educação.

O desafio mais acentuado desta meta se concentra no aumento de oferta e qualidade de cursos presenciais e a distância de pós-graduação *stricto sensu*. Visto que as propostas de pós-graduação *stricto sensu* à distância ainda são escassas e limitadas a poucas áreas de concentração, este aspecto desta meta deve ser acompanhado pelos próximos anos a partir do crescimento da oferta em EaD deste tipo de formação e em quais formatos, para que se possa avaliar se, de fato, este desafio foi superado.

Os dados expostos nos permitem a compreensão de que as metas caminham para o cumprimento completo se avaliadas apenas pelo prisma numérico, entretanto o alcance dos números propostos não nos parece estar se traduzindo no cumprimento dos objetivos destacados no PNE. É importante considerarmos as variáveis envolvidas no cumprimento real destas metas, que te objetivos muito mais audaciosos que o simples alcance numérico dos marcos até aqui expostos.

INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR

A inclusão social tem recebido atenção das políticas públicas para a educação no Brasil nos últimos anos, visto que o Brasil é um país de proporções continentais, abrigando uma gama de grupos minoritários que precisam ter seus direitos à educação resguardados. A proposição de programas inclusivos pretende inserir na Universidade os grupos sociais sub-representados, equiparando suas possibilidades de acesso e permanência às dos grupos predominantes (MOREIRA *et al*, 2017). Mas a efetivação prática das teorias de inclusão social no Ensino Superior ainda se mostra distante da realidade.

A taxa de escolarização ajustada apresentada no PNAD 2018 (Brasil, 2019c) apontava apenas 25,2% das brasileiras e dos brasileiros entre 18 e 24 anos frequentando ou tendo concluído a Universidade, e mais 11% frequentando outras etapas de ensino. Os outros 63,8% não frequentavam o Ensino Superior, e nem o tinham concluído. Estes números apontam para a necessidade de discutirmos a inclusão social de maneira urgente, apesar de termos melhorias nos números contemplados nas metas do PNE isto

ainda não se traduz em sequer metade da população atendida pelo Ensino Superior na faixa etária adequada.

Este é um ponto importante quando avaliamos o desempenho do Ensino Superior no decênio porque a Universidade tem função social democratizadora (SCHWARTZMAN, 2013), portanto o ideal de inclusão social, enquanto proposta que possibilita o exercício de cidadania equalizando as oportunidades de mulheres e homens terem seus direitos respeitados (SHEPPARD, 2006), é indissociável da educação superior.

O crescimento da EaD tem se mostrado uma importante ferramenta de inclusão social para o Ensino Superior (GUIMARÃES, SOUSA e LIMA, 2019). Isto, associado a indicadores como uma presença de mestres e doutores na Educação Superior à Distância maior até que daqueles que atuam no ensino presencial, apontam a EaD como um modelo pedagógico em crescimento positivo, com garantias de qualidade.

A questão territorial é um importante fator de exclusão social visto que as Universidades se concentram em regiões capitais e cidades maiores, regiões urbanizadas. Em um país extenso como o Brasil, o acesso a muitas regiões interioranas ainda é precário e as dificuldades físicas de locomoção impedem muitos jovens de cursar o Ensino Superior (MOHR *et al.*, 2012). Neste sentido, a EaD torna-se uma ponte entre estudantes e Universidades. Os números crescentes de matrícula em EaD e a preocupação com a qualidade de oferta desta modalidade de ensino representam grandes avanços para a inclusão social daqueles que estão geograficamente distantes da Universidade.

Os cursos superiores tecnológicos, por terem características mais flexíveis e serem de duração mais curta, têm atraído uma grande parcela do público universitário. Eles tem papel importante no aumento da inclusão social na Universidade por terem concentração de mais de 51% dos alunos no regime EaD (Brasil, 2019a) e também por apresentarem temáticas diferenciadas e por vezes mais relevantes aos grupos minoritários. Nos dez últimos anos, o número de alunos em cursos tecnológicos teve um crescimento superior a 100% (Brasil, 2019b).

A participação das mulheres na Educação Superior pode ser avaliada de diversas formas, indicando situações em que é importante maior atenção para que a inclusão social no quesito gênero se realize. A inclusão é prática social que abrange o perceber o outro (CAMARGO, 2017), na educação e nos diversos contextos da vida.

A maternidade, para além da própria questão de gênero, nos parece estar sendo um fator impactante em alguns desses índices, o que alerta para a necessidade de políticas públicas que privilegiam o acesso e permanência de mulheres no Ensino Superior em todos os campos, e atenção específica para o grupo de mulheres-mães. As responsabilidades atuais da mulher no mercado de trabalho e o direito à educação não a eximiu das responsabilidades familiares e maternas (BRUSCHINI, 1998).

Os números oficiais do PNAD (Brasil, 2019c) mostram que o principal motivo da evasão escolar geral é o trabalho, ou a procura pelo trabalho, mas, no público feminino de 15 a 29 anos, o segundo fator mais impactante na evasão, e que está praticamente empatado com o trabalho, é o cuidado com outras pessoas e os afazeres domésticos, representando quase 25%. Entre os homens, o cuidado com outras pessoas como justificativa para a evasão escolar nesta faixa etária não chega a 1% (Brasil, 2019c).

As mulheres são maioria na graduação (Brasil, 2019b), e na modalidade EaD este número aumenta (Brasil, 2019a), o que pode representar um caminho para as mulheres que se tornam mães permanecerem na Universidade, flexibilizando a necessidade de presença física e os horários, permitindo conciliar as atividades educacionais e próprias da maternidade. A média de idade de conclusão avançada na modalidade à distância, 30 anos contra os 23 anos do modelo presencial (*id.*, *ibid.*) também permite a interpretação de que muitas mulheres trancam cursos e retornam somente alguns anos depois, quando os filhos já são mais independentes, ou ingressam no Ensino Superior mais tardiamente, após os 25 anos – idade de corte média dos estudos apontados.

Manteve-se, na última década, a já conhecida relação de maioria absoluta do público feminino em cursos de licenciatura, atualmente mais de 70% (Brasil, 2019b), perpetuando o conceito de que as licenciaturas, para a docência na educação básica, são atividade proeminentemente feminina. A inclusão social também diz respeito ao combate à discriminação e ao preconceito, ainda que não explícito ou camuflado em atitudes neutras, no campo do Ensino Superior (MOREIRA *et al.*, 2017), e suas iniciativas devem atuar também para a desvinculação do feminino de determinadas profissões ou campos de estudo.

Esta conceituação das licenciaturas como cursos voltados ao público feminino traz consigo uma contradição sobre a qual é importante a reflexão, enquanto culturalmente considera-se que a atividade docente é mais propícia às mulheres, especialmente se voltada às crianças menores e com características de cuidado, quando

esta mesma atividade ganha ares elitizados na docência do Ensino Superior, sendo mais caracterizada pelas especializações do que pelas licenciaturas, ela passa a não ser mais tão propícia às mulheres, passando a ter uma maioria docente masculina. Atualmente, o Ensino Superior conta com uma maioria de homens na docência tanto no campo público quanto no privado (Brasil, 2019b).

As questões de gênero e da maternidade impactam o papel da mulher no Ensino Superior enquanto alunas e, também, enquanto docentes. A despeito do maior número de docentes masculinos, diversos indicativos situacionais (MEC, 2017; CAPES, 2020a; BRASIL, 2019a) apontam maior formação em pós-graduação *strictu sensu* de mulheres, sendo o número de doutoras tituladas superior ao de doutores desde 2014 (FAPESP, 2019). O público feminino é maior tanto de alunas e formandas na graduação, como de alunas e formandas na pós-graduação. As mulheres são também responsáveis pela maior parte da produção de artigos científicos no Brasil, cerca de 72% (CAPES, 2020b).

Considerando a própria proposta do PNE (Brasil, 2014) a respeito do aumento de formação de mestres e doutores como forma de aumentar a qualidade da formação no Ensino Superior, presumindo a entrada da maior parcela de mestres e doutores titulados na docência universitária, desperta atenção a quantidade de mulheres tituladas ser significativamente maior há alguns anos e a maior quantidade de docentes permanecer sendo masculina sem grande variação.

A concentração de docentes universitários na faixa dos 30-40 anos, tanto na esfera pública quanto na privada, reflete o período de maior incidência de mulheres gestantes e mães de crianças pequenas, o que pode ser considerado um indicativo da necessidade do olhar inclusivo para o grupo social das mulheres-mães também quando professoras universitárias. A lógica do mérito associado ao número elevado de horas de trabalho no universo acadêmico requer trabalho sem limites (LEDA, 2006), o que evidentemente se coloca como uma problemática entrecruzada pela questão de gênero e pela maternidade: a disputa de tempos e espaços entre vida familiar e institucional tem pesos diferentes entre homens e mulheres, e também entre mulheres e mulheres-mães.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cumprimento das metas propostas no PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) acontece de forma gradual e diferenciada em cada um dos 20 segmentos da educação que o compõe. Para a Educação Superior, estes indicadores mostram uma evolução, ainda que lenta, mas o quadro global no momento não é animador, visto que, de acordo com a PNAD 2018 (Brasil, 2019c) 52,6% das pessoas de 25 anos ou mais não tinham, sequer, concluído o Ensino Médio. Ou seja, o acesso à Universidade ainda exige muitos esforços em nosso País para que o possamos considerar uma realidade para toda a população.

No que diz respeito às metas específicas para o Ensino Superior, a situação de desenvolvimento do PNE em sua meta 12 é alarmante. Enquanto as metas 13 e 14 já se aproximam do cumprimento ou estão praticamente cumpridas, mesmo que devemos nos atentar às devidas ressalvas apontadas para que os números reflitam a realidade e se relacionem corretamente aos outros indicadores de crescimento e qualidade, a meta 12 apresenta questões complexas que necessitam de atenção especial para que sejam cumpridas. Questões estas que ficam evidenciadas nos números expostos neste estudo e que são de suma importância também para a concretização de condições de inclusão social da Universidade, como a equiparação de oportunidades de acesso para os jovens de diferentes raças/etnias e mecanismos que possibilitem aos jovens das zonas rurais o acesso à Universidade, para além das questões de gênero também expostas.

Em parte, as dificuldades de cumprimento da meta 12 devem-se a problemáticas estruturais que as políticas educacionais encontram em um país de dimensões geográficas e diversidade cultural e étnico-racial como o Brasil, resultantes da dimensão territorial e do processo de formação do povo brasileiro. Para tentar contemplar estas dificuldades, o PNE propõe estratégias específicas para a redução da desigualdade na educação e inclusão de minorias, como as populações indígena e quilombola, estudantes do campo e alunos com necessidades especiais. Ainda assim, a sociedade brasileira é diversificada e espalhada, e os moradores das localidades mais distantes dos grandes centros urbanos têm dificuldade de acesso às Instituições de Ensino Superior, mesmo com as investidas constantes das iniciativas públicas e privadas em levar polos educacionais para as localidades mais longínquas. E é preciso considerar que há muitas outras situações excludentes na educação superior brasileira que não são citadas neste

documento. Frente a isto, até mesmo as propostas de EaD se tornam insuficientes se imaginamos que, em parte do território nacional, não há sequer acesso a internet.

Porém, outra grande contribuinte para que as metas do PNE para a educação superior não sejam atingidas é a cultura do descumprimento que se desenha no Brasil quando falamos em políticas educacionais. Temos um legado de não cumprimento de promessas sobre a educação, especialmente sobre a expansão democrática do Ensino Superior, que fala por si. Fortemente. E quando novas metas são traçadas já são, quase que imediatamente, relativizadas por estas faltas anteriores, sendo consideradas como metas intangíveis ou de difícil tangibilidade, contrastando com aquelas que propõe números praticamente já alcançados, a fim de ressaltar pontos em que a educação já está ajustada e tirando o foco de onde estão os problemas.

Observando estas três metas intermediárias e seu desempenho percebemos que seu cumprimento é possível, porém, para a meta 12, novas abordagens precisam ser instituídas. Considerando uma evolução contínua, a meta 12, principalmente no que diz respeito a taxa ajustada de matrícula líquida, possivelmente nem se aproximará do cumprimento. É importante que haja uma reestruturação das estratégias previstas para o alcance destas metas, lembrando que, para sua realização, é necessário muito mais que boa vontade: é preciso investimento financeiro e intelectual, e conscientização da necessidade de formação superior em larga escala para o crescimento sustentável do País.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. *Censo da Educação Superior 2014*. Brasília: INEP/MEC, 2015.
2. _____. *Censo da Educação Superior 2018*. Brasília: INEP/MEC, 2019a.
3. _____. *Censo da Educação Superior 2018: Notas Estatísticas*. Brasília: Inep/MEC, 2019b.
4. _____. *PNAD Contínua Educação 2018*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019c.
5. _____. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. – Brasília: Inep, 2014.
6. BRUSCHINI, Cristina. *Trabalho feminino no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação?* Fundação Carlos Chagas, 1998. Disponível em:

- <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lasa98/Bruschini.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.
7. CAMARGO, Eder Pires. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação*, Bauru, v.23, n.1, jan./mar. 2017.
8. CAPES. *Coleta de dados, discentes da pós-graduação stricto sensu do Brasil*. Plataforma Sucupira, Dados Abertos, 2020a. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/discentes-da-pos-graduacao-stricto-sensu-do-brasil/resource/179e98f5-36f9-48f8-9abb-16abb5e07c65>. Acesso em: 20 jul. 2020.
9. CAPES. *Produção intelectual de Pós-Graduação stricto sensu no Brasil*. Plataforma Sucupira, Dados Abertos, 2020b. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2017-a-2020-producao-intelectual-de-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil>. Acesso em: 20 jul. 2020.
10. FAPESP. *Títulos de doutorado no Brasil – Participação Feminina*. Revista FAPESP, ed.277, mar/2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/titulos-de-doutorado-no-brasil-participacao-feminina/> Acesso em: 20 jul. 2020.
11. GUIMARÃES, Italo José Bastos; SOUSA, Marckson Roberto Ferreira; LIMA, Izabel França. Educação a Distância como ferramenta de inclusão social e digital: um estudo de caso com alunos da UFPBVirtual. *Encotros Bibli*, Florianópolis, v.24, n.56, p.01-19, set/dez. 2019.
12. LEDA, Denise Bessa. Trabalho docente no Ensino Superior sob o contexto das Relações Sociais Capitalistas. In. SILVA JR. J. R. et al. (Orgs.). *Reforma Universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2006.
13. MEC. *No Brasil, mulheres são maioria nos cursos de pós-graduação*. Ministério da Educação e Cultura, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/45981-no-brasil-mulheres-sao-maioria-nos-cursos-de-pos-graduacao>. Acesso em: 23 jul. 2020.
14. MOHR, Naira Estela Roesler; MONTEIRO, Felipe Mattos; COSTA, Joaquim Gonçalves; OLIVEIRA, João Costa. A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da

- Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.93, n.235, p.791-817, set./dez. 2012.
15. MOREIRA, Glaucia de Oliveira; FERRARESI, Flávio Henrique; CARVALHO, Emanuel; AMARAL, Eliana. *Inclusão social e ações afirmativas no ensino superior no Brasil: para quê?* Revista de Ensino Superior da Unicamp Online, 2017. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/inclusao-social-e-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-no-brasil>. Acesso em: 23 jul. 2020.
16. SCHWARTZMAN, Simon. (1980). *A crise da universidade*. Revista de Ensino Superior da Unicamp Online, v.10, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-crise-da-universidade>. Acesso em: 21 de jul. de 2020.
17. SHEPPARD, Michael. *Social work and social exclusion: the idea of practice*. Aldershot: Ashgate, 2006.