

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Marissol Quintiliano Santos**

**MODELOS INSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM COMPARATIVO  
SOB O ENFOQUE DA ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E DAS CATEGORIAS  
ADMINISTRATIVAS ENTRE BRASIL, CHILE, ARGENTINA, URUGUAI E PERU**

**Sorocaba/SP**

**2025**

**Marissol Quintiliano Santos**

**MODELOS INSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM COMPARATIVO  
SOB O ENFOQUE DA ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E DAS CATEGORIAS  
ADMINISTRATIVAS ENTRE BRASIL, CHILE, ARGENTINA, URUGUAI E PERU**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Pires

**Sorocaba/SP**

**2025**

### Ficha Catalográfica

Santos, Marissol Quintiliano  
S236m Modelos institucionais da educação superior: um comparativo  
sob o enfoque da organização acadêmica e das categorias  
administrativas entre Brasil, Chile, Argentina, Uruguai e Peru /  
Marissol Quintiliano Santos. -- 2025.

140 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. André Pires.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de  
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2025.

1. Ensino superior – Finalidades e objetivos. 2. Ensino superior –  
América Latina. 3. Educação e Estado. 4. Igualdade – Aspectos  
sociais. I. Pires, André, orient. II. Universidade de Sorocaba. III.  
Título.

**Marissol Quintiliano Santos**

**MODELOS INSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM COMPARATIVO  
SOB O ENFOQUE DA ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E DAS CATEGORIAS  
ADMINISTRATIVAS ENTRE BRASIL, CHILE, ARGENTINA, URUGUAI E PERU**

Dissertação aprovada como requisito  
parcial para obtenção do grau de Mestre  
no Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 29 /08 /2025

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. André Pires

Universidade de Sorocaba

---

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto

Universidade de Sorocaba

---

Prof. Dra. Maria Ligia da Oliveira Barbosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

## **AGRADECIMENTOS**

Começo expressando minha gratidão a Deus por me conceder saúde e disposição para enfrentar os desafios impostos pelo Curso de Mestrado. Agradeço a dádiva de exercer minha profissão no campo da educação, uma área que considero não apenas uma escolha de carreira, mas sobretudo uma vocação.

Especialmente, duas pessoas foram fundamentais para o meu ingresso no Curso do Mestrado, e para elas dedico o meu agradecimento sincero. Ao Professor Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto, meu primeiro incentivador, um profissional de excelência e um ser humano fantástico, sempre preocupado com o bem-estar do próximo e com a promoção da educação como sua missão de vida. Sua contribuição docente também muito me auxiliou e foi fundamental para esta pesquisa.

À Professora Ma. Helenice de Barros agradeço o apoio incondicional para os meus estudos. Professora Helenice é um exemplo de determinação e sempre incentivou todos os colaboradores da Fundação Dom Aguirre a perseguirem o conhecimento de forma incansável.

Minha admiração e gratidão eterna ao meu querido orientador Professor Dr. André Pires, cuja humildade e acessibilidade me impressionaram desde o início. Mesmo possuindo vasto conhecimento e currículo, jamais permitiu que a vaidade acadêmica se sobrepusesse à leveza de atuar como canal facilitador para o aluno pesquisador. Obrigada por toda a orientação, paciência, amizade, disponibilidade, estímulo e por me conectar com tantos pesquisadores e professores do Brasil e também do exterior.

Profa. Dra. Maria Ligia Barbosa, faltam-me palavras para expressar minha gratidão e honra pela participação de uma pesquisadora tão renomada em minha banca de qualificação e defesa. Sua generosidade e sabedoria estão gravadas em minha memória. Muito obrigada!

Agradeço ao Professor Dr. Fernando de Sá Del Fiol, à Administradora Geral da Fundação Dom Aguirre, Ma. Vanessa Fumes e à Reitoria, pela oportunidade e confiança.

Minha gratidão a todos os amigos da Fundação Dom Aguirre, pelo suporte constante e pelos momentos de descontração que fizeram a minha jornada mais leve.

Aos meus pares da equipe jurídica da AJI e AJE deixo o meu agradecimento especial. O incentivo e apoio de vocês, ao longo desse período, foram fundamentais.

Aos meus colegas de Curso, eterna “5ª série C”, a sua maioria professores, quero registrar que para mim foi uma honra conhecê-los e compartilhar essa caminhada que rendeu bons frutos. Quanto aprendizado vocês me trouxeram, serei sempre grata e levarei cada um de vocês em meu coração.

Por fim, minha gratidão é dedicada à parte mais importante da minha vida: meu esposo Fabricio, parceiro de todas as horas e meu melhor amigo. Agradeço sua compreensão nesses quase três anos de estudos, com os finais de semana de compromissos cancelados, pela paciência e pelo incentivo que sempre teve durante as horas que passei diante do computador. À minha mãe, Meire, minha gratidão por todo incentivo, por ser um exemplo para mim, por me ensinar que nunca é tarde para se fazer algo novo e por cuidar das minhas pequenas nos muitos momentos em que estive ausente.

Às minhas queridas filhas que tanto amo, Marina e Elisa este Mestrado é dedicado a vocês. Que este trabalho seja um lembrete do valor inestimável e do poder que a educação tem de transformar vidas. Jamais se esqueçam que educação é liberdade e que não há dinheiro no mundo que possa comprar ou lhes tirar conhecimento adquirido.

A verdadeira educação consiste em obter o melhor de si.  
(Mahatma Gandhi)

## RESUMO

A expansão da educação superior na América Latina superou a média global, consolidando-se como um caminho para a busca de mobilidade social. Historicamente restrita à elite, essa formação massificou-se e foi acompanhada por uma proliferação institucional, sobretudo a partir dos anos noventa. Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar e descrever, de modo macro e comparativo, os atuais modelos institucionais da educação superior do Brasil, Chile, Argentina, Uruguai e Peru, analisando sua organização acadêmica e categorias administrativas. Adicionalmente buscou-se investigar se esses modelos têm operado para reforçar ou atenuar as desigualdades sociais no acesso desse nível de ensino. Utilizando uma metodologia quali-quantitativa, firmada na análise de dados oficiais dos Ministérios da Educação, das legislações e de documentos, este estudo demonstrou que a expansão e a diversificação das IES (Instituições de Ensino Superior) não foram suficientes para eliminar as desigualdades sociais. Isto porque alunos de diferentes situações socioeconômicas tendem a se concentrar em modelos distintos, perpetuando hierarquias e limitando o alcance da mobilidade social. A compreensão comparativa dos modelos institucionais atuais da educação superior constitui subsídio essencial para direcionar políticas públicas mais equitativas e aponta para a necessidade de investigações futuras que aprofundem a análise sobre mobilidade social, o valor efetivo dos diplomas e os impactos das transformações legislativas em curso.

**Palavras-chave:** educação superior; modelos institucionais; América Latina; desigualdade social.

## **ABSTRACT**

The expansion of higher education in Latin America has outpaced the global average, establishing itself as a pathway towards social mobility. Historically restricted to the elite, this educational level underwent massification accompanied by institutional proliferation, especially since the 1990s. Against this backdrop, this research aims to identify and describe, through a macro-comparative approach, the current institutional models of higher education in Brazil, Chile, Argentina, Uruguay, and Peru, analyzing their academic organization and administrative categories. Additionally, it sought to investigate whether these models have operated to reinforce or mitigate social inequalities in access to this level of education. Employing a quali-quantitative methodology based on the analysis of official data from the Ministries of Education, legislation, and documents, this study demonstrated that the expansion and diversification of HEIs (Higher Education Institutions) were insufficient to eliminate social inequalities. This is because students from different socioeconomic backgrounds tend to concentrate in distinct models, perpetuating hierarchies and limiting the scope of social mobility. A comparative understanding of the current institutional models in higher education provides essential subsidies for guiding more equitable public policies and points to the need for future research that delves deeper into social mobility, the effective value of degrees, and the impacts of ongoing legislative transformations.

**Keywords:** higher education; institutional models; Latin America; social inequalities.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Resultados da busca da nomenclatura “nível de formação”36
- Figura 2 – Resultado da busca da nomenclatura “tipo de instituição”37
- Figura 3 – Resultado da busca da nomenclatura “setor de gestão”38
- Gráfico 1 – Crescimento das matrículas da educação superior na América Latina de 2000 a 20142
- Gráfico 2 – Evolução da taxa líquida de matrículas dos países da América Latina44
- Organograma 1 – Organização da educação superior do Brasil por tipo de instituição50
- Figura 4 – Diferenciação de requisitos para o credenciamento das IES no Brasil51
- Organograma 2 – Organização da educação superior brasileira54
- Gráfico 3 – Número de instituições da educação superior no Brasil56
- Gráfico 4 – Total de matrículas da educação superior no Brasil por setor de gestão57
- Gráfico 5 – Distribuição de alunos ingressantes na educação superior do Brasil por modalidade58
- Figura 5 – Distribuição de IES por tipo de instituição e setor de gestão59
- Figura 6 – Listado das universidades pertencentes ao CRUCH do Chile62
- Organograma 3 – Organização da educação superior do Chile por tipo de instituição63
- Quadro 1 – IES por tipo de instituição no Chile, sendo as universidades subdivididas também por setor de gestão65
- Organograma 4 – Organização da educação superior da Argentina por tipo de instituição68
- Quadro 2 – Número de IES por tipo de instituição e setor de gestão na Argentina69
- Organograma 5 – Organização da educação superior do Peru por tipo de instituição73
- Gráfico 6 – Evolução do número de IES não universitárias do Peru74
- Gráfico 7 – Evolução do número de universidades do Peru75
- Organograma 6 – Organização da educação superior do Uruguai por tipo de instituição78
- Gráfico 8 – Expansão das matrículas do ensino terciário do Uruguai79
- Gráfico 9 – Evolução de matrículas por tipo de instituição no Uruguai80

Gráfico 10 – Comparativo de acesso ao terciário não universitário de acordo com avaliação da renda81

Quadro 3 – Conceito de Educação Superior82

Quadro 4 – Tipos de instituições da educação superior83

Gráfico 11 – Percentual de pessoas com nível superior completo dos cinco países de 2000 a 202085

Gráfico 12 – Percentual de estudantes em instituições do setor público88

Gráfico 13 – Percentual de matrículas do ensino superior em instituições privadas89

Gráfico 14 – Evolução do número de IES no Brasil sob o setor de gestão94

Gráfico 15 – Evolução de matrículas no ensino superior nos últimos dez anos por setor de gestão95

Gráfico 16 – Distribuição das IES no Chile por tipo de instituição e setor de gestão em 2022100

Gráfico 17 – Distribuição das matrículas das IES no Chile em 2022 por tipo de instituição e setor de gestão101

Gráfico 18 – Evolução de matrículas por tipo institucional e setor de gestão no Chile 102

Gráfico 19 – Comparativo do crescimento das IES na Argentina por setor de gestão106

Gráfico 20 – Evolução das matrículas das universidades privadas do Peru110

Gráfico 21 – Evolução das universidades do Peru por setor de gestão111

Gráfico 22 – Número total de matrículas por setor de gestão do Peru112

Gráfico 23 – Comparativo do crescimento das matrículas nas universidades por setor de gestão115

Quadro 5 – Setor de Gestão, Fase atual da expansão, Categorias Administrativas e Modelo de acesso116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANR	Assembleia Nacional de Reitores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CELAPES	Centro Latino-Americano de Pesquisa em Educação Superior
CET	Centro de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CFT	Centros de Formação Técnica
CNA	Comisión Nacional de Acreditación
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAFU	Conselho de Autorização e Funcionamento das Universidades
CRUCH	Conselho de Reitores das Universidades Chilenas
CTN	Código Tributário Nacional
EAD	Educação à Distância
FGV	Fundação Getúlio Vargas
ICES	Instituições Comunitárias de Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Institutos Federais
IGC	Índice Geral de Cursos
INEI	Instituto de Estatística e Informática do Peru
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IP	Institutos Profissionais do Chile
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MINEDU	Ministério da Educação do Peru
MINEDUC	Ministério da Educação do Chile
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEMESP	Sindicato de Estabelecimentos de Ensino Comercial no Estado de São Paulo

SIEP	Sociedade de Investigação Educativa Peruana
SIES	Serviço de Informação da Educação Superior do Chile
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINEACE	Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Certificação da Qualidade Educacional do Peru
SINEDU	Sistema Nacional de Educación del Perú
SINEDUC	Sistema Nacional de Información de la Educación
SPU	Secretaria de Políticas Universitárias Argentina
SUNEDU	Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria
UBA	Universidad de Buenos Aires
UDELAR	Universidad de la República
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
UTEC	Universidad Tecnológica del Uruguay

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA E MÉTODO DA PESQUISA .....</b>	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA.....</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>DIVISÃO de organização acadêmica POR TIPO DE INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>46</b>
<b>4.1</b>	<b>Brasil.....</b>	<b>47</b>
<b>4.2.</b>	<b>Chile.....</b>	<b>60</b>
<b>4.2</b>	<b>Argentina .....</b>	<b>65</b>
<b>4.3</b>	<b>Peru.....</b>	<b>72</b>
<b>4.4</b>	<b>Uruguai .....</b>	<b>76</b>
<b>5</b>	<b>DIVISÃO POR CATEGORIAS ADMINISTRATIVA - SETOR DE GESTÃO ..</b>	<b>84</b>
<b>5.1</b>	<b>Brasil.....</b>	<b>90</b>
<b>5.2</b>	<b>Chile .....</b>	<b>97</b>
<b>5.3</b>	<b>Argentina .....</b>	<b>104</b>
<b>5.4</b>	<b>Peru.....</b>	<b>108</b>
<b>5.5</b>	<b>Uruguai .....</b>	<b>113</b>
<b>5.6</b>	<b>BREVES DISCUSSÕES.....</b>	<b>116</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>126</b>
	<b>ANEXO A – GRÁFICOS .....</b>	<b>141</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Começo contextualizando os motivos que me levaram à escolha pelo Mestrado em Educação, apesar da minha formação e prática serem na área do Direito, onde atuo como advogada e consultora jurídica. Esta escolha se fundamentou na natureza universal do tema educação, que permeia não apenas os âmbitos acadêmicos, mas impacta aspectos pessoais e profissionais, ultrapassando fronteiras e influenciando em praticamente todas as áreas do conhecimento. Para mim, a educação é mais que um campo de estudo; é uma paixão que desperta interesse e orgulho. É uma das poucas coisas que ainda me emocionam nessa vida e me fazem acreditar na evolução das pessoas, além de ter, no meu entendimento, o potencial para transformar o mundo em um lugar melhor.

Em minha vida, cada possibilidade de acesso e etapa realizada do percurso formativo foi motivo de comemoração. Para quem não residia em perímetro urbano, chegar até a escola "da cidade", como diziam, e conseguir ingressar diretamente na "pré-escola" já era o primeiro passo para uma vida liberta e dias mais alegres. O ensino fundamental e o ensino médio também foram realizados em escola pública. Infelizmente, à época, assuntos relacionados à possibilidade de continuidade dos estudos e ingresso em uma universidade eram praticamente inexistentes. Não havia perspectiva; era como se o caminho da educação e formação terminasse naquele ponto.

Durante o ensino médio, confesso que o interesse pelos meus estudos era limitado principalmente pelo desejo de melhora da minha condição social. O objetivo naquele momento era apenas conseguir um trabalho formal e poder contribuir financeiramente para ajudar a minha família. Aos dezesseis anos, fui aprovada para o colégio técnico na Escola Técnica Estadual (ETEC) Fernando Prestes, em Sorocaba. Durante o primeiro semestre do Curso Técnico de Secretariado obtive um estágio remunerado na área administrativa de uma escola renomada da cidade de Sorocaba. Iniciei como recepcionista e telefonista da escola, após alguns meses fui efetivada e progredi, para os setores da secretaria, recursos humanos e financeiro, respectivamente. A partir disso não parei mais e minha experiência profissional foi sendo construída na prática administrativa da gestão escolar de instituições de ensino.

Em 2001, iniciei a tão sonhada graduação no Curso de Direito. Graças à Universidade de Sorocaba (UNISO) e ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o curso foi concluído em tempo regular, sendo aprovada logo no primeiro exame da Ordem dos Advogados do Brasil. Em dezembro de 2005, finalizei a graduação feliz por já vivenciar os frutos de transformação que a educação já começava a me proporcionar desde aquele momento. Em janeiro de 2006, já estava trabalhando como advogada em um escritório renomado da cidade. Foi um orgulho para uma família na qual nenhum membro, até aquele momento, possuía diploma universitário. Após alguns anos dedicados à advocacia na esfera do direito empresarial, em 2008, fui agraciada com a oportunidade de retornar para a área educacional. Este chamado me levou a integrar a equipe jurídica da Fundação Dom Aguirre, onde até hoje, exerço, com muito orgulho, minha profissão como advogada, atuante na área do direito educacional.

Assim, o interesse pelo tema da pesquisa adveio, em primeiro lugar, do alinhamento profissional, considerando que a minha atuação profissional se deu em grande parte na área da gestão educacional, exercendo há mais de dezessete anos suporte jurídico para instituições de ensino, incluindo o nível superior. Essa vivência me permitiu acompanhar a expansão da educação superior, sobretudo nos últimos vinte anos, e observar a pluralidade de organizações que foram se construindo com esse sistema. Chamou minha atenção, o fato das pessoas, incluindo os próprios membros da comunidade acadêmica, terem dificuldade em conhecer e interpretar os diversos modelos institucionais existentes.

A atenção para esse tema foi ampliada pela minha participação, como aluna especial, no segundo semestre de 2022, na disciplina “Educação Superior na América Latina”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISO; cujo objeto tratou da estruturação, organização e funcionamento dos sistemas de ensino dos países latino-americanos, com foco na educação superior. Adicionalmente, em 2023, fui admitida como aluna regular neste mesmo renomado programa, matriculando-me na disciplina “Políticas de Ensino Superior na América Latina: Modelos Institucionais, Gestão e Renovação das Elites”. Essas experiências contribuíram para despertar meu interesse no tema escolhido.

Em fase de execução, este estudo caminhou vinculado ao projeto, aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) do meu orientador Prof. Dr. André Pires, intitulado de "Políticas de inclusão e permanência no ensino superior da América Latina: experiências comparadas entre Brasil, Peru, Uruguai, Argentina e Chile", cuja finalidade era realizar uma análise comparativa das políticas de inclusão e permanência no ensino superior desses países, identificando suas semelhanças e diferenças.

Esse cenário serviu como ponto de partida para uma investigação que se propõe a identificar os atuais modelos institucionais do ensino superior do Brasil, Chile, Argentina, Uruguai e Peru. Essa análise pretende compreender as particularidades de cada país, suas semelhanças e diferenças, e, sobretudo, avaliar se esses modelos têm contribuído para atenuar ou exacerbar desigualdades sociais. Nesse contexto, é importante contextualizar o crescimento da educação superior na América Latina.

A expansão global da educação superior, desde a Segunda Guerra Mundial, foi evidenciada por dados impressionantes. Em 1900, havia aproximadamente 500 mil estudantes de nível superior em todo o mundo. Esse número aumentou ao longo do século, atingindo 100 milhões em 2000 e alcançando 190 milhões em 2011, conforme o Instituto de Estatística da Unesco (Schwartzman, 2014). Em 2020, a educação superior já contava com 200 milhões de estudantes (Salmi, 2021). Paralelamente, a América Latina testemunhou um crescimento ainda mais expressivo. Em 1990, o número de matrículas era de aproximadamente 7 milhões, aumentando para 27 milhões em 2017 (Labrana; Brunner, 2022).

Esses números destacam a importância de um olhar diferenciado para esse nível de ensino, especialmente considerando que a educação pode moldar a empregabilidade, impulsionar a inovação e o conhecimento, e, ainda, desempenhar um papel fundamental na formação social do cidadão, que, por conseguinte, deveria contribuir para a evolução e o desenvolvimento da sociedade.

Resta confirmado que a educação superior está atrelada ao desenvolvimento dos países:

Na busca por crescimento e equidade, nenhum país pode se dar ao luxo de ignorar o ensino superior. Com o ensino superior, o país forma mão de obra qualificada e fomenta a capacidade de gerar conhecimentos e inovação - que, por sua vez, aumentam a produtividade e o crescimento econômico. A aquisição de habilidades mais avançadas aumenta a produtividade e a renda dos trabalhadores; portanto, um sistema de ensino de qualidade faz parte da base necessária para aumentar a equidade e a prosperidade compartilhada para toda a sociedade. Principalmente nas sociedades com taxas de desigualdade altas e persistentes, o ensino superior pode ser um “grande equalizador”: a principal via para a igualdade de oportunidades e a última esperança para os pais que anseiam por um futuro melhor para seus filhos (Ferreyra *et al.*, 2017, p. 15).

Segundo dados divulgados pela Unesco (2022), o número de matrículas das IES na América Latina, entre 2000 e 2019, foi vinte e um por cento maior que a média de crescimento global da educação superior. Ao que parece, a busca pelo diploma superior tem ido além do mero interesse pelo conhecimento ou vocação, uma vez que esse tipo de formação pode representar possibilidade de melhoria da condição social do indivíduo. Nesse sentido, a América Latina é uma região que apresenta muitas desigualdades sociais, o que talvez possa justificar a procura crescente das pessoas interessadas em obter esse tipo de certificação (García de Fanelli; Adrogué, 2021).

Nesse mesmo compasso, os dados do relatório *Education at a Glance* produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2023), demonstram que, no Brasil e no Chile, por exemplo, a remuneração de pessoas com diplomas de ensino superior pode ser três vezes maior que a dos trabalhadores com nível inferior ao ensino médio. Em média, nos países da OCDE, as pessoas que possuem uma licenciatura ou diploma equivalente apresentam uma diferença salarial de 29% em relação àquelas que tem apenas o nível médio ou pós-secundário não superior. No Chile, especificamente, essa diferença salarial é ainda maior, chegando a ser mais que o dobro.

Segundo a Unesco (2022, p. 6):

Na evolução do direito à educação, o ensino superior passou de uma atividade para a elite em países selecionados para parte integrante de uma continuidade educativa, acessível por metade ou mais da população em muitas partes do mundo.

Isto porque até um dado momento, o acesso ao nível superior foi restrito e voltado exclusivamente para a elite. Em 1950, existiam menos de 300.000 estudantes matriculados na educação superior da América Latina. No entanto, esse cenário começou a mudar, especialmente a partir de década de oitenta, com expansão expressiva vivenciada nas últimas quatro décadas (Brunner, 2015).

Atualmente, a educação superior conta com aproximadamente milhões de alunos. Ao longo da história, o número de Instituições de Ensino Superior (IES) passou de 75 para quase 15.000. Em 2013, um quarto desse total de IES era composto por universidades. Todavia, essa transformação foi realizada em um contexto de grande diversidade institucional (Santelices *et al.*, 2013).

A educação superior não somente se massificou, com milhares de pessoas buscando essa formação, mas, ao que parece, caminha para a universalização. As instituições tradicionais, antes isoladas quase que em um modelo único, vinculado sobretudo ao ensino e a pesquisa, acompanharam a transformação da educação superior e assistiram o surgimento de uma diversidade de novos modelos que buscavam a demanda da massificação. Porém, o aumento de opções e a facilitação do acesso, vieram acompanhados de desigualdades sociais (Schwartzman, 2014; Brunner, 2015). Quando se exploram questões como permanência, conclusão e até mesmo oportunidades profissionais posteriores à finalização do curso superior, constata-se que a expansão não levou os estudantes à eliminação das disparidades econômico-sociais (Salmi, 2023; Senkevics, 2021).

Por un lado, debido a cuestiones vinculadas con sus tradiciones, funciones y presupuesto, las universidades de elite no pudieron absorber el aumento matricular. Y, por el otro, parte de estas instituciones debieron transformarse en universidades de masas, con una gran cantidad de funciones nuevas. Este proceso de reestructuración señala el autor, resultó en una fuerte diferenciación no sólo en el perfil de los ingresantes, lo que se evidencia en aspectos como la edad de ingreso o el currículum, sino también en su trayectoria académica y la formación recibida, existiendo diferencias en la calidad de la formación, como así también en el vínculo entre los estudiantes y los docentes. Incluso las propias instituciones comenzarían a diferenciarse entre sí en cuanto al tamaño, la administración y las formas de gobierno. Así, junto con el proceso de masificación, se inauguró una primera fase de diversificación institucional (Mendonça, 2023, p. 11).

À medida que o número de instituições e das ofertas de ensino expandem, o sistema se diferencia internamente. O enfrentamento de uma expansão tem como consequência a transformação interna do próprio sistema, culminando em subsistemas, que evoluem de acordo com o seu próprio entorno. Dessa forma, a diferenciação não é uma mera divisão do sistema em partes, mas sim das diferenças criadas pelos próprios subsistemas para fazê-los sobreviver, ou melhor, responder ao ambiente em que estão inseridos, à semelhança do conceito de autopoiese (Kunzler, 2004).

La diversidad se define como un concepto que indica el nivel de variedad de entidades dentro de un sistema, mientras que la diferenciación puede verse como un proceso donde emergen nuevas entidades en un sistema. Mientras la diferenciación implica un proceso dinámico, la diversidad remite a una situación estática (Santelices *et al.*, 2013, p. 43).

Para Rama (2022, *apud* Ziegele, 2013, p. 84):

[...] a diversidade é um conceito que indica o nível de variedade de entidades dentro de um sistema, enquanto a diferenciação pode ser vista como um processo em que novas entidades emergem em um sistema.

De una realidad caracterizada por una jerarquía dada por unas pocas universidades complejas en la parte superior y de unas instituciones terciarias en su parte inferior, públicas, pero sobre todo privadas, se pasó a una diferenciación institucional pública y privada y a partir de allí a una creciente diversificación que está agregando nuevas complejidades en el nivel universitario. Es la diversidad de la presencia de universidades a distancia, tecnológicas, politécnicas, especializadas, de posgrado, internacionales, militares, de investigación, multiculturales, de docencia, complejas, regionales, virtuales, internacionales, mega universidades, globo universidades, etc., así como de una diversidad de modelos pedagógicos, académicos, curriculares y de gobernanza. Es una multiversidad a nivel sistémico, con multimodalidades y multipedagogías que irrumpen como derivación de los cambios en el capitalismo del conocimiento, de la creación destructiva y del valor agregado en red. Muchas de estas nuevas universidades a su vez han sido resultado de una universitarización de la formación terciaria, a medida que los mercados y las personas reclamaban competencias y certificaciones de nivel universitario (Rama, 2022, p. 218).

Em sua análise sobre as formas de dominação, Weber (1999) discorre acerca da dominação racional legal, como um modelo de poder fundamentado em um sistema de regras e leis formalmente estabelecidas. Este tipo de dominação pressupõe a possibilidade de o direito ser constituído racionalmente, com a expectativa de que seja respeitado pelos membros da coletividade. A obediência, nesse contexto, é prestada não à pessoa do líder, mas sim ao próprio direito estabelecido, de modo objetivo e racional (Amorim, 1996). Essa teoria permite uma

reflexão numa dada formação social do quanto ela tem de racional, tal como a organização dos modelos institucionais da educação superior.

O direito moderno passa a obedecer, então à razão instrumental, em detrimento da materialidade (justiça substantiva). A prevalência da racionalidade instrumental desloca o lugar de liberdade e justiça do direito para o nível da opressão. O direito, desta forma, transforma-se em instrumento de dominação atendendo ao interesse da classe dominante (Amorin, 1996, p. 198).

Conforme ensinamentos Weberianos, para se interpretar a heterogeneidade institucional é importante considerar a distinção entre a ordem jurídica e social. Isto porque a primeira define o que deve ser seguida, ao passo que a segunda constata o que realmente é seguido e por que as pessoas atribuem legitimidade a uma determinada ordem (Weber, 2002).

Os interesses dos indivíduos são afetados de vários modos pela “validade” empírica de uma ordem como “norma jurídica”. Em especial, podem originar-se para pessoas particulares probabilidades calculáveis de manter à sua disposição bens econômicos ou adquirir em um futuro, com determinadas condições prévias, a disposição sobre eles. Dar origem a semelhantes probabilidades, ou assegurá-las, é a finalidade que, no caso do direito estatuído, perseguem os que, por “pacto” ou por “outorgamento”, vinculam a essas probabilidades uma norma jurídica (Weber, 2002, p. 121).

A racionalização pode moldar instituições e processos sociais, por meios coativos não violentos, de interesses capitalistas, influenciando e condicionando a chamada legitimação da dominação (Weber, 1982).

Sob essa ótica weberiana, os modelos institucionais da educação superior poderiam ser interpretados não apenas como uma determinada ordem à educação superior, mas, fundamentalmente, para consagrar relações de hierarquia e subordinação, e, concomitantemente, promover a distribuição de prestígio e benefícios entre as instituições que o compõem em favor de algumas e em detrimento de outras (Rama, 2022). Desse modo, os modelos institucionais, ao que parece, podem atuar como dispositivos de poder, hierarquizando as IES. Essa tese reforça a argumentação de que as classificações ao mesmo tempo que impõem ordem ao sistema, consagram relações de hierarquia, subordinação e atribuição de prestígio (Brunner, 2013a).

Assim, a classificação das IES, não se restringiria apenas a um exercício técnico ou intelectual de ordenação da realidade por meio da sua categorização em

modelos e situações distintas, mas também representaria uma maneira com finalidade de estruturar o poder (Rama, 2022).

Os sistemas podem ter uma infinidade de outras funções sociais, tais como disfarçar interesses, refletir preferências ideológicas, resolver conflitos e tornar-se instrumentos simbólicos que traçam fronteiras de inclusão e exclusão. Por conseguinte, categorias e tipologias são produtos das relações sociais ao mesmo tempo que as organizam e disciplinam (Brunner, 2013a). A diferenciação do ensino superior se materializa em hierarquias de infraestrutura, capacidade docente, prestígio e outros fatores, que podem, na prática, atuar como mecanismos que podem interferir ou perpetuar as desigualdades sociais.

Os modelos institucionais combinam políticas públicas, marcos regulatórios e ações institucionais para organizar os processos de expansão e diferenciação do ensino superior. Dessa forma, insere-se o Sistema de Ensino Superior no cerne das disputas sociais em torno dos sentidos desta educação, abrindo espaço para analisar possíveis relações entre tipos institucionais e a democratização do Ensino Superior (Barbosa, 2022, p. 123).

Considerando que os esquemas de classificação estariam ligados ao poder, e considerando que as categorias lógicas seriam, na verdade, categorias sociais, Brunner (2013b) procurou realizar uma abordagem dos modelos universitários, defendendo que as tipologias, além de organizarem e disciplinarem o sistema, também são produtos das relações sociais. No Chile, por exemplo, o principal sistema de classificação das instituições universitárias advém de uma formação histórica-legal e atua como um poderoso dispositivo de inclusão e exclusão de um conjunto de vantagens e privilégios, o que contribui para a manutenção do *status quo*.

Asimismo, se ha observado que la democratización en la participación en el nivel superior no ha implicado necesariamente mayor equidade nel acceso, especialmente por la estratificación vertical y horizontal en términos de calidad y prestigio en las IES y los programas. Los egresados del nivel secundario pertenecientes a los hogares demás alto nivel sócio económico y capital cultural tienen mayores chances de estudiar en las IES que tienen elevada reputación y en los programas profesionales que gozan de mayor prestigio y retornos económicos en el mercado laboral (García de Fanelli, 2021, p. 90).

Apesar da expansão da educação superior ser tida como um dos fundamentos da democratização e da modernidade, a facilitação do acesso, seja pela massificação ou pela universalização, foi acompanhada por uma permanência da desigualdade

social (Barbosa, 2022). Conforme ensinamento de Salmi (2023, p. 5) “A famosa frase de Charles Dickens: foi o melhor dos tempos, foi o pior dos tempos, reflete-se nas notícias recentes do cenário do ensino superior em todo o mundo e nas suas implicações para a equidade”.

À medida que os sistemas de ensino superior crescem de tamanho, cresce também o acesso de pessoas que antes não conseguiam se beneficiar dele. No entanto, esse acesso continua limitado por mecanismos de seleção baseados em provas e avaliações cujo resultados estão fortemente relacionados à condição social e cultural dos candidatos (Schwartzman, 2014, p. 11).

A facilitação do acesso à educação superior resultou em um número maior de matrículas, entretanto esse acesso ocorreu de maneira desigual, isso pode ser refletido, por exemplo, nos valores distintos que os diplomas têm no mercado de trabalho (Dubet, 2015; Barbosa, 2022). Isso justifica a importância de se observar os atuais modelos da educação superior sob a perspectiva da justiça social.

Slogans como “Educação para Todos” e “Foco nos que foram deixados para trás” tentaram envolver vastos grupos de populações variadas no aparelho de educação formal, sem prestar atenção à filosofia integral, ao contexto, à pedagogia e ao impacto da educação. Os cenários políticos educativos, formulados nas altas mesas das agências internacionais e dos órgãos de consulta, também alimentaram estas prescrições míopes e afetadas para o ensino superior. Uma perspectiva de justiça social examina a própria estrutura do ensino superior e o que os sistemas e instituições de ensino superior precisam de mudar para acomodar as diversas origens e necessidades dos estudantes (Vasavi, 2020, p. 3).

Resta comprovado que alunos advindos de famílias de condição socioeconômica menor, tendem a ingressar em instituições menos prestigiadas, ou de segunda linha por assim dizer, é a chamada segregação interinstitucional (Benavides; Frida Haag; Cueva, 2015; Senkevics, 2021). Como exemplo desse fenômeno podem ser citadas as universidades públicas e privadas que integram o Conselho de Reitores das Universidades Chilenas<sup>1</sup> (CRUCH) (Consejo [...], 2024) bem como algumas universidades nascidas e mantidas elitizadas do Brasil, tais como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Fundação Getúlio Vargas (SP). Essas instituições são reconhecidas como símbolos de alta seletividade e prestígio, e

---

<sup>1</sup> Criado em 1954, com personalidade jurídica de direito público e de administração autônoma, representa um forte grupo de universidades privadas e públicas.

acabam por receber em sua maioria alunos brancos e de situação financeira mais favorecida, ressalvadas, é claro, as exceções legais, instituídas por meio de políticas públicas direcionadas, tais como o Programa Gratuidad, no Chile, ou, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), no Brasil. Vale destacar que no caso do Brasil, graças às políticas afirmativas direcionadas, essa realidade tem se modificado, ainda que de modo lento. Todavia, conforme tese de Senkevics (2021), essa evolução estaria atualmente estagnada.

Desse modo, as classificações de prestígio entre modelos institucionais podem representar mais que meras formas de organizar e disciplinar as relações sociais (Santelices *et al.*, 2013). Ao que parece, ainda prevalece a existência de alta seletividade e status quo no qual, a garantia total de escolha, acesso, permanência e conclusão de curso são quase que um direito adquirido dos estudantes herdeiros.

El nivel socioeconómico influye sobre la calidad de la educación a través de factores asociados a la pobreza (precariedad de la salud, ausencia de una adecuada alimentación, etc.). Las diferencias en el nivel socioeconómico, por estas vías, tienen la capacidad de explicar diferencias en el acceso, la permanencia, los ritmos de transición al interior del sistema, los resultados de aprendizaje, y también los efectos sobre el empleo y el ingreso. Otro factor importante es el capital cultural de la familia de procedencia del estudiante. Se llega a decir que la escolaridad de la madre tiene un efecto inmunológico sobre el fracaso escolar. Sin embargo, existen otros, tales como el grupo étnico de pertenencia y la lejanía de la escuela respecto a la casa de los estudiantes (Ruíz-González, 2020, p. 104).

Superficialmente, costuma-se associar a expansão de acesso à educação superior como sinônimo de equidade (Sampaio; Andrade, 2019). Frequentemente, presume-se de maneira simplista que a equidade seria obtida exclusivamente pelo mérito individual, avaliado em processos seletivos pretensamente igualitários, o que corresponderia ao princípio do "mérito universal". Contudo, como demonstram diversos estudos sobre a persistência das desigualdades educacionais, essa concepção ignora as diferentes condições sociais de partida dos estudantes. Em contraposição, emerge no debate sobre políticas de inclusão o conceito de "mérito relacional", definido por Goastellec (2007, p. 139, *apud* BARBOSA; PIRES, 2022, p. 13) como "a distância entre os diferentes níveis educacionais alcançados pelos estudantes e as diversas desvantagens (handicaps no original) enfrentadas por eles em termos de suas características pessoais, familiares, regionais ou de experiências escolares". Assim, o mérito relacional "conjuga o princípio da igualdade (no acesso) e

o da diferença (handicaps) na estrutura de oportunidades", fundamentando a necessidade de políticas públicas que considerem ativamente as desigualdades de origem para promover uma equidade mais efetiva (Ezcurra, 2019, p. 67)

La democratización parece traducirse en una ampliación de la oferta institucional y un apoyo económico sostenido que redunde en una expansión del acceso pero que no contempla todavía de forma integral la obtención de logros educativos equitativos y la generación de estrategias y mecanismos que permitan una reducción de las desigualdades sociales.

Promover inclusão social na educação superior envolve reconhecer que há grupos na sociedade que enfrentam não apenas dificuldades para conquistar um emprego e uma renda que preserve a dignidade, mas inclusive para superar obstáculos relacionados à falta de capital cultural (García de Fanelli, 2014).

O ensino superior expandiu e, por conseguinte se diversificou, no entanto, as melhores IES não são acessíveis para todos os alunos (Benavides; Frida Haag, Cueva, 2015). Nas palavras de Dubet (2015, p. 259) “mesmo que um número elevado de estudantes tenha acesso ao ensino superior, a distribuição deles no sistema continuará a ser extremamente desigual.

La reproduction intergénérationnelle ne doit pas être perçue seulement en fonction des caractéristiques individuelles des personnes avec l'image de l'héritage. Elle dépend aussi des arrangements institutionnels par lesquels les sociétés canalisent leurs membres au sein des systèmes scolaires, et, surtout, elle dépend de la nature des relations entre l'école et l'emploi saisie à travers l'emprise des diplômes (Kerckoff, 1995). On est ainsi conduit à dépasser une sociologie comparée des systèmes éducatifs pour tendre vers ce qui est alors une sociologie comparée de la stratification sociale (Dubet; Duru-Bellat; Veretout, 2010, p. 59).

É preciso refletir sobre os modelos dos sistemas educacionais superiores e o significado dos diplomas na mobilidade social das pessoas. Isto porque os diferentes sistemas podem influenciar de maneiras variadas o impacto das desigualdades sociais. Alguns sistemas podem exacerbar essas desigualdades, enquanto outros podem por meio de políticas e práticas diminuí-las. Um diploma pode ter um grande impacto na melhoria da posição social, ou, a depender da formação, pode ter um impacto ínfimo (Dubet; Duru-Bellat; Veretout, 2010).

Políticas públicas educacionais voltadas para questões de acesso e mobilidade social têm sido implementadas em maior escala desde os anos 2000, em facilitação à expansão. Cerca de um quarto das IES e metade dos cursos atualmente existentes

foram criados a partir desse marco temporal. No entanto, esse crescimento trouxe consigo um novo cenário, qual seja, o surgimento de novas IES e um aumento na matrícula de estudantes de baixa renda. Esse panorama levantou questionamentos sobre a qualidade dos cursos oferecidos e sobre a equidade do sistema educacional atual (Ferreira *et al.*, 2017).

La educación superior se ha masificado y se ha pasado de unas pocas universidades a sistemas muy amplios de educación superior con muy diferentes instituciones universitarias con misiones y funciones diversificadas, la discusión sobre la conceptualización de las distintas clasificaciones y tipologías ha pasado de ser un aspecto de reflexión meramente académico a constituirse en un componente de la política pública y de las orientaciones de los sistemas de aseguramiento de la calidad. Ello en tanto la función de las tipologías y clasificaciones refiere, no a la investigación académica, sino a la ejecución de políticas públicas, especialmente del aseguramiento de la calidad, que deben de estar ajustadas a las realidades y particularidades de los sistemas de educación superior y propender a una mayor pertinencia de las instituciones de educación superior (Rama, 2022, p. 222).

Cada sociedade possui uma trajetória histórica que influenciou o desenvolvimento de suas IES. É importante reconhecer que fenômenos semelhantes podem surgir de causas distintas. A tentativa de compreensão deve considerar o contexto específico em que os fenômenos são produzidos, já que os sistemas da educação superior podem atribuir significados diferentes às mesmas terminologias. Além disso, cada país classifica de maneira própria o que considera como educação superior. Para tanto, é fundamental que se realize um mapeamento e uma revisão contínua dos modelos da educação superior, pois a configuração de cada país pode ser apresentada de maneira mais ou menos equitativa, dependendo de sua formação, das políticas públicas, da legislação educacional e de outros fatores que influenciam sua estrutura (Santelices *et al.*, 2013).

Diante desse contexto e especialmente considerando os reflexos da expansão da educação superior, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar e descrever, de modo macro e comparativo, a configuração do ensino superior do Brasil, Chile, Argentina, Uruguai e Peru, a partir dos modelos institucionais que os compõem, sob a perspectiva de sua organização acadêmica e de suas categorias administrativas. Além disso, partindo da constatação de que a diversificação institucional gerou divisões sociais entre os modelos, esta pesquisa também objetiva analisar como a diferenciação e a hierarquia dos modelos institucionais (universitário/não universitário, público/privado etc.) operam em relação à manutenção da desigualdade social.

Entende-se por modelo institucional, nesta pesquisa, cada um dos tipos específicos de Instituição de Ensino Superior (IES) identificados a partir de sua caracterização de organização acadêmica e categoria administrativa – notadamente o tipo de instituição (universidade, centro universitário, instituto profissional, etc.) e o setor de gestão (público estatal, privado confessional, privado com fins lucrativos, comunitário, etc.), conforme as normativas de cada país analisado. Embora definidos primariamente por critérios legais, esses modelos frequentemente estão associados a distintas missões, níveis de prestígio e funções sociais dentro do ecossistema da educação superior. A análise desses modelos permite, assim, investigar a diferenciação interna da educação superior de cada país e como essa estrutura segmentada se relaciona com a manutenção das desigualdades sociais.

Tendo como base essa definição, observa-se que a educação superior (entendida como o conjunto macro de IES, normas e políticas de cada país) está frequentemente organizada academicamente e por categorias administrativas.

De modo geral, os sistemas de educação superior (entendidos como o conjunto macro de instituições, normas e políticas de cada país) na América Latina apresentam organização acadêmica e categorias administrativas. Contudo, esta pesquisa demonstra que há uma polissemia de significados entre as tipologias empregadas nos diferentes países, tornando os conceitos formais por vezes incompatíveis. A complexidade, tanto na definição formal quanto nos seus efeitos sociais, evidencia o desafio de se mapear e comparar os sistemas. Igualmente desafiador é escolher um método que permita a compreensão e a comparação cientificamente fundamentada.

Como objetivos específicos, busca-se descrever o que é considerado como ensino superior em cada país, indicar o arcabouço legislativo educacional atual e trazer alguns aspectos históricos que contribuíram para a expansão e o desenvolvimento da atual configuração da educação superior de cada um dos cinco países pesquisados.

Ao final, pretende-se abordar as similitudes e diferenças encontradas e extrair resultados que demonstrem a confirmação ou não de diferenças sociais entre os modelos institucionais do sistema superior de cada país.

Concluída esta introdução, o percurso argumentativo se inicia com a definição do conceito de sistema de educação superior e o detalhamento da metodologia empregada nesta análise comparada. Em seguida, mergulhamos no panorama da expansão do ensino superior na América Latina, contexto fundamental para compreender as configurações atuais. O coração da pesquisa se desenvolve nos capítulos subsequentes, onde cada um dos cinco países – Brasil, Chile, Argentina, Peru e Uruguai – é examinado individualmente, desvendando a organização acadêmica e as categorias administrativas de seus modelos institucionais por tipo de instituição e setor de gestão. Por fim, nas considerações finais, tecemos um comparativo entre os países, destacando similitudes e contrastes, a fim de oferecer reflexões sobre a complexa relação entre os modelos de ensino superior e as dinâmicas de desigualdade social na região.

Concluída esta introdução, será abordada a definição do conceito de sistema da educação superior, bem como o detalhamento da metodologia e do método empregados nesta análise comparativa. Em seguida, retrata-se o panorama de expansão da educação superior na América Latina, contexto importante para compreender as configurações atuais. O coração da pesquisa se desenvolve nos capítulos subsequentes, onde cada um dos cinco países – Brasil, Chile, Argentina, Peru e Uruguai – é descrito individualmente, desvendando os modelos institucionais por tipo de instituição e setor de gestão. Por fim, nas breves discussões serão abordados as similitudes e os contrastes dos modelos institucionais estudados, para possíveis reflexões e comparativos nas considerações finais.

Esta pesquisa é relevante, uma vez que a compreensão dos modelos institucionais atuais e o comparativo de suas características, pode possibilitar não somente a troca de informações entre os países, mas o direcionamento de políticas públicas e medidas legislativas na tentativa de melhoria e redução de eventuais desigualdades sociais na educação superior.

## 2 METODOLOGIA E MÉTODO DA PESQUISA

Niklas Luhmann, advogado alemão, criou, a partir da teoria dos sistemas de Talcott Parsons, sua própria teoria, em tentativa de explicar a complexidade dos sistemas. Essa teoria se destacou pela abordagem da interdisciplinaridade e da análise da sociedade como um todo (Kunzler, 2004, p. 125).

Um sistema pode ser chamado de complexo quando contém mais possibilidades do que pode realizar num dado momento. As possibilidades são tantas que o sistema vê-se obrigado a selecionar apenas algumas delas para poder continuar operando. O sistema não consegue dar conta de todas elas ao mesmo tempo. Quanto maior o número de elementos no seu interior, maior o número de relações possíveis entre eles que crescem de modo exponencial. O sistema torna-se, então, complexo quando não consegue responder imediatamente a todas as relações entre os elementos, e nem todas as suas possibilidades podem realizar-se. Somente algumas possibilidades de relações entre elementos, por exemplo, a relação de uma comunicação com outra, ou de um pensamento com outro, são realizadas; as demais ficam potencializadas como opções no futuro. Essas relações entre os elementos não acontecem simultaneamente, mas, ao contrário, uma após a outra, em sucessão. E cada vez que o sistema opera acaba gerando novas possibilidades de relações, tornando-se assim ainda mais complexo, mas não mais que o seu ambiente, que é sempre mais complexo por conter um número maior de elementos. Outra razão para isso é o fato do sistema ser capaz de fixar seus próprios limites, ao diferenciar-se do ambiente, limitando as possibilidades no seu interior.

Na tentativa de entender o sistema da educação superior, Ristoff (2024) trouxe a compreensão pelo ponto de vista holístico, considerando que o sistema educacional é constituído por diversas partes distintas, cada uma com suas particularidades e inseridas em um contexto educacional, socioeconômico, cultural e político. Como metáfora, esse autor sugeriu imaginar-se um colar, no qual as contas representam as IES e os cursos. Esse exemplo, embora simples, bem ilustra a ideia de que o sistema é formado por elementos interdependentes que, juntos, formam um todo. O fio que conecta as IES e os cursos do colar da educação superior seria formado pela legislação educacional, incluindo portarias, diretrizes curriculares e demais regras que organizam esse sistema.

Assim como no colar, as contas do colar educacional podem ser de tamanhos diferentes, formatos diferentes e cores diferentes. Colares com todas as contas iguais não são nem os únicos, nem os mais bonitos, nem os mais comuns. É importante destacar que um colar só se forma, só passa a existir se as contas tiverem um pequeno furo que permite que um fio fino, normalmente quase invisível, as conecte. Sem esse fio, as contas serão apenas contas – isoladas, desconectadas, guardadas em alguma caixa de joias ou de miçangas. O mesmo pode se dizer da educação superior. As instituições e os cursos só se tornam parte de um sistema (o sistema federal, por exemplo) se estiverem conectados por um fino fio que forma esse colar educacional (Ristoff, 2024, p. 90).

Segundo os ensinamentos de Saviani (2018) existem várias maneiras de se tentar entender o sistema da educação. Pode-se partir do próprio conceito da análise sistemática por meio da semântica e etimologia do próprio termo “sistema”, ou, realizar a análise a partir do fato e não do conceito, ou seja, considerar o sistema da educação tal como ele já se apresenta considerando o ponto de vista institucional administrativo. Uma terceira alternativa aprimorada, seria realizar a pesquisa não do fato ou do conceito, mas a partir do fenômeno, por meio do método denominado “empírico-logístico”. Esse método considera a questão subjetiva, entendendo que qualquer sistema sempre se refere à realidade humana, a qual é não apenas constatada pelo homem, mas também criada por ele. Outra maneira seria tratar o sistema educacional como um sistema que evolui e se modifica constantemente, condicionado pelo contexto do ambiente em que está inserido. Esse método parte da descrição do fenômeno e seus elementos interagindo os achados com a dialética, a partir da análise da realidade.

Segundo Stirling (2007, p. 708), “A diversidade é um atributo de qualquer sistema, cujos elementos podem ser repartidos em categorias”. Essa teoria propõe um modo sistemático e transparente no tratamento da diversidade científica. O conceito de diversidade é encontrado em todas as áreas, mas é ainda mais relevante quando visto de uma forma não paramétrica. Estimula que se aborde a diversidade em termos gerais, porque mesmo em pesquisas específicas, por vezes, ela é limitada e contestável.

Para classificar um conhecimento como científico, é essencial reconhecer as atividades mentais e procedimentos técnicos que viabilizaram sua confirmação. Em outras palavras, é preciso identificar o método que possibilitou chegar a um determinado conhecimento (Gil, 2008). A complexidade e a diversidade dos modelos da educação superior em tentativa de análise comparativa, dificulta a escolha de um

método que possibilite a compreensão desses modelos institucionais e ao mesmo tempo possibilite um comparativo com base em ciência. Isto porque essa compreensão requer mais do que a mera análise isolada das IES e seus modelos, levando-se em conta a necessidade de uma abordagem que estabeleça conexões que possam ser efetivamente comparadas. Segundo Ristoff (2024), perceber as partes de forma isolada, sem considerar suas interconexões, tende a distorcer o objeto avaliado em vez de permitir sua compreensão real.

Métodos de classificação para tentativa de se estudar as IES e seus modelos institucionais, tais como a Classificação Carnegie (EUA), UMap (Europa), Times Higher Education (Inglaterra) e NAAC (Índia) foram cogitados, entretanto essas abordagens são normalmente formadas a partir de ranqueamentos, o que não era o objetivo desta pesquisa, uma vez que não se pretendia estabelecer uma competição ou avaliação de qualidade entre os modelos da educação superior. Nesse sentido, não se pode confundir o conceito de classificação, com o de “rankings” para agrupamento de IES, posto que os significados são diversos. Isto porque a categorização das IES tem o objetivo de permitir um comparativo a partir de características homogêneas, ou, ao menos, semelhantes. Este processo se difere dos ranqueamentos, os quais estabelecem uma ordem classificatória entre as instituições (Santelices, *et al.*, 2013).

A pesquisa comparativa não é tema recente e se inspirou na educação de outros campos. Prova disto, é que Marc Antoine Jullien, ainda em 1817, publicou um livro fornecendo base para uma comparação de todos os sistemas escolares europeus, bem como o instrumento analítico metodológico para realizar tal comparativo (Gayardon, 2022).

A importância dos estudos comparativos aumentou após a Segunda Guerra Mundial, primeiro porque passou-se a incluir as ciências sociais nesse tipo de pesquisa. Em seguida, agências internacionais tais como a UNESCO e o Banco Mundial impulsionaram o desenvolvimento de comparativos sobre a educação internacional. E, por fim, pelo esforço da academia em reunir dados e utilizar abordagens estatísticas mais detalhadas e completas (Gayardon, 2022).

A pesquisa documental exige compreender os tipos de investigações realizadas, os instrumentos adotados, os pressupostos teóricos, as posições dos pesquisadores, os aspectos já explorados e os sistemas de explicação construídos (Chizzotti, 2018).

Entretanto, nenhuma teoria, por mais elaborada que seja, consegue explicar completamente todos os fenômenos e processos de uma pesquisa. Por isso, o pesquisador seleciona e delimita aspectos pertinentes da realidade para análise, com o objetivo de estabelecer uma interconexão sistemática entre eles (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009).

Enquanto a pesquisa qualitativa aprofunda-se nos significados e nas percepções do contexto, a pesquisa quantitativa oferece a precisão da mensuração, a objetividade na análise de dados registrados de modo estatístico, que podem ser apresentados em formato de tabelas, gráficos ou textos, permitindo a possibilidade de valores descritivos a partir dos dados coletados. A fusão das metodologias, denominada pesquisa mista, combina enfoques quantitativos e qualitativos, uma vez que usa da contextualização dos fenômenos e da precisão dos resultados. (Rodrigues, 2021). No caso em tela, os dados quantitativos oficiais dos Ministérios da Educação aliados ao contexto de achados qualitativos, permitem uma análise multifacetada, inerente à pesquisa quali-quantitativa.

Conforme dito alhures, interpretar os modelos atuais da educação superior de um país constitui tarefa complexa, pois exige a análise do contexto de criação, evolução, organização, regime jurídico de constituição e dos meios de fomento necessários à subsistência das instituições. Ainda assim, a compreensão desses modelos e de eventuais diferenças sociais entre eles é importante, porque a educação superior tem o papel de impulsionar o desenvolvimento, mudanças sociais, inovação, pesquisa científica e, principalmente, considerando que o estudante pode atuar como agente transformador do meio social em que está inserido. Ademais, o entendimento da dinâmica atual desses modelos pode contribuir para a criação e o direcionamento de políticas públicas, na tentativa de promover melhorias para esse nível de ensino.

A escolha dos cinco países, Brasil, Argentina, Chile, Uruguai e Peru, não foi aleatória. A partir da análise dos dados estatísticos oficiais dos Ministérios da Educação, ainda em estágio inicial ao projeto de pesquisa, observou-se que as nomenclaturas “nível de formação”, “tipo de instituição” e “setor de gestão” eram comuns entre esses cinco países, o que poderia facilitar um comparativo dos modelos institucionais.

Além disso, os cinco países faziam parte da Organização das Nações Unidas (ONU) e aderiram aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com metas para educação de qualidade. Destaca-se a meta de número 4.3 (Brasil, 2024), segundo a qual é necessário incluir a igualdade no acesso ao ensino superior de qualidade para todos os homens e mulheres. De acordo com (Brasil, 2024, *s. p.*), a referida meta (4.3), estabelecia que: “Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade”. No entanto, no Brasil, essa meta, teve a seguinte redefinição: “Até 2030, assegurar a equidade (gênero, raça, renda, território e outros) de acesso e permanência educação profissional e à superior de qualidade, de forma gratuita ou a preços acessíveis”.

Esta escolha geográfica - Brasil, Argentina, Chile, Uruguai e Peru - encontra respaldo não apenas na comparabilidade inicial das nomenclaturas e no compromisso compartilhado com os ODS, mas também se articula diretamente com o projeto de pesquisa mais amplo ao qual este estudo esteve vinculado. Trata-se do projeto "Políticas de inclusão e permanência no ensino superior da América Latina: experiências comparadas entre Brasil, Peru, Uruguai, Argentina e Chile", aprovado pelo CNPq, e das atividades desenvolvidas no âmbito do Centro Latino-Americano de Pesquisa em Educação Superior (CeLapes).

O CeLapes configura-se como um importante centro de investigação focado nos rumos da educação superior na América Latina, promovendo análises comparativas entre os diferentes sistemas nacionais, com especial atenção aos países aqui selecionados. Ao adotar o mesmo recorte geográfico, esta dissertação insere-se nos debates promovidos pelo CeLapes e pelo projeto CNPq associado, buscando aprofundar a compreensão sobre a organização acadêmica e as categorias administrativas e sua relação com as desigualdades sociais, em diálogo com essas investigações.

Para se explorar o estado da questão e considerando que o objetivo de pesquisar sobre a atual estrutura de formação dos modelos institucionais da educação superior, foram realizadas buscas na base de dados, teses e dissertações da CAPES com as nomenclaturas localizadas, quais sejam: “nível de formação”, “tipo de instituição” e “setor de gestão”, a partir de filtro limitador de teses da USP, UNICAMP e UFRJ.

Conforme Figura 1, a busca pela primeira palavra-chave “nível de formação”, localizou 580 resultados. A leitura desses achados culminou na descoberta de estudos importantes, que guardavam relação com o tema pretendido, embora fossem do ano de 2013. A consulta foi relevante também para a descoberta de trabalhos, junto ao banco de teses da USP, desenvolvidos pelo Prof. Dr. Afrânio Mendes Cattani também pesquisador da temática da educação superior na América Latina.

Figura 1 – Resultados da busca da nomenclatura “nível de formação

The image shows a screenshot of the CAPES Theses Catalog website. The search results page displays 580 results for the query "nível de formação ensino superior". The interface includes a search bar with the query, a "Buscar" button, and a "Refinar meus resultados" section with filters for "Tipo" (Doutorado / Diss.) and "Ano" (2013, 2017, 2018, 2019). The results list shows four entries, each with a title, date, and institution.

Rank	Author	Title	Date	Institution
1.	MENEZES, EBENEZER TEJUNO DE	Para além dos usos das tecnologias digitais: um estudo acerca da formação e atuação docente no ensino superior de doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP	15/05/2018	UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo, Faculdade de Educação, Departamento de Educação
2.	BERNAT, MARCO DA COSTA	Pré-licenciatura e a experiência de formação de professores para a educação básica	25/02/2018	UNESP - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Departamento de Educação
3.	JESUS, HUMBERTO LUIS DE	Atividade, autonomia, autoridade e saberes docentes na aula de matemática	28/05/2018	UNESP - Universidade Estadual de São Paulo, Faculdade de Educação, Departamento de Educação
4.	SANDA, DANIELE FERREI	A autorregulação da aprendizagem de alunos em curso de formação de professores: Um programa de intervenção	02/05/2018	UNESP - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Departamento de Educação

Fonte: CAPES (2023)

Na pesquisa pela segunda palavra-chave: “tipo de instituição”, foram localizados 506 resultados, conforme Figura 2, incluindo títulos já lidos na busca anterior, destacando-se, após análise de todos, alguns trabalhos correlacionados ao tema.

Figura 2 – Resultado da busca da nomenclatura “tipo de instituição

The screenshot shows a search interface with a search bar containing 'tipo de instituição ensino superior' and a 'Buscar' button. Below the search bar, it indicates 'Painel de informações quantitativas (teses e dissertações)'. The main content area shows '506 resultados para tipo de instituição ensino superior' and a pagination control with page 1 selected. On the left, there is a 'Refinar meus resultados' section with filters for 'Tipo' (Doutorado (78se) - 506), 'Ano' (2015 - 171, 2016 - 171, 2017 - 164), and 'Autor' (ABELARDO BENTO ARAUJO - 1, ADRIANA PUGLIESE NETTO LAMAS - 1, ADRIANA SEABRA - 1). The main list contains 6 items, each with a title, date, page count, and institution name.

Item	Author	Title	Date	Pages	Institution
1.	COSTA, SILVIO LUIZ DA.	A luta pelo ensino superior: com a voz, os evadidos	13/04/2016	222 f.	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP
2.	ALMEIDA, ANDRE ALBINO DE.	A INTERSUBJETIVIDADE NA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS PARA UM PROCESSO HUMANIZADOR	31/10/2017	174 f.	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNICAMP
3.	BERBAT, MARCIO DA COSTA.	Pró-licenciatura e a experiência de formação de professores para a educação básica	25/02/2015	246 f.	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp
4.	BARROS, FLAVIA REGINA DE.	IMPACTOS AFETIVOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR: O OLHAR DOS ALUNOS	19/12/2017	278 f.	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNICAMP
5.	PALACIO, LILIAN PEREIRA.	O discurso da reforma e seus efeitos no ensino superior: a estruturação curricular em cursos de letras	14/08/2015	145 f.	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP
6.	RODRIGUES, ELIANE DE OLIVEIRA.	(DES)CONSTRUINDO O CONCEITO DE INCLUSÃO: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ENSINO SUPERIOR	25/09/2017	undefined f.	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do cfch

Fonte: CAPES (2023)

Por fim, a Figura 3, comprova a busca pela terceira palavra-chave, “setor de gestão”. Foram localizados 660 resultados, no entanto, após leitura verificou-se que eles incluíam trabalhos já localizados nas pesquisas das palavras-chave anteriores ou trabalhos não correlacionados ao tema desta pesquisa.

Figura 3 – Resultado da busca da nomenclatura “setor de gestão

The screenshot shows the CAPES catalog search interface. The search query is 'setor de gestão ensino superior', resulting in 660 records. The interface includes a search bar, a 'Buscar' button, and a 'Refinar meus resultados' section with filters for 'Tipo' (Doutorado (tese) - 660) and 'Ano' (2015 - 171, 2018 - 171, 2017 - 164). The search results list four entries:

1. MENEZES, EBENEZER TAKUNO DE. **Para além dos usos das tecnologias digitais: um estudo acerca da formação e atuação docente no ensino superior de doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP** 15/05/2018 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP Detalhes
2. ALMEIDA, ANDRE ALBINO DE. **A INTERSUBJETIVIDADE NA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS PARA UM PROCESSO HUMANIZADOR** 31/10/2017 174 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNICAMP Detalhes
3. BERBAT, MARCIO DA COSTA. **Pró-Icenciatura e a experiência de formação de professores para a educação básica** 25/02/2015 246 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp Detalhes
4. GHIRALDELLO, LUCIANE. **ATITUDE FACE AO LAZER DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR** 20/07/2018 166 f.

Fonte: CAPES (2023)

Entre os resultados, destacaram-se os seguintes trabalhos relacionados ao tema desta pesquisa. Registra-se que os artigos restantes foram desconsiderados por não abordarem as nomenclaturas específicas e não trazerem uma análise comparativa:

- a) Robl (2015) aborda a expansão e diversificação da Educação Superior na América Latina, especialmente o crescimento verificado a partir de 1970, período marcado pela diversificação das IES, tendo por objetivo relacionar as ações de acreditação e internacionalização, com discussões sobre a possibilidade de permissão de funcionamento das IES com fins lucrativos e a entrada de capital privado nas IES públicas. Demonstra como objetivos específicos: caracterizar o sistema e o contexto de expansão do ensino superior; identificar as ações de internacionalização e estabelecer relação com a acreditação; relacionar o crescimento à possibilidade de abertura para o sistema educacional privado com fins lucrativos. Tem como problematização as discussões sobre a possibilidade de permissão do funcionamento das IES privadas com fins lucrativos e a crescente preocupação com a busca de qualidade. Sua fundamentação teórica é feita a partir dos conceitos de Klein e

Sampaio, Helena Sampaio e Dias Sobrinho. A referida pesquisa foi empírica e revelou o crescimento das IES, principalmente pela via do setor privado acompanhado da diversificação das tipologias de IES, sobretudo as IES técnicas e tecnológicas. Ao final da tese, concluiu que o sistema de acreditação e internacionalização das IES, no país pesquisado, resultou em um mercado educacional atrativo aos investidores externos, com a prevalência de grupos privados que visam lucro pela venda dos sistemas educacionais. E, muito embora a tese não trate especificamente sobre o tema da intenção de pesquisa, ela pode ser utilizada para compor o estado da questão porque traz, nos capítulos 1 e 5, na introdução e nas considerações finais, questões importantes sobre a expansão e diversificação da educação superior em alguns países da América Latina, incluindo Brasil, Chile e Argentina, sob o enfoque da organização administrativa;

- b) Castro (2013), faz uma investigação sobre os sistemas, processos e arcabouço legal do ensino superior universitário dos países que compõe o Mercosul, quais sejam: Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, com objetivo de identificar possibilidades integradoras entre esses países. Teve por objetivos específicos identificar dentro das diferentes estruturas quais seriam as possibilidades de integração desses países; aspectos culturais que favoreçam integração do sistema educacional; realizar uma investigação comparada do arcabouço legal; aplicação de questionário para análise de percepções dos atores da educação superior desses países. Sugere a educação universitária como estratégia para os países que estão à procura de desenvolvimento, constituindo um desafio a tentativa de integração entre países, muito embora esse fator seja primordial à integração internacional trazida pela globalização. A pesquisa desenvolveu um estudo comparativo entre os países e a abordagem historiográfica, firmada em documentos, publicações, comparações qualitativas e quantitativas, incluindo questionários aplicados a representantes de IES em cursos de graduação e pós-graduação. Ao final, concluiu pela constatação de entraves para o avanço de um processo integrador por meio da educação superior desses países, embora haja uma série de instrumentos legais, acordos, políticas públicas e aspectos culturais convergentes. Sugere ainda, possíveis caminhos na tentativa de facilitar essa integração, tais como: criação de agências de

acreditação, que tenham além dos parâmetros internos, visão transfronteira que a integração exige; maior envolvimento das IES na tentativa de construir projetos integradores e acordos. Essa tese guarda relação com o tema escolhido pois aborda modelos institucionais da educação superior nos países latino-americanos, trazendo pontos importantes tais como expansão, panorama cultural, marcos históricos, organização, diferenciação de sistemas, comparação legislativa, entre outros;

- c) Costa (2016), pesquisou o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro no setor privado com fins lucrativos, mediante estudo específico da formação dos grupos educacionais Anhanguera Educacional e Kroton S. A., considerando a mercantilização vivenciada no ensino superior brasileiro nos últimos vinte anos. A metodologia consistiu em revisão bibliográfica, artigos, teses, dissertações, publicações e dados estatísticos oficiais de instituições governamentais e empresas educacionais. Ao final, conclui-se que o crescimento descontrolado do ensino superior teve como consequência o aumento do tratamento da educação como mercadoria, associando ao sistema de ensino dessas instituições processos de profissionalização de gestão empresarial, com introdução de mercado acionário. Verificou-se que os grupos educacionais estudados na pesquisa, no intuito de aumentar suas margens de lucro, realizaram estratégias de marketing, processo de integração, técnicas gerenciais de aumento de produtividade, materiais didáticos padronizados e dispensa massiva de docentes logo após a obtenção de avaliação institucional. A referida tese também guarda relação com o tema deste estudo, pois aborda a legislação de formação do ensino superior no Brasil e o crescimento desse setor a partir do regime militar, trazendo dados e estatísticas sobre esse crescimento, bem como a questão do crescimento e mercantilização das IES com fins lucrativos;
- d) Moreira (2013) aborda a expansão do ensino superior com o privatismo no Brasil e na Argentina, com enfoque desse processo no período de neoliberalismo entre 1989 e 2009. Analisados o ensino superior de cada país, essa pesquisa buscou extrair semelhanças e diferenças durante o período de expansão em análise comparativa, observadas as seguintes variáveis: crescimento das IES, matrícula, acesso nas IES públicas e privadas, alterações

legislativas, financiamentos, programas e potencial de reordenamento em direção a lógica induzida pelo capital. Essa pesquisa inicia-se resgatando marcos históricos importantes como a formação do ensino superior argentino e a tardia formação no Brasil, que se constitui em base individualista sem qualquer pretensão de expansão massiva. Descreve a atual estrutura da educação superior no Brasil, destacando a diferença principal entre os países, com predominância do ensino privado no Brasil, caracterizado pela mercantilização e do ensino público na Argentina. Aborda a caracterização geral do ensino superior argentino, descrevendo a organização das IES e ressaltando o sistema gratuito, massificado e cada vez mais diversificado, trazendo que muito embora o lucro das IES seja proibido na legislação, verifica-se a existência de corporações de IES a exemplo da Universidad de la Empresa. Ensina que do ponto de vista comparativo as IES no Brasil e na Argentina guardam mais diferenças do que semelhanças, no entanto há semelhanças relativas inclusive quanto às práticas do mercado global competitivo no campo universitário. Outro ponto importante dessa pesquisa diz respeito ao sistema de acesso, enquanto no Brasil prevalece o sistema restrito e meritocrático, na Argentina o acesso ao ensino superior é livre e gratuito, tendo mesmo assim grande diferenciação, uma vez que as universidades têm autonomia para fixação de condicionalidades que por vezes ultrapassam a autonomia universitária, funcionando como mecanismos claros de exclusão, especialmente para os cursos mais elitizados. Em conclusão a pesquisa apresenta comparativos entre os países sobre os seguintes aspectos de análise: racionalização de gastos; abertura de financiamento e parceria da iniciativa privada; mercantilização; promoção de maior diferenciação das instituições; incentivo para que as IES públicas diversifiquem as fontes de financiamento; redefinição da função estatal no ES e políticas para qualidade e equidade na educação superior. Ressalta que nos últimos vinte anos o SES passou por transformações de expansão e privatismo em ambos os países analisados, com diversificação organizacional e de finalidade acadêmica entre as IES.

Considerando o desafio de se estudar os modelos institucionais da educação superior de cinco países, e ainda considerando o tempo exíguo do Curso de Mestrado, optou-se por limitar esta pesquisa às duas primeiras nomenclaturas, quais sejam: tipo de instituição e setor de gestão.

Embora a educação superior dos países pesquisados tenha sido estudada desde a sua constituição, o recorte principal desta pesquisa está direcionado para o período vivenciado a partir das reformas universitárias e do fim das ditaduras latino-americanas, sobretudo a significativa expansão dos últimos vinte anos.

O referencial teórico tem como base diversos pesquisadores e docentes que trabalham o tema da educação superior no Brasil e nos demais países pesquisados, tais como, Maria Ligia de Oliveira Barbosa, Simon Schwartzman, Helena Sampaio, Clarissa Eckert Baeta Neves, no Brasil; José Joaquim Brunner, no Chile; Yolanda Rodrigues Gonzalez, no Peru; Ana García de Fanelli e Júlio Durand, na Argentina; Claudio Rama, no Uruguai, entre outros.

Esta pesquisa caminhou alinhada com o Centro Latino-Americano de Pesquisa em Educação Superior (CeLapes), o qual tem por objeto a pesquisa sobre os rumos da educação superior, bem como o projeto aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), intitulado de "Políticas de inclusão e permanência no ensino superior da América Latina: experiências comparadas entre Brasil, Peru, Uruguai, Argentina e Chile".

Para confirmação dos modelos institucionais, a legislação educacional de cada país também foi estudada, partindo dos dispositivos constitucionais, seguidos do arcabouço formado pelas leis, decretos, regulamentos e portarias dos Ministérios da Educação. Buscando-se elencar os principais marcos regulatórios que impactaram na atual composição desses modelos.

Além disso, dados complementares de organizações, tais como a La Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red Índices) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), também foram utilizados para confirmação dos modelos institucionais localizados. Cabe registrar que a ausência de dados atualizados e integrados dos países pesquisados foi um ponto desfavorável, motivo pelo qual alguns dados foram centralizados em informações do ano de 2022.

### 3 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

Várias são as teorias que tentam explicar a expansão da educação superior. A teoria do funcionalismo, por exemplo, entende a expansão como decorrência natural do desenvolvimento dos países e da necessidade da busca por trabalhadores com maiores exigências técnicas e conhecimento. A teoria institucionalista defende que a expansão vivenciada pelos países não seria apenas uma coincidência, mas sim o resultado da institucionalização de um novo modelo de sociedade. E ainda, a teoria do conflito e da reprodução social, segundo a qual a expansão dos novos tipos institucionais permitiria a manutenção do status de grupos privilegiados (Benavides; Frida Haag; Cueva 2015). Dessa mesma linha de abordagem decorreria ainda a teoria credencialista, definida, como:

Según este planteamiento, los grupos con mayor estatus generan un sistema de requerimientos crecientemente amplio y complejo que, sin embargo, no responde a calificaciones necesarias en función de los requerimientos del campo laboral en las sociedades. Tales calificaciones constituyen credenciales cuya única función es una restricción implícita del acceso a las posiciones privilegiadas de la sociedad, en detrimento de los grupos de estatus inferiores. Estas calificaciones, así, se encuentran asociadas fuertemente con características propias del estatus privilegiado, como el dominio del lenguaje, el acceso a instituciones de educación primaria y secundaria ubicadas en el ámbito del mismo grupo privilegiado, competencias culturales propias, etcéter (Benavides; Frida Haag; Cueva, 2015, p. 9).

Na América Latina, o processo de criação e evolução da educação superior teve características diferentes que se revelaram determinantes para a configuração hodierna. A primeira Universidade foi fundada no século XVI, no ano de 1538, em São Domingos, uma ilha colonizada pelos Espanhóis e localizada entre Cuba e Porto Rico, na região do Caribe. Após, vieram a Universidade de São Marcos no Peru (1551), a do México (1553), a Universidade de Córdoba (1613) na Argentina, a de São Felipe (1738) no Chile, e Universidade da República no Uruguai (1849). No Brasil nenhuma Universidade até o século XX, fato que implicou em repercussões que ainda reverberam na atualidade (Cunha, 2007; Neves; Martins, 2016).

As reformas universitárias das instituições latino-americanas foram influenciadas pelos seguintes modelos: o napoleônico, vindo da França e baseado na educação estatal nacional, o modelo de Sorbonne concentrado da formação de profissionais liberais e o modelo alemão de Humboldt caracterizado principalmente

pela indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa e também pela autonomia universitária em relação ao estado (Mendonça, 2023).

A formação da educação superior na América Latina, de modo geral, foi marcada pela tradição universitária com destaque para as universidades católicas. Aos poucos e sob resistência, a secularização foi sendo substituída por um modelo laico e mais moderno. No Chile, por exemplo, houve a formação de um sistema híbrido com universidades públicas e católicas coexistindo e sendo financiadas pelo governo. A Argentina teve êxito na instalação de um sistema laico, considerando que as universidades católicas reapareceram somente após a década de quarenta e sem o apoio do Estado. O Brasil, entretanto, teve uma particularidade, as primeiras IES não eram universidades, seguia-se o modelo napoleônico, escolas superiores autônomas e depois com faculdades. As universidades, católicas, surgiram somente a partir de 1940 e com o apoio do Estado (Durham, 2000).

Os modelos institucionais da educação superior não somente no Brasil, mas na América Latina, foram criados para a formação conveniente da elite, visando, à época, a preparação de funcionários públicos e de profissionais em campos específicos, tais como direito, engenharia e medicina (Cunha, 2007).

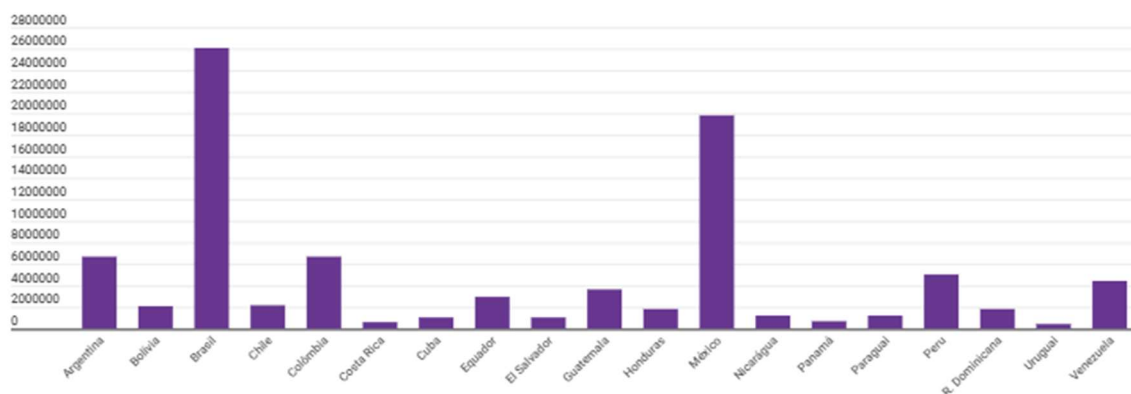
Até a década de 1970, a educação superior contava com poucos modelos institucionais, devido à natureza elitista do acesso e à baixa cobertura. No início, a diferenciação institucional ocorria entre universidades pertencentes à Coroa ou à Igreja, e depois disso, entre públicas e privadas. Posteriormente, a educação superior na América Latina passou a incluir universidades públicas nacionais, estaduais e municipais ou provinciais, cada uma com suas próprias características. A reforma de Córdoba na Argentina impulsionou o surgimento de novas diferenciações baseadas em tipos distintos de governança, tendo reflexo também em outros países da América Latina. A partir da década de setenta, com o aumento do acesso, foram surgindo novas categorias de instituições, tanto públicas quanto privadas, incluindo IES regionais e especializadas (Rama, 2022).

Na América Latina, as universidades públicas foram as grandes responsáveis por atender às necessidades de acesso a partir da década de setenta, expandindo-se e se tornando conhecidas como mega universidades. Essas instituições se caracterizavam por ter um grande número de discentes matriculados e instruídos por um corpo docente numeroso e altamente segmentado. Essa característica é

claramente visualizada nos sistemas educacionais da Argentina, com a Universidade de Buenos Aires (UBA), e no Uruguai, com a Universidade da República (UDELAR). Nesse mesmo período, no Brasil, ao contrário dessa tendência, a lacuna foi sendo suprida pelo ensino privado (Sampaio; Andrade, 2019, p. 10).

O ensino superior da América Latina passou por crescimento nas últimas décadas, conforme ilustra o Gráfico 1. A atual configuração do setor foi moldada por dois processos significativos: o primeiro foi a expansão, caracterizada pelo aumento das matrículas, pela multiplicação das IES e pela diversificação de carreiras e níveis de formação; o segundo processo foi o retrocesso no financiamento público das universidades, iniciado com o fim das ditaduras entre as décadas de setenta e oitenta. Nesse cenário, a predominância das ideias neoliberais, resultou no estímulo ao ensino privado, com a precificação das IES (Saforcada *et al.*, 2019).

Gráfico 1 – Crescimento das matrículas da educação superior na América Latina de 2000 a 2019



Fonte: UNESCO IIEP; SITEAL (2024)

A educação superior na América Latina passou e ainda passa por transformações, destacando-se a massificação das matrículas. A nova dinâmica, vivenciada a partir da década de 1970 e expandida a partir dos anos noventa, resultou em diferenciação institucional (Rama, 2022).

No ano de 2014, foram registradas mais de quatro mil universidades na América Latina, que somadas a outros tipos de IES, formam um cenário complexo e diversificado. Esse universo atualmente conta com a presença de universidades tradicionais, novos prestadores de serviços educacionais, macro universidades, faculdades pequenas, instituições focadas em pesquisa, outras exclusivamente

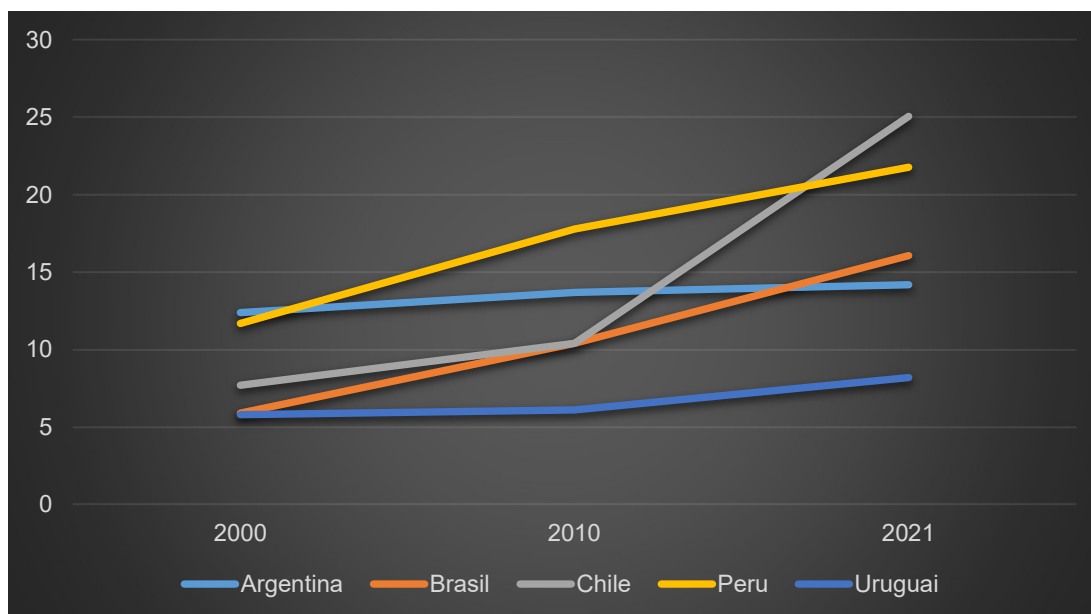
comerciais ou voltadas para o mercado de trabalho, além de entidades públicas, privadas, comunitárias, associações culturais formadas por grupos econômicos ou religiosos, instituições com ações na bolsa de valores, internacionalizadas, elitistas, entre outras (Schwartzman, 2014).

In some countries, not only is access to HE widespread, but it is also done through a more or less homogeneous system, composed by universities of similar prestige granting a similar array of certifications and degrees, which creates a relatively flat national HE landscapes where expanding access to HE has strong effects on social inclusion. In other countries, access to HE expanded inside more or less homogeneous systems in terms of types of degrees institutions but marked by strong hierarchies of prestige associated with different institutions and sectors. Here, the effects of access to HE on social inclusion are mitigated by the differential access each institution opens to social and cultural forms of capital. In other countries, access to HE is also wide, but done through two (or more) differentiated institutional profiles of organizations, each providing different portfolios of degrees. Robust binary systems are a historical inheritance of the country's experience with strong vocational training systems. Traditionally, these countries depart from a highly hierarchical HE system, where a small number of highly selective institutions control access to social and cultural forms of capital, providing the basis for the reproduction of the country's elite (Sampaio; Andrade, 2019, p. 09).

Na América Latina, observa-se heterogeneidade de modelos institucionais sobretudo no sistema privado. Há países em que se predominam universidades confessionais e outros que apresentam certo equilíbrio entre IES públicas, confessionais e aquelas focadas ao atendimento da demanda em massa (Durham, 2000). No Brasil, Chile e Peru por exemplo, predominam esse último tipo de instituição.

Segundo a teoria de Trow (2005), a expansão do sistema educacional superior pode ser avaliada em três fases: elitista, massificada ou universal. Para tanto, essa teoria considera o grupo etário de 18 a 24 anos que deveria estar matriculado na educação superior. A maioria dos países latino-americanos está em fase de massificação da educação superior, ou seja, quando a cobertura, considerando a faixa etária de 18 a 24 anos, é maior que 16% e menor que 50%, ressalvado os casos do Chile, da Argentina e do Uruguai, que já acessaram a fase de universalização (García de Fanelli; Adrogué, 2021).

Gráfico 2 – Evolução da taxa líquida de matrículas dos países da América Latina



Fonte: UNESCO IIEP; SITEAL (2024)

Embora cada país demonstre uma trajetória distinta, os dados do Gráfico 2 confirmam o aumento de acesso à educação superior, entre o período de 2000 a 2021, nos cinco países analisados. A Argentina demonstra a maior robustez no acesso, sustentando a liderança na taxa líquida de matrículas durante a maior parte dos períodos, resultando em 41,5%, o que deve ser atribuído ao sistema de acesso universal. Em contraste, o Uruguai apresentou um crescimento modesto, com a menor taxa entre os cinco países, destacando-se ainda a ausência de dados atualizados a partir de 2019. Brasil e Chile exibem trajetórias de crescimento intermediárias, porém com dinâmicas distintas. Resta clara a estagnação do Brasil observada entre 2015 e 2018, período de grave recessão econômica e após nova queda, que talvez possa ter como um dos fatores os reflexos da pandemia. Já o Chile demonstra uma expansão ao que tudo indica advinda de reformas educacionais e que serão mais bem exploradas em capítulo próprio desta dissertação. Os dados especialmente do Peru merecem atenção para o estudo do fenômeno, considerando que saiu de um dos patamares mais baixos em 2000 (16,3%), atingindo 39,7% em 2020. A análise conjunta desses dados revela uma heterogeneidade nas dinâmicas de crescimento do acesso da educação superior na América Latina.

Atribui-se à educação superior o papel de melhorar e promover o desenvolvimento da sociedade com a redução de desigualdades. Nessa reflexão, a

América Latina especialmente se diferencia ainda mais dos países desenvolvidos (Soto, 2020). A educação superior não pode ser dissociada da busca por ascensão social e econômica. Embora avanços em relação à oportunidade de acesso tenham sido observados, ainda existem lacunas que podem estar relacionadas com as seguintes questões: i) Alto nível de desigualdade da América Latina; ii) Crescimento da educação superior em decorrência do aumento de concluintes do ensino médio com menor condição econômica; iii) Expansão da oferta pelo setor privado; iv) Reflexos advindos do período pandêmico (García de Fanelli; Adrogué, 2021).

A América Latina deve ser considerada em sua totalidade, uma vez que a educação superior se popularizou, com uma grande quantidade de indivíduos nesse nível de ensino, o que reflete o desejo de muitos por essa formação (Schwartzman, 2014; Brunner, 2015). Esse cenário de expansão confirma a importância de se descrever os modelos institucionais atuais e analisar as diferenças sociais desses modelos. Especialmente porque a expansão da educação superior não somente aumenta o número de IES, mas também as diversifica. Essa ampliação pode não se traduzir necessariamente em democratização, considerando que diferentes estratos sociais não usufruem dos mesmos benefícios em suas trajetórias educacionais.

#### 4 DIVISÃO DE ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA POR TIPO DE INSTITUIÇÃO

O termo "instituição" tem sua origem no latim "*institutio, onis*" e pode englobar as seguintes interpretações: a) Disposição; b) Instrução, ensino, educação; c) Método; sistema. Logo, pode-se dizer que a educação está inserida no conceito de instituição, trazendo significação de algo direcionado, organizado e conduzido pelo homem em sentido permanente e necessariamente social, posto que as instituições estão vinculadas às necessidades entre o homem e a sociedade (Saviani, 2005).

O conceito de instituição também pode ser entendido como um padrão de controle, uma programação de conduta individual imposta pela sociedade. Pode abranger tanto organizações específicas, como as universidades, por exemplo, quanto sistemas, como por exemplo o sistema educacional superior (Foracchi; Martins, 2000).

As instituições são experimentadas como algo dotado de realidade exterior; em outras palavras, a instituição é alguma coisa situada fora do indivíduo, alguma coisa que de certa maneira (de uma maneira bastante "árdua", diríamos) difere da realidade formada pelos pensamentos, sentimentos e fantasias do indivíduo. Por esta característica, uma instituição assemelha-se a outras entidades da realidade exterior guarda certa semelhança até mesmo com objetos tais como árvores, mesas e telefones que estão lá fora, quer o indivíduo queira quer não (Foracchi; Martins, 2000, p. 165).

As instituições estão em constante evolução, apresentam resultados difusos, mas que são emanados de indivíduos. Esses resultados reverberam significados para o mundo. Entre as suas características estão a exterioridade, a objetividade, a coercitividade, a historicidade e a autoridade moral. Esta última, chama atenção posto que raramente se manifesta por meio da violência física, expressando-se por situações por vezes sutis, como a sensação de vergonha ou culpa do aluno estrangeiro que comete erro de linguagem ou pelo imigrante pobre que carrega o sotaque (Foracchi; Martins, 2000).

Os termos, educação universitária e educação superior frequentemente são utilizados com o mesmo significado, porém, em verdade, a educação universitária é apenas um dos modelos institucionais que fazem parte do sistema da educação superior, terciária ou pós-secundária, a depender da denominação atribuída em cada país (Schwartzman, 2014).

## 4.1 BRASIL

A educação superior brasileira tem registro de início em meados de 1572, com o oferecimento dos primeiros cursos de Artes e Teologia. Em 1589, esses cursos totalizavam apenas 96 alunos. No entanto, esse modelo era precário e se manteve por muitos anos, considerando que não havia interesse de Portugal em realizar investimentos educacionais em sua colônia (Cunha, 2007).

Até o século XVIII, a educação superior era limitada e seguia as ordens da metrópole, educando apenas os profissionais de missões religiosas ou preparando pessoas para atuar junto às instituições públicas, sendo claro o caráter elitista desde essa época (Cunha, 2007).

Nesse contexto, a tentativa de formação das IES prosseguiu sob o amparo das instituições religiosas até a passagem do período pombalino, com a expulsão dos jesuítas e a posterior chegada da família real ao Brasil. No século XIX, já existiam aproximadamente 27 universidades na América Latina, sendo longo o caminho percorrido pelo Brasil até o ano de 1920, data da enfim criação da primeira Universidade Federal no Rio de Janeiro (UFRJ), nascida da junção de uma Escola Politécnica e duas Faculdades, a de Direito, criada em 1891, e a de Medicina, de 1808 (Cunha, 2007).

Após a independência do Brasil, em 1822, já se visualizavam dois setores da educação: o público e o particular. Contudo, o ensino superior era predominantemente público. Somente com a Constituição Federal de 1891 é que a educação superior foi descentralizada do poder da União, com permissão legal para que os Estados também pudessem legislar sobre a criação de IES, em competência concorrente com a União (Cunha, 2007).

O Decreto nº. 8.659 (Câmara [...], 1911) conhecido como reforma de Rivadávia, estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Superior Brasileiro, e inovou ao trazer que, a partir daquele momento, as instituições até então subordinadas ao Ministério do Interior passariam a ser autônomas, com personalidade jurídica própria e liberdade administrativa e acadêmica.

Em 1931 as universidades tinham autorização para serem criadas e mantidas pela União ou por entidades privadas como fundações ou associações, ou seja, sem finalidade lucrativa. Constata-se então a primeira facilitação da expansão, pelo direcionamento e positivação para a criação das IES, juntamente com as

transformações econômicas da República. Nesse contexto, ainda no ano de 1931, é criado o Conselho Nacional de Educação, e, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP); a maior e mais conceituada universidade brasileira, cujos objetivos iniciais estavam voltados para a formação de professores para o magistério secundário e a realização de pesquisa

A partir da década de quarenta, são criadas diversas universidades particulares no Brasil, mas todas elas vinculadas a ordens religiosas (confessionais). Registre-se que até esse momento, as instituições públicas, juntamente das privadas sem fins lucrativos e ligadas às ordens religiosas, atuavam em concomitância, numa espécie de paralelismo, em prol dos objetivos governamentais.

A partir da década de sessenta, não só o Brasil, mas também outros países da América Latina, foram sendo impactados pelo contexto político dos regimes militares e pela difusão das ideias de intervenção mínima do Estado, o que resultou na permissão desenfreada para a criação de novas IES, e, por conseguinte, anos depois, na entrega da educação superior ao mercado empresarial.

A autonomia didático científica, administrativa e de gestão das universidades, trazida na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), também fortaleceu o crescimento das universidades, sobretudo as privadas no Brasil. A partir desse marco, as universidades poderiam ofertar ou excluir cursos conforme as necessidades de demanda do mercado.

Certamente, todos esses fatores legislativos e históricos favoreceram a formação de um sistema complexo e diverso, marcado pela presença de IES competindo atualmente no Brasil pelo domínio do mercado educacional.

A educação superior brasileira está fundamentada, primariamente, nas disposições constitucionais, com regulamentação subsidiária das Leis nº. 9.394/96 (Brasil, 1996) e nº. 4.024/61 (Brasil, 1961), que estabelecem as diretrizes da educação nacional; do Decreto nº. 9.235/2017 (Brasil, 2017), que regula a supervisão e avaliação das instituições de ensino superior do sistema federal de ensino; da Lei nº. 13.868/2019 (Brasil, 2019), que reconheceu as instituições comunitárias, e das demais normas que regem o arcabouço regulatório educacional.

Quanto à definição geral do que é considerado como educação superior, a Lei de Diretrizes e Bases estabelece que esse nível de formação tem como finalidade estimular a criação cultural, o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo, formando profissionais aptos para atuarem na sociedade, incentivando a pesquisa científica, promovendo a divulgação de conhecimentos e estimulando o aperfeiçoamento cultural e profissional dos estudantes, por meio dos seguintes cursos e programas: sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão.

Inspiradas no modelo humboldtiano, as universidades brasileiras têm assegurada, no artigo 207 da CF, autonomia didático científica, administrativa e gerencial, sendo a pesquisa, o ensino e a extensão indissociáveis.

Ao analisar a evolução histórica da legislação educacional no Brasil, verifica-se que a princípio existia uma clara preferência pelo sistema universitário, conforme evidenciado na Lei das Universidades de 1931 (Brasil, 1931) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Brasil, 1961). Assim, a legislação educacional por assim dizer teve um enfoque inicial favorável ao sistema universitário. A Lei nº. 5.540 de 1968 (Brasil, 1968), em seus artigos primeiro e segundo, por exemplo, estabelecia normas para a organização e funcionamento do ensino superior, priorizando a estruturação das universidades e sua articulação com o ensino médio.

Art. 1º. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º. O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado (Brasil, 1968).

No entanto, a exceção do artigo segundo, virou regra. E ao longo do caminho, a preferência pelo sistema universitário foi perdendo intensidade, talvez na tentativa de facilitar o acesso com a expansão de IES, fato é que esses estabelecimentos isolados passaram a ter a maior parte das matrículas. Hoje, conforme o Organograma 1, pode-se dizer que a educação superior brasileira abrange um sistema formado por universidades e um sistema não universitário, majoritário, composto por faculdades, centros universitários, institutos e centros federais de educação, ciência e tecnologia, e ainda, as chamadas escolas de governo.

Organograma 1 – Organização da educação superior do Brasil por tipo de instituição



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de MEC (2023)

A criação de uma IES no Brasil, exceto as públicas, é de livre iniciativa e regulada por um processo de credenciamento junto ao MEC para todas as modalidades de ensino. Obrigatoriamente, a IES deve iniciar na categoria de faculdade. Posteriormente, em credenciamento, poderá ser promovida para centro universitário e universidade, desde que respeitados os requisitos do Decreto nº 9.325/2017 (Brasil, 2017). Dentre os referidos requisitos pontuam-se: regime de tempo integral docente, número mínimo de cursos, titulações de mestrado e doutorado dos docentes, cursos de extensão nas áreas ofertadas, conceito institucional avaliado em no mínimo quatro, quatro mestrados e dois doutorados para os casos das universidades, entre outros, previstos na Figura 4.

Figura 4 – Diferenciação de requisitos para o credenciamento das IES no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Brasil (2017)

Nos termos do artigo 206 da CF (Brasil, 1988), a educação superior brasileira seria ministrada com a coexistência de instituições públicas e privadas. De forma descomplicada, podia-se até então afirmar que as IES no Brasil estavam divididas em pessoas jurídicas de direito público, presentes na administração direta e indireta, contemplando as instituições públicas federais, estaduais e municipais, com acesso gratuito, e, as pessoas jurídicas de direito privado, compostas de diversos tipos de instituição, tais como universidades, faculdades, centros universitários, entre outros, tendo como contrapartida o pagamento de mensalidades.

Todavia, essa classificação entre IES públicas e privadas recebeu, com a edição da Lei Federal nº. 13.868/2019 (Brasil, 2019), a inclusão de mais uma modalidade, alterando o artigo 19 da LDB (Brasil, 1996), para reconhecer as comunitárias como uma categoria distinta, posicionando-as entre as públicas e as privadas. Muito embora esse reconhecimento tenha sido finalmente oficializado desde 2019, observa-se que, as divulgações oficiais do MEC e as pesquisas acadêmicas sobre essa temática, ainda não trazem as comunitárias em categoria individualizada.

Segundo definição da Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ABRUC, 2023), as Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) são entidades sem fins lucrativos e que desenvolvem ações educacionais,

incluindo ensino, pesquisa e extensão, destacando-se pela qualidade e excelência de suas atividades, uma vez que apresentam conceitos 3 a 5 no IGC da avaliação do SINAES (Ristoff, 2024).

O ponto de surgimento das ICES foi a própria ausência do Estado. Elas nasceram, sobretudo a partir dos anos oitenta, de ações promovidas pelas comunidades, em esforço, na tentativa de levar educação superior aos lugares em que o Estado não chegava. As comunitárias atuaram desde o seu início em paralelismo às funções públicas (Vannucchi, 2017; Bittar, 1999). O governo contou com os trabalhos das ICES para promover a expansão da educação superior.

Da mobilização popular em prol de faculdades ao seu alcance acabará nascendo, pouco a pouco, a universidade própria da comunidade local, subsidiada inicialmente, em certos casos apenas pela municipalidade e, por isso mesmo, sustentada, de fato, por mensalidades pagas do alunado, mas sempre universidade comprometida com a sociedade e não com o lucro. Universidade como serviço público e não como negócio particular (Vannucchi, 2017, p. 10).

As comunitárias são conhecidas pelo termo “públicas não estatais”. O caráter público seria garantido pelas seguintes características: qualquer pessoa da sociedade tem o direito de participar de suas atividades; prestam um serviço público; mantêm programas de ação social permanentes; são reconhecidas pelo Ministério da Educação; realizam atendimentos para atender as demandas da sociedade local; mantem rigoroso controle sobre gastos e receitas; não estão voltadas para interesses corporativos (Bittar, 1999). Essas instituições não possuem um dono e qualquer pessoa da sociedade tem o direito de se aproximar e até mesmo participar de suas atividades extensionistas, incluindo a possibilidade de circular entre seu espaço físico (Vannucchi, 2017). E, não estatais, porque não há ingerência direta do governo.

Ao lado da necessidade de tornar conhecida a denominação comunitária, outras ideias-força moviam o segmento como a “dimensão pública não-estatal” e o fato de colocar-se como “um modelo alternativo” de ensino superior. São estas características, entre outras já citadas, que, segundo os seus representantes, diferenciam as comunitárias das instituições “estritamente particulares”, bem como das instituições “estritamente públicas”. Entretanto, nos discursos e nas declarações de princípios das universidades comunitárias nota-se o esforço dispendido para aproximarem-se cada vez mais do padrão de ensino e pesquisa das universidades estatais (Bittar, 1999, p. 144).

Para ser considerada uma instituição comunitária, a IES, necessariamente, deve ser constituída sob a forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as constituídas pelo próprio poder público. Seu patrimônio tem de pertencer a entidades da sociedade civil e/ou ao poder público. Conforme disposto na Lei nº. 12.881/2013 (Brasil, 2013), as comunitárias não podem ter fins lucrativos, ou seja, devem ter seu patrimônio ou renda, revertidos em benefícios para manutenção dos seus objetivos institucionais. É também obrigatória, a escrituração regular de suas receitas e despesas, bem como a transparência administrativa, por meio da publicação oficial de seus balanços e auditorias.

Além desses requisitos, é necessário também que a instituição comunitária preveja em seu estatuto, explicitamente, a adoção de práticas de gestão com o fim de coibir a obtenção de privilégios ou benefícios pessoais; possua um conselho fiscal ou órgão equivalente; observe as normas brasileiras contábeis; preste contas com publicidade das demonstrações da entidade e ainda, tenha a participação de representantes (discentes, docentes, técnicos administrativos e representantes da comunidade local) em seus conselhos universitários.

A principal fonte de custeio das comunitárias advém do pagamento das mensalidades dos cursos oferecidos. Todavia, contribuições e/ou financiamentos públicos podem ser alcançados pelas ICES de modo indireto, considerando que podem acessar editais públicos, ou, atualmente, até mesmo receber de verbas parlamentares.

As comunitárias devem também ofertar serviços sociais à comunidade, com programas permanentes voltados não somente ao desenvolvimento dos alunos, mas também da sociedade. Observadas todas essas condições, é possível solicitar a certificação de ICES ao Ministério da Educação.

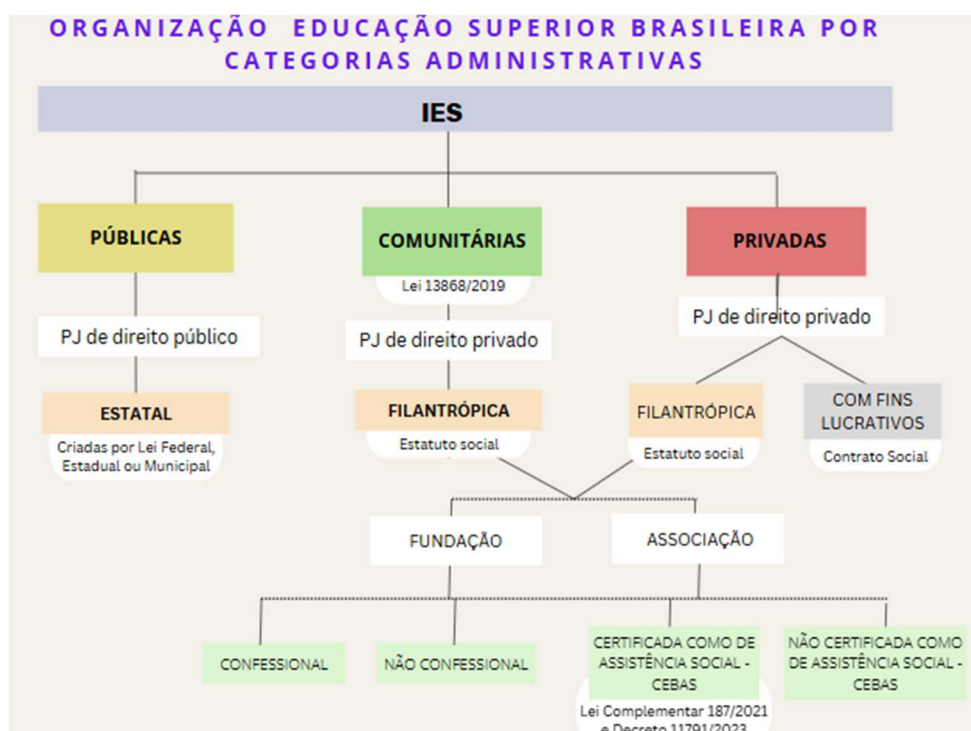
No Brasil, as comunitárias se consolidaram na década de oitenta, com as universidades de Passo Fundo e Caxias do Sul e foram ganhando destaque no cenário nacional. Atualmente perfazem aproximadamente 80 instituições, conforme dados divulgados no último Censo da Educação Superior (Brasil, 2023a).

Cabe destacar que em 2024, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024) de modo inédito, divulgou os dados do desempenho no ENADE, informando que as comunitárias tiveram 36% de seus rendimentos nas melhores faixas (4 e 5), muito próximas da federais e estaduais com

39%, o que comprova a diferenciação dessa categoria, especialmente quanto à qualidade dos serviços ofertados (Fioreze; Pires; Schaeffer, 2025).

Portanto, no Brasil, atualmente, assevera-se, nos termos do Organograma 2, que há instituições de ensino superior nas seguintes categorias administrativas: i) públicas – criadas ou incorporadas pelo poder público; ii) privadas – mantidas e administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado; e, iii) comunitárias – constituídas na forma de associação ou fundação, necessariamente filantrópicas, podendo qualificar-se como confessionais e/ou ainda serem certificadas como entidades de assistência social, com certificação CEBAS<sup>2</sup>.

Organograma 2 – Organização da educação superior brasileira



Fonte: Organograma autoral produzido com base nas informações do Ministério da Educação e da Legislação

No Brasil, a gratuidade do ensino público é tida como princípio norteador da educação nacional, e vem fundamentada no artigo 206 da Constituição Federal. No

<sup>2</sup> Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social. É concedido pelo governo federal para instituições sem fins lucrativos que atuem nas áreas de educação, saúde ou assistência social com concessão de imunidade para as contribuições sociais.

entanto, o artigo 242 da própria Constituição, à época de sua promulgação, excluiu dessa condição as IES já existentes, por lei estadual ou municipal, e que não fossem totais ou preponderantemente mantidas com recursos públicos. Essa exceção, conforme dados do e-MEC (MEC, 2023), abarcou um grupo de 28 IES, o que demonstra que a gratuidade na educação superior pública não é absoluta.

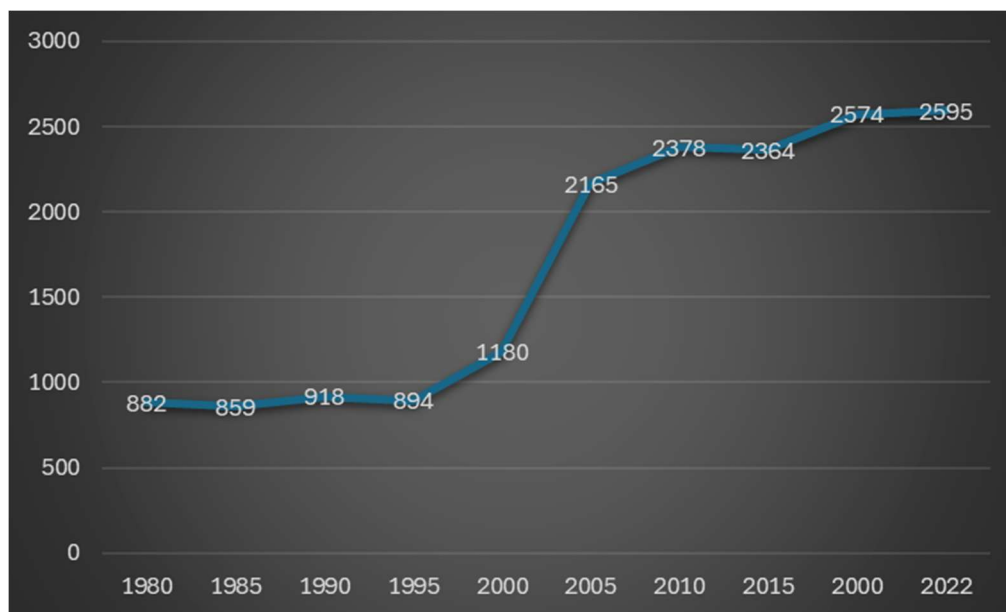
O setor público é formado, majoritariamente, por universidades federais e estaduais, com maior grau de dificuldade nos processos seletivos e melhor qualidade acadêmica, principalmente no tocante ao campo da pesquisa. Ao contrário, o setor privado é financiado por mensalidades pagas, com maior diversidade de IES, sem ou com fins lucrativos e de qualidade acadêmica díspar, representado em sua maioria por centros universitários e faculdades (Sampaio; Andrade, 2020).

As IES podem também ser apresentadas em confessionais, constituídas por pessoas jurídicas de direito privado, que atendem uma orientação religiosa e/ou ideológica, estabelecidas na forma de igrejas, congregações, ordens religiosas, companhias, e outras, de acordo com normas e regimentos específicos ou laicas. No Brasil, a primeira universidade confessional foi a Pontifícia Universidade Católica - PUC do Rio de Janeiro, fundada em 1944.

As IES filantrópicas usufruem de imunidade tributária, na forma do artigo 150, VI da Constituição Federal (Brasil, 1988) e dos artigos 9º e 14 do Código Tributário Nacional (CTN), (Brasil, 1966), e, desde que preenchidos os requisitos da Lei Complementar nº. 187/2021 (Brasil, 2021) e do recentíssimo Decreto nº. 11.791/2023 (Brasil, 2023b), poderão ser reconhecidas como entidades de assistência social, com a chamada certificação CEBAS, ou seja, serem declaradas pelo poder público como beneficentes, com garantia de isenção também das contribuições de seguridade social, conforme artigo 195, § 7º da CF (Brasil, 1988) e artigo 55 da Lei nº. 8.212/1991 (Brasil, 1991).

Em 2022, segundo o Censo da Educação Superior (Brasil, 2023a), o Brasil possuía 2.595 IES, sendo 87,9% delas comandadas pelo ensino privado. Deste número, 55,8% tinham fins lucrativos. Registre-se que as ICES lamentavelmente não tiveram seus dados segmentados no Censo, embora já sejam reconhecidas como uma categoria diferenciada desde 2019.

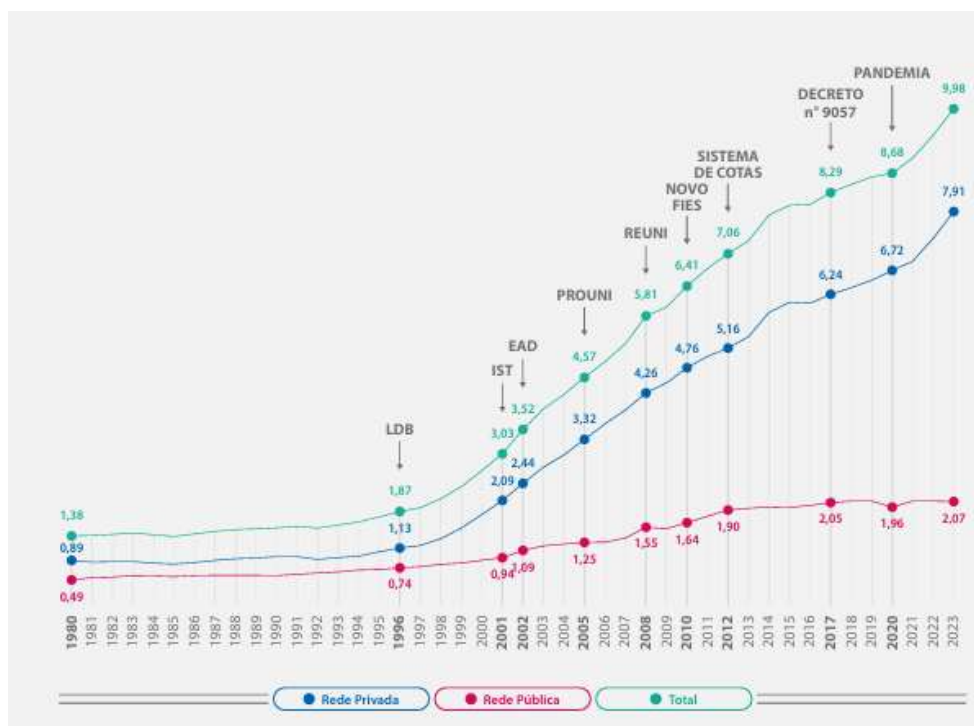
Gráfico 3 – Número de instituições da educação superior no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora a partir de SEMESP (2024)

Em observação aos dados do Gráfico 3, confirma-se a expansão da educação superior, sobretudo a partir dos anos 2000, comandada basicamente pelo setor privado, que contou à época com o incentivo governamental por meio de subsídio indireto, na medida em que essas IES foram sustentadas e ainda são por programas de financiamentos e bolsas estudantis, tais como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Gráfico 4 – Total de matrículas da educação superior no Brasil por setor de gestão



Fonte: SEMESP (2024)

O Gráfico 4 comprova que, ao contrário das IES privadas, o crescimento das IES públicas foi linear. Essa diferença na expansão também foi refletida no número de matrículas. Observa-se que, nos últimos quarenta anos, a rede pública quadruplicou suas matrículas, ao passo que na rede privada, esse aumento foi sete vezes maior.

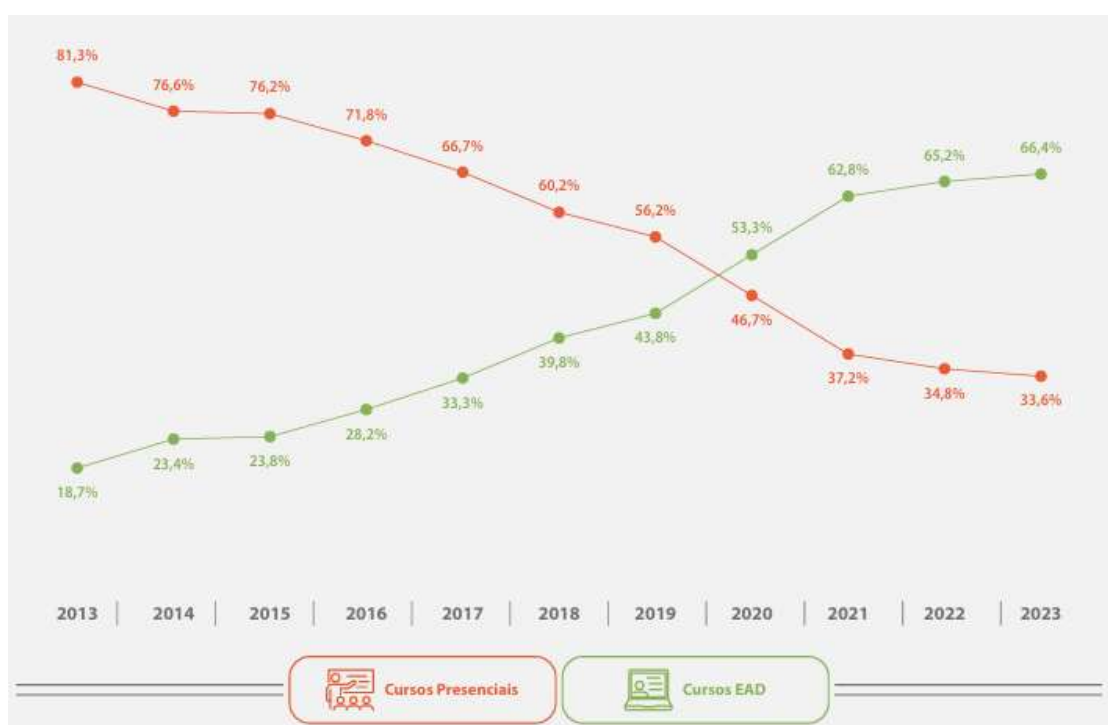
A partir da década de noventa, as IES privadas, antes em sua maioria religiosas, foram cedendo lugar às privadas empresariais com fins lucrativos (Schwartzman, Sampaio, 2014). Os referidos números não só demonstram a predominância do ensino privado no Brasil, mas confirmam a falta de iniciativa do governo em investir e expandir a rede pública da educação superior, ressalvadas algumas iniciativas pontuais e de prazo determinado, como por exemplo, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, que fundamentado no Decreto nº. 6.096/97, buscava a melhoria de acesso e qualidade para a educação superior nas universidades federais.

A ausência de novas IES públicas e a estagnação de crescimento das matrículas reflete a ideia de que no Brasil, o governo de certo modo transferiu, confortavelmente, a responsabilidade de alavancar a oferta e manter a educação superior para o setor privado. Isso tem se operacionalizado, sobretudo pelo número crescente de matrículas EAD e em IES com fins lucrativos de baixa qualidade

acadêmica. Como consequência desse movimento, as ICES privadas e sem fins lucrativos tiveram sua participação no número de matrículas reduzida à menos da metade, no período compreendido entre 2010 e 2022 (Fioreze; Pires; Schaeffer, 2025).

O fenômeno da educação à distância também caminhou e assim permanece sob o domínio das instituições privadas, majoritariamente aquelas com fins lucrativos. Em 2024, segundo dados do SEMESP (2024), as privadas absorveram 95,9% das matrículas dos cursos EAD. De acordo com o último Mapa do Ensino Superior do SEMESP (2024), ilustrado no Gráfico 5, o número de matrículas da modalidade EAD, ultrapassou pelo quarto ano seguido o número de matrículas da modalidade presencial.

Gráfico 5 – Distribuição de alunos ingressantes na educação superior do Brasil por modalidade



Fonte: SEMESP (2024)

Carvalhoes (2002) ao abordar o tema da expansão da educação superior no Brasil, destaca os seguintes marcos: a abertura do mercado educacional mercantilista, a partir de 1996; a criação do FIES, em 1999; a autorização para os cursos na modalidade de EAD, em 2005; a criação do REUNI, em 2007; a expansão da rede tecnológica federal, em 2008, bem como o período de recessão econômica, vivenciado em 2014.

Segundo dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2023), o Brasil registrou 9.443.597 matrículas na graduação, distribuídas entre universidades, centros universitários, faculdades, IFs e CEFETs. Do número total de IES, aproximadamente 88% eram privadas, sendo 75% faculdades. Em comparativo aos tipos de instituição e aos setores de gestão, observa-se na Figura 5, que a maior disparidade no número de IES ocorre entre centros universitários e faculdades. A diferença entre públicas e privadas nessas categorias também é bastante acentuada. Nos centros universitários, as instituições privadas representam 97% do total, enquanto nas faculdades, essa prevalência é de 92%, dados esses que confirmam a prevalência do ensino privado no Brasil (Brasil, 2023a).

Figura 5 – Distribuição de IES por tipo de instituição e setor de gestão



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de SEMESP (2025)

Outra constatação importante e geradora de reflexão sobre os modelos institucionais da educação superior do Brasil, é o fato de que, em 2022, segundo dados oficiais do Censo, sobravam mais de cinco milhões e meio de vagas, destas mais de 96% estavam sendo ofertadas pelo setor privado. Além disso, constata-se alta concentração de matrículas em determinadas regiões do Brasil. Em 2020, por exemplo, apenas três Estados (SP, MG e RJ) detinham 41,8% dos estudantes. O Estado de maior relevância econômica do Brasil, São Paulo, concentra mais de 83% de IES privadas (SEMESP, 2023).

## 4.2. CHILE

Até a década de cinquenta, a educação superior chilena contava com um grupo de oito instituições de ensino tradicionais, constituído pelas seguintes instituições: Universidade do Chile, Universidade Técnica do Estado, Universidade Católica do Chile, a Universidade Católica de Valparaíso, Universidade Católica do Norte, Universidade de Concepción, Universidade Austral e Universidade Técnica Federico Santa Maria. Essas IES participaram da formação desse nível de ensino, foram criadas por lei e comandavam o ensino superior chileno, oferecendo educação gratuita e sem finalidade lucrativa (Brunner *et al.* 2021; Heringer; Honorato, 2024).

No ano de 1981, a reforma universitária promoveu mudanças, impondo uma organização vertical entre universidades, institutos profissionais e centros de formação técnica. Nessa mesma época as universidades estaduais foram desmembradas em novas instituições com o intuito de regionalizar o ensino terciário. Essas alterações favoreceram a expansão do sistema e a passagem do ensino superior elitista para o massificado, registrado sobretudo a partir de 1985 (Brunner *et al.*, 2021). Inspirada nos ideais neoliberais, essa alteração fez com que o sistema da educação superior fosse regulado pelo mercado aberto. O Estado passou a assumir um papel subsidiário, e estudantes, tanto de IES públicas quanto de privadas, passaram a pagar por seus estudos (Espinoza; Gonzáles, 2016).

Insta repisar que até aquele momento as universidades públicas concentravam a maior parte das matrículas, porém, durante o período militar, o investimento para a educação superior foi reduzido pela metade, com aumento registrado apenas para as atividades de pesquisa (Brunner *et al.*, 2021). A partir da reforma militar houve não somente a permissão, mas o incentivo para a criação das instituições privadas.

Segundo definição da Lei nº. 20.370/2009, a educação superior no Chile tem por finalidade a preparação e formação do aluno em nível avançado nas ciências, artes, humanidades e tecnologias, e no campo profissional e técnico, incluindo programas de formação em diferentes níveis, por meio dos quais é possível a obtenção de graus técnico de nível superior, profissional, acadêmico ou universitário.

De acordo com relatório da UNESCO (2022), o crescimento desordenado das IES, sob forte privatização e o endividamento estudantil, tiveram como consequência, a partir de 2011, muitos protestos populares, que reivindicavam melhorias na

qualidade, acesso e gratuidade da educação superior. O resultado desse movimento implicou em reformas legislativas para a educação.

No campo da educação superior chilena, após um longo período de ausência de transformações estruturais e de um papel mínimo da sociedade civil e do Estado na formulação de políticas públicas, passamos – desde as mobilizações de 2011 e especialmente desde a recepção do sistema político em 2013 – a um momento de atenção exacerbada à ensino superior, de uma magnitude não vista desde a reforma universitária de 1967-1968 e com um interesse generalizado não expresso desde a década de 1980 (Montero Barriga, 2018, p. 80).

Em resposta ao clamor popular, o Chile implementou, nos últimos dez anos, marcos legislativos importantes, destacando-se a criação de novos Centros de Formação Técnica públicas, Lei nº. 20.910/2016 (Chile, 2016), que privilegiaram o avanço da regionalização do ensino superior; a tentativa de atualização e regramento das universidades públicas, Lei nº. 21.094/2018 (Chile, 2018); a atualização da regulamentação do ensino superior chileno, Lei nº. 21.091/2018 (Chile, 2018), a regulamentação do sistema de financiamento e gratuidade, Decreto nº. 333/2021, (Chile, 2021); a sistematização e unificação dos processos de acesso, Resolução nº. 5250/2022 (Chile, 2022); a avaliação das instituições de ensino superior, Resolução nº. 2106/2020 (Chile, 2020), entre outros.

Apesar das novas IES criadas e do empenho do governo Chileno em tentar reestruturar a educação superior, o número de IES atualmente vem diminuindo e pode ser resultado também dos novos processos de licenciamento e acreditação, bem como das fusões entre as IES privadas. Além disso, a política de admissão e as altas taxas de mensalidades são identificadas na estratificação vertical e continuam a afetar os grupos mais vulneráveis (García de Fanelli; Adrogué, 2021).

Demarcação que merece atenção no estudo da educação superior chilena, é o Conselho de Reitores das Universidades Chilenas (CRUCH), órgão de direito público, criado em 1954, autônomo, e que reúne as “universidades tradicionais do Chile”. Esse grupo atua em assessoramento ao Ministério da Educação do Chile (MINEDUC), formulando inclusive propostas para o sistema universitário. Tudo isso, aliado ao contexto histórico de tradição dessas IES, lhes confere prestígio e grande visibilidade, perante o Estado e a sociedade (Montero Barriga, 2018). A Figura 6 a seguir detalha as instituições que compõem esse seleto grupo.

Figura 6 – Listado das universidades pertencentes ao CRUCH do Chile

UNIVERSIDADES DO CRUCH	
PRIVADAS	PÚBLICAS
Pontificia Universidad Católica de Chile	Universidad Arturo Prat
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Universidad de Antofagasta
Universidad Alberto Hurtado	Universidad de Atacama
Universidad Austral de Chile	Universidad de Aysén
Universidad Católica de la Santísima Concepción	Universidad de Chile
Universidad Católica de Temuco	Universidad de La Frontera
Universidad Católica del Maule	Universidad de La Serena
Universidad Católica del Norte	Universidad de Los Lagos
Universidad de Concepción	Universidad de Magallanes
Universidad de Los Andes	Universidad de O'Higgins
Universidad Diego Portales	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
Universidad Técnica Federico Santa María	Universidad de Santiago de Chile
	Universidad de Talca
	Universidad de Tarapacá
	Universidad de Valparaíso
	Universidad del Bío-Bío
	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
	Universidad Tecnológica Metropolitana

Fonte: Chile (2023)

A educação superior no Chile é complexa e abriga uma variedade de instituições espalhadas por diversas localidades. Essas instituições totalizam milhares de estudantes na graduação e arrecadam quantias que por vezes ultrapassam os valores de grandes indústrias (Brunner, 2013a).

Sob o ponto de vista da divisão por tipo de instituição a prestação é mista e apresenta-se dividida entre dois subsistemas: o universitário e o técnico-profissional. O sistema universitário é composto exclusivamente de universidades, literalmente assim nomeadas, exceto pela Pontificia Universidad Católica de Chile e da Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Importante esclarecer que essas universidades católicas e privadas foram criadas antes da reforma universitária e reconhecidas pelos Decretos nº. 7.500 e nº. 4.807, por atuarem em cooperação à função estatal. Por esse motivo, até hoje possuem personalidade jurídica de direito público (Chile, 2023).

Las Universidades se clasifican en: a) Universidades Tradicionales (incluyen a universidades estatales y universidades privadas), creadas antes de 1981 y que reciben aporte directo del Estado además de aporte privado de parte de los alumnos; y b) Universidades Privadas nuevas creadas con posterioridad a 1982, las que se financian exclusivamente con los aranceles pagados por los estudiantes. Adicionalmente, en el nivel no universitario existen dos tipos de instituciones: los Institutos Profesionales que en su totalidad son privados y los Centros de Formación Técnica (15 que dependen

del financiamiento del Estado) y el resto que son financiados con capitales privados (Heringer; Honorato, 2024, p. 74).

O sistema da educação superior do Chile possui faculdades, escolas e institutos, no entanto esses modelos estão, diferentemente do Brasil, sob o manto das próprias universidades, sendo uma espécie de ramificação destas, ou seja, estão englobadas no sistema universitário, conforme ilustrado no Organograma 3.

Organograma 3 – Organização da educação superior do Chile por tipo de instituição



Fonte: Elaborado pela autora

Nos termos do artigo terceiro da Lei do Ensino Superior nº. 21.091/2018 (Chile, 2018), tem-se o seguinte conceito de universidade no Chile:

Las universidades son instituciones de educación superior cuya misión es cultivar las ciencias, las humanidades, las artes y las tecnologías, así como también crear, preservar y transmitir conocimiento, y formar graduados y profesionales. Corresponde a las universidades contribuir al desarrollo de la cultura y la satisfacción de los intereses y necesidades del país y sus regiones. Éstas cumplen con su misión a través de la realización de docencia, investigación, creación artística, innovación y vinculación con el medio. La formación de graduados y profesionales se caracteriza por una orientación hacia la búsqueda de la verdad y hacia la capacidad de desarrollar pensamiento autónomo y crítico sobre la base del conocimiento fundamental de las disciplinas.

O subsistema técnico-profissional é constituído pelos Centros de Formação Técnica (CFTs) e pelos Institutos Profissionais (IPs), com as seguintes definições legais da norma supra:

Los institutos profesionales son instituciones de educación superior cuya misión es la formación de profesionales capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores productivos y sociales del país, como también crear, preservar y transmitir conocimiento. Cumplen su misión a través de la realización de la docencia, innovación y vinculación con el medio, con un alto grado de pertinencia al territorio donde se emplazan. Asimismo, les corresponde articularse especialmente con la formación técnica de nivel superior y vincularse con el mundo del trabajo para contribuir al desarrollo de la cultura y a la satisfacción de los intereses y necesidades del país y de sus regiones. Dicha formación se caracteriza por la obtención de los conocimientos y competencias requeridas para participar y desarrollarse en el mundo del trabajo con autonomía, en el ejercicio de una profesión o actividad y con capacidad de innovar. Los centros de formación técnica son instituciones de educación superior cuya misión es cultivar las tecnologías y las técnicas, así como también crear, preservar y transmitir conocimiento, y formar técnicos, capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores sociales y productivos del país. Asimismo, les corresponderá contribuir al desarrollo de la cultura y satisfacción de los intereses y necesidades del país y de sus regiones en el ámbito de la tecnología y la técnica. Éstos cumplirán con su misión a través de la realización de docencia, innovación y vinculación con el medio, con pertinencia al territorio donde se emplazan, si corresponde. Esta formación es de ciclo corto (Chile, 2018).

Em 2006, por meio da Lei nº. 20.129/2006 (Chile, 2006), o governo chileno estabeleceu um sistema de avaliação de qualidade das IES, que passou a ser realizado pela Comissão Nacional de Acreditação (CNA). Em decorrência da reestruturação, o credenciamento institucional, a partir de 2020, passou a ser obrigatório para todas as instituições. Segundo dados do MINEDUC (Chile, 2023), até setembro de 2023, oito universidades privadas, onze institutos profissionais e dezesseis centros de formação técnica ainda constavam como “não acreditados”.

De acordo como o MINEDUC (Chile, 2023), em 2023, o ensino superior chileno estava composto por 138 instituições, sendo 58 universidades, 33 institutos profissionais e 47 centros de formação técnica, classificados nas seguintes condições de avaliação: i) instituições acreditadas, ii) Instituições não acreditadas, iii) Instituições sob tutela e iv) Instituições com acreditação estendida. O Quadro 1, a seguir, apresenta a distribuição detalhada desses dados.

Quadro 1 – IES por tipo de instituição no Chile, sendo as universidades subdivididas também por setor de gestão

CATEGORIA	ACREDITADAS	NO ACREDITADAS	BAJO TUTELA	ACREDITACIÓN EXTENDIDA	QUANT. TOTAL
UNIVERSIDADES PÚBLICAS CRUCH	77,78%	0,00%	11,11%	11,11%	18
UNIVERSIDADES PRIVADAS CRUCH	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	12
UNIVERSIDADES PRIVADAS	64,29%	28,57%	0,00%	7,14%	28
IPS	57,58%	39,39%	0,00%	3,03%	33
CFTS	31,91%	34,04%	31,91%	2,13%	47

Fonte: Chile (2023)

Conforme pesquisa divulgada pelo *Servicio de Informacion de Educación Superior* (SIES) (Chile, 2019), em 2018, as Universidades Chilenas representavam 56,7% do número total das matrículas, seguidas pelos Institutos Profissionais, com 31,8% e Centros de Formação e Treinamento com 11,5%. Entretanto, ao se analisar os dados de expansão, durante o período de 2010 a 2019, constata-se que foram os Institutos Profissionais que apresentaram o maior índice de crescimento no número total de matrículas, com 69,2%, enquanto as universidades 15,6% e os CFTs 7,3% (García de Fanelli, 2021).

## 4.2 ARGENTINA

A educação superior argentina atualmente é regida pelas Leis: Lei do Ensino Superior, nº. 24.521/1995 (Argentina, 1995); Lei Nacional da Educação, nº. 26.058/2005 (Argentina, 2005), que regulamenta o Ensino Técnico Profissional e demais normas relativas aos Institutos de Ensino Superior; Lei Federal da Educação, nº. 24.195/1993 (Argentina, 1993); Lei de Implementação de Responsabilidade do Estado na Educação Superior Argentina, nº. 27.204/2015 (Argentina, 2015), Lei de

Financiamento, nº. 26.075/2006 (Argentina, 2006); pelo Decreto 576/1996, regulamenta a Lei do Ensino Superior, (Argentina, 1996), dentre outras normas.

A estrutura de governança da educação superior argentina é formada por um Conselho Federal de Educação, presidido pelo Ministro da Educação e composto por autoridades representantes de cada jurisdição e mais 03 (três) representantes do Conselho de Universidades.

O artigo 3º da Lei nº. 24.521/1995 (Argentina, 1995) traz o seguinte conceito para a educação superior:

La Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.

Conforme o artigo 26 da Constituição Federal Argentina, o acesso à educação superior será igual para todos com base nos respectivos méritos. Alinhado a essa premissa, o artigo 7º da Lei nº. 24.521/1995 (Argentina, 1995) confirma o acesso universal.

Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente. Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador.

A educação superior argentina é firmada em processo não seletivo, de entrada universal, tendo como principal exigência apenas a conclusão do ensino médio, ressalvados os maiores de vinte e cinco anos não concluintes, os quais deverão passar por uma avaliação de conhecimentos específica. Muitas universidades instituíram cursos não eliminatórios no primeiro ano em apoio e nivelamento, com obrigatoriedade de aprovação para prosseguimento dos estudos (García de Fanelli,

2014). A Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires (UBA) se destaca como uma exceção a essa regra de ingresso irrestrito, pois o Curso de Direito possui caráter eliminatório, exigindo aprovação previa.

No final da década de setenta, o crescimento das universidades argentinas foi impactado pela ditadura, sendo constatado, durante esse período, aumento tão somente dos institutos não universitários. O ciclo de expansão universitária foi retomado, a partir de 1983, com o retorno do regime democrático. Entre 1988 e 1995 constatou-se um novo período de expansão institucional, com a criação de universidades públicas, provinciais e privadas localizadas em Buenos Aires e região (Mendonça, 2023).

Os anos noventa foram impactados pelas ideias liberais, advindas do Consenso de Washington, o que refletiu também na educação superior. A descentralização, legitimou os Institutos de Ensino superior não universitários. Como reflexo, a Lei do Ensino Superior nº. 24.521/95 (Argentina, 1995), ainda que sob protestos, atribuiu, em 1995, a igualdade regulatória entre os modelos de IES da educação terciária universitários e não universitários, abrindo caminho para a privatização (Boquín, 2018).

Políticas para regionalização da oferta da educação superior argentina foram implantadas, com finalidade de expansão. Entre 1980 e 1990, foram criadas dez universidades nacionais, na primeira década de 2000, fundaram-se mais dez instituições, e, entre 2012 e 2015, foram criadas mais onze universidades nacionais. Desse total, 12 delas foram criadas nos subúrbios de Buenos Aires (García de Fanelli; Adrogué, 2021).

De acordo com Heringer (2024), os seguintes marcos políticos e sociais contribuíram para a atual formação da educação superior argentina:

- a) Reforma Universitária de 1918, originada em Córdoba e que estabeleceu princípios para a identidade latino-americana, tais como a autonomia universitária e a participação estudantil nas instituições;
- b) Governo Perón (1946-1955), com o estabelecimento da gratuidade no sistema universitário pelo Decreto nº. 29.337/1949, resultando em expansão das matrículas;

- c) Ditadura militar (1976-1983), implementou um sistema de cotas e exames eliminatórios, culminando em queda de 31% entre 1976 e 1980;
- d) Redemocratização, a partir de 1983, com o governo de Raul Afonsin estabelecendo a gratuidade e o acesso universal, tendo como resultado a expansão de matrículas nas universidades públicas;
- e) Governo Kirchner (2003 – 2015), retomando a ideia da educação superior como um bem público social e um dever do Estado, promovendo a criação de novas universidades públicas, especialmente na periferia de Buenos Aires.

Considerando o Organograma 4, sob o ponto de vista da organização acadêmica, o ensino terciário argentino está dividido entre dois subsistemas: o universitário, que abrange universidades e institutos universitários, e o não universitário (García de Fanelli; Adrogué, 2021). O subsistema não universitário é formado pelos Institutos da Educação Superior, que apresentam formação de professores, técnica e artística (Boquín, 2018). Nesses subsistemas são encontradas: as universidades nacionais, as universidades privadas, as instituições de ensino superior administradas pelo estado, as universidades provinciais e as instituições de ensino superior privadas.

Organograma 4 – Organização da educação superior da Argentina por tipo de instituição



Fonte: Elaborado pela autora

Dentro do sistema universitário argentino, as universidades tradicionais são frequentemente associadas a maior prestígio. Este subsistema diferencia-se internamente: as universidades desenvolvem suas atividades em diversas áreas à semelhança das universidades no Brasil, enquanto os institutos universitários limitam sua oferta acadêmica a uma única área disciplinar, tais como as faculdades brasileiras. Em relação a essa diferenciação, tem-se a seguinte definição legal:

La autorización bajo la denominación de "Universidad" exigirá variedad de facultades, escuelas, institutos o departamentos, orgánicamente estructurados. La creación y funcionamiento de facultades, institutos, departamentos u otro tipo de establecimientos universitarios aislados, serán autorizados bajo la denominación "Institutos Universitarios" (Argentina, 1996).

Segundo dados estatísticos oficiais da Secretaria de Políticas Universitarias Argentina (SPU) (Argentina, 2023), até o ano de 2022, o subsistema universitário contava com 132 instituições cuja classificação por tipo e setor de gestão é detalhada no Quadro 2. Dentre essas instituições, as universidades representam o subsistema universitário em 84,8%, sendo a Universidade de Buenos Aires - UBA a maior de todas elas. Nessas instituições, são oferecidos cursos de graduação e pós, incluindo os cursos profissionalizantes que qualificam para o exercício profissional. Somente entre o final da década de 1980 e 2020, foram fundadas 38 universidades públicas e 41 privadas, aumentando significativamente a acessibilidade ao ensino universitário argentino (Adroque; García de Fanelli, 2021).

Quadro 2 – Número de IES por tipo de instituição e setor de gestão na Argentina

Tipo de Instituição e Setor de Gestão	Número de IES
Universidades Nacionais Públicas	57
Institutos Universitários Nacionais Públicos	4
Universidades Provinciais Públicas	5
Instituto Universitário Provincial Público	1
Universidades Privadas	50
Institutos Universitários Privados	13
Universidade Internacional Privada	1
Universidade Estrangeira Privada	1
<b>Total</b>	<b>132</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Os Institutos de Formação Superior totalizam mais de duas mil e duzentas instituições em todo o país, oferecendo ensino voltado para a formação de professores e formação técnica superior (Adroque; García de Fanelli, 2021). Esses modelos educacionais representam desde a sua formação diferenciação quanto ao gênero e disparidades sociais (Boquín, 2018). Resta constatada a expansão da presença de estudantes dos quintis mais baixos de rendimento na educação superior, porém, sua concentração manteve-se no sistema terciário não universitário (Ezcurra, 2019; Adroque; García de Fanelli, 2021).

É necessário registrar também a lacuna existente entre os dois subsistemas argentinos (universitário e não universitário), uma vez que os alunos dos cursos de formação não universitária não possuem conexões ou opções complementares para os cursos universitários, o que evidencia uma falta de articulação do sistema educacional superior (Mendonça, 2023). A análise da formação e de alguns marcos históricos, especialmente no que tange à formação de professores e ao ensino técnico, reforçam a ideia de que a educação superior argentina se desenvolveu em um processo desordenado, sendo atualmente seu resultado um circuito desconectado (Boquín, 2018).

Si bien nuestro país estructura su oferta formativa superior bajo un sistema binario, conviviendo propuestas educativas universitarias con carreras en institutos de educación superior, existen investigaciones que nos interpelan a la reflexión sobre fenómenos de segmentación y acceso diferenciado a estos circuitos educativos (García de Fanelli; Jacinto, 2010; Jorge Landinelli, 2009, *apud* Boquín, 2018, p. 3). De esta manera actúan como condicionantes de la elección de un formato por sobre el otro cuestiones vinculadas con: el nivel educativo de la familia, el nivel socioeconómico, el género y las expectativas de inserción laboral por parte de los/as estudiantes (Boquín, 2018, p. 3).

O grupo de jovens que tende a acessar a educação superior argentina é heterogêneo em termos de capital econômico, social e cultural, por conseguinte, a política de universalização do acesso por si só não é suficiente, havendo necessidade de outras políticas que garantam a equidade vertical, ou seja, igualdade dos alunos com qualidade na participação, permanência, conclusão e até inserção no mercado de trabalho (García de Fanelli, 2014).

La preocupación por la inclusión social nace de constatar la existencia de segmentos de la población que no sólo están excluidos del acceso a empleos de calidad e ingresos adecuados para sostener un nivel de vida apropiado, sino que tampoco poseen capital cultural y social como para superar esta

exclusión vía el camino de la educación superior (García de Fanelli, 2014, p. 3).

Embora a garantia de acesso universal à educação superior constitua medida governamental exemplar na tentativa de índices melhores, inexistente no sistema argentino uma eficaz igualdade de oportunidades, tendo em vista que somente a possibilidade de ingresso ou acesso não garante por completo a democratização. É fundamental que o sistema tenha a infraestrutura necessária, com qualidade e suporte para esses jovens, incluindo políticas públicas mais efetivas e que possam garantir a permanência e a possibilidade de conclusão do curso.

García de Fanelli (2014) em seus estudos, chama a atenção para o fato de que o Chile, com um modelo de ensino superior completamente diferente do modelo da Argentina, marcado pela forte seletividade e pela cobrança de taxas/mensalidades, apresenta semelhança quanto à participação dos alunos de baixa renda no setor superior não universitário. Essas constatações reforçam a hipótese desta pesquisa de que os modelos da educação superior apresentam desigualdades sociais tanto no acesso, quanto posteriormente nos valores dos diplomas de cada IES para o mercado de trabalho.

A organização da educação superior argentina tal como se apresenta hoje, diferenciando instituições não pertencentes ao âmbito universitário, estabelece uma divisão excludente, porque afasta que os estudantes de situação social menos favorecida tenham acesso a um setor historicamente caracterizado pelo ensino de excelência e elitista, contribuindo para a percepção de não pertencimento social e para a manutenção das desigualdades sociais (Boquín, 2018).

Embora o acesso irrestrito à educação superior argentina possa ser considerado um avanço democrático, a taxa de retenção, sobretudo no primeiro ano das universidades estatais representa um grave problema. Entre 2015 e 2022, essa retenção oscilou entre 61% e 64%. Este é um ponto a ser questionado, pois mesmo que os estudantes consigam ingressar, seus estudos são frequentemente interrompidos ou, no mínimo, muito dificultados pelo fracasso acadêmico. Isso ocorre porque além de apresentarem um capital cultural aquém do esperado, muitos desses estudantes ainda têm que dedicar seu tempo entre estudo, trabalho e cuidados familiares. Esse cenário evidencia que somente o acesso universal e a gratuidade de

mensalidades, por si só, não garantem o sucesso para a redução da desigualdade social (Heringer, 2024).

#### 4.3 PERU

A educação superior peruana é atualmente regida pelos seguintes marcos legais: Constituição Federal de 31.12.1993 (Peru, 1993), pela Lei n.º. 28.044/2003 (Peru, 2003), que traz disposições gerais sobre a educação; pela Lei n.º. 23.733/1983, substituída pela Lei n.º. 30.220/2014 (Peru, 2014), que dispõe inclusive sobre a criação, funcionamento, fiscalização e encerramento das universidades, dentre outras normas subsidiárias; pela Lei 23.394/2009, que dispõe sobre os Institutos e Escolas da Educação Superior, substituída pela Lei 30.512/2016 (Peru, 2016).

O artigo quarenta e nove da Ley General de Educación n° 28.044/2003 (Peru, 2003), traz o seguinte conceito de educação superior:

La Educación Superior es la segunda etapa del Sistema Educativo que consolida la formación integral de las personas, produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad y contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país.

O Peru destacou-se como o pioneiro na fundação da universidade mais antiga da América Latina, a Universidade da Cidade de Lima, em 1551, em consolidação, à época, do poder político da Espanha e dos interesses da Coroa. Uma característica marcante desse país é a presença de várias etnias dentro de seu território. Do total da população, sessenta por cento habitam a região costeira, sendo um terço deste percentual concentrado na capital Lima. O restante das pessoas está dividido entre as regiões serrana e de selva. Além dessa centralização, há forte presença de divisões sociais (Soto, 2020).

Ainda que o país tenha sido atingido nas últimas décadas por conflitos armados, crises econômicas, hiperinflação, endividamentos e outros fatores negativos, foi constatado um crescimento econômico a partir dos anos 2000. Pesquisadores atribuem esse desenvolvimento, em parte, à possibilidade de contribuição da educação superior (Soto, 2020). Entretanto, essa expansão foi marcada por desigualdades, especialmente quando considerada a situação socioeconômica, o

local de residência e a etnia dos jovens que acessaram esse nível de ensino (Unesco, 2023).

Atualmente a educação superior no Peru está dividida entre sistema universitário, responsável por mais de 65% do total de matrículas, e sistema terciário ou não universitário. O sistema universitário é composto por universidades, ramificadas em faculdades e escolas profissionais, e sistema não universitário é formado por escolas e institutos pedagógicos, de tecnologia e de formação artística, por escolas de formação técnico profissional dos setores de Defesa e Interior e por outros centros de educação que possam outorgar títulos profissionais, conforme Organograma 5. Dentre o ensino superior não universitário, a educação tecnológica é que mais se destaca.

Organograma 5 – Organização da educação superior do Peru por tipo de instituição

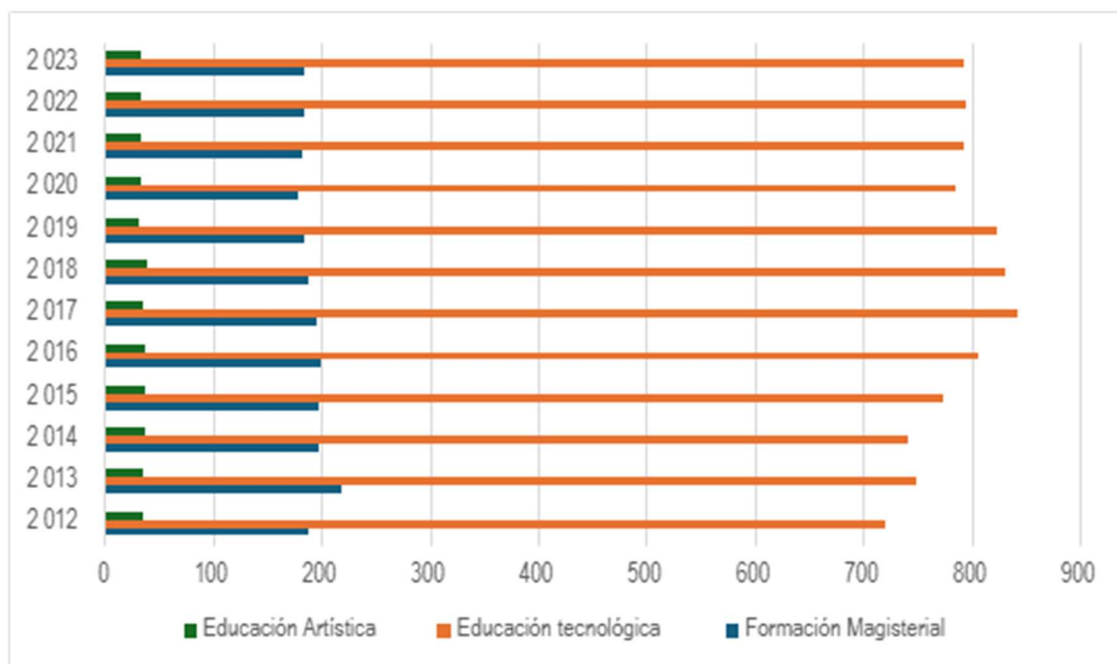


Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do MINEDU (2024); INEI (2023)

De acordo com os dados oficiais do Ministério da Educação do Peru (MINEDU) (2024), o sistema não universitário peruano esteve composto, em 2023, por 628.184 alunos, distribuídos em aproximadamente 1009 IES. Do número total de matriculados, 87% estão nos institutos tecnológicos, 12% nos pedagógicos e apenas 1% nos institutos e escolas artísticas. Os referidos institutos representaram um crescimento

estável nos últimos anos e foram acessados majoritariamente por estudantes de baixa renda (Benavides; Frida Haag; Cueva, 2015). O Gráfico 6 ilustra essa evolução no número de instituições.

Gráfico 6 – Evolução do número de IES não universitárias do Peru



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de INEI (2023)

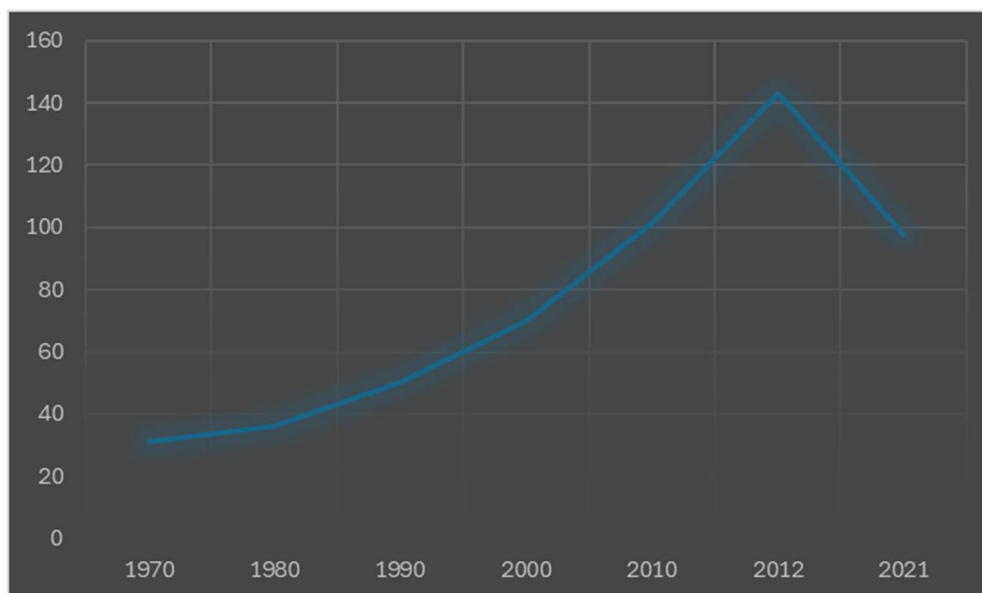
O sistema universitário peruano apresentou crescimento nas últimas três décadas em relação ao número de matrículas e instituições, porém as condições básicas de qualidade não acompanharam esse desenvolvimento (Ruíz-González, 2020). As crises socioeconômicas, aliadas à falta de continuidade nas políticas educacionais e a ausência de fiscalização efetiva, fizeram com que as universidades se multiplicassem sem critérios de qualidade. A criação de 107 novas universidades nos últimos 38 anos, combinada com uma regulação questionável que não garantia a qualidade, serviu como motivação para a propositura de uma nova política educacional (Soto, 2020).

Como resultado dessas crises, assim como o Chile, o Peru também vivenciou uma reforma educacional recente, que se deu a partir de 2014, na tentativa de enfrentamento dessa expansão descontrolada e no intuito de melhorar a qualidade dos cursos superiores. A Lei Universitária nº. 30.220/2014 (Peru, 2014) e a criação da Superintendência Nacional de Ensino Superior (SUNEDU), ambas de 2014, fizeram parte dessa reforma. A SUNEDU substituiu o Conselho de Autorização e

Funcionamento das Universidades (CONAFU) e a Assembleia Nacional de Reitores (ANR) e passou a ser o órgão responsável pelo licenciamento do serviço de ensino superior universitário. Seu objetivo principal, em tese, seria verificar se as instituições universitárias estariam cumprindo as condições básicas de qualidade, fiscalizando, supervisionando e concedendo-lhes autorização para o seu funcionamento e também acreditação (Benavides; Frida Haag; Cueva, 2015).

A princípio as ações desenvolvidas pela SUNEDU foram questionadas pelo segmento privado que não queria ser regulado, entretanto essa percepção, ao que parece, melhorou após a divulgação dos resultados dos cinco primeiros anos (Soto, 2020). Os dados oficiais do Ministério da Educação indicam que o Peru, à semelhança do ocorrido no Brasil, vivenciou um período de crescimento em expansão, a partir da década de noventa. Todavia é possível identificar queda do número de IES, a partir de 2014. Isso sugere que o licenciamento institucional, impactou em equilíbrio, ao menos, em relação ao número de universidades públicas e privadas, conforme denota-se no Gráfico 7 (Sunedu, 2022).

Gráfico 7 – Evolução do número de universidades do Peru



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do SUNEDU (2022)

O processo de licenciamento institucional durante o período de 2016 a 2021, resultou em uma reconfiguração da oferta universitária no Peru. Foram avaliadas durante esse período 141 universidades. Ao final do processo, em 2021, apenas 92 obtiveram licença de funcionamento. Essa queda no número de instituições pode ser

atribuída às questões de qualidade estabelecidas por esse processo de avaliação institucional. A maior parte das IES com licença negada pertencia às privadas societárias. Esses dados demonstram que o processo de regulamentação impactou nos padrões de qualidade exigidos e resultou em um equilíbrio maior entre a oferta pública e privada (Sunedu, 2022).

Conforme listado da SUNEDU (2024), até junho de 2023, estavam licenciadas 97 universidades, sendo 49 públicas e 48 privadas. Do total das universidades licenciadas, aproximadamente 60% estavam distribuídas fora de Lima, sendo a maioria delas públicas.

Segundo o informe bienal sobre a realidade universitária peruana, SUNEDU (2022), nas últimas décadas, a oferta educativa universitária e seu financiamento apresentaram as seguintes constatações: crescimento da demanda educacional universitária em todos os níveis de estudo, rápido aumento do número de instituições, programas acadêmicos e vagas, crescimento do financiamento privado e a consolidação de uma nova regulação estatal, baseada na Lei nº. 30.220/2014 (Peru, 2014), que inclui a verificação das condições básicas de qualidade no âmbito do licenciamento institucional das universidades.

#### 4.4 URUGUAI

Colonizado pelos espanhóis por volta de 1516, o Uruguai possui modelo de acesso gratuito ao ensino superior, com a presença de instituições públicas e privadas. Todavia seu processo de evolução foi tardio e sujeito a variáveis políticas, sendo o ensino terciário reduzido a uma única instituição, a Universidade da República, até o ano de 1984, momento em que a orientação vocacional e a segunda universidade do país foram criadas. Conforme Rama (2014) muito embora a Constituição de 1966 tenha aprovado a liberdade na prestação de serviços educacionais em nível terciário, ofertando isenção de impostos nacionais e municipais (artigo 69), os governos democráticos até 1973 e a ditadura até 1984 não o implementaram.

Diversos foram os fatores que contribuíram para o atraso da evolução dos modelos de IES na educação superior uruguaia, dos quais destacam-se o elevado centralismo populacional e econômico em Montevideú, a influência limitada dos

setores religiosos e da sociedade civil em comparação ao Estado e a estreita associação da universidade pública com um partido político (Rama, 2014).

O conceito de ensino superior no Uruguai é definido pelo Decreto nº. 104/2014 (Centro [...], 2014), que abrange tanto a educação terciária universitária quanto a não universitária. Segundo o artigo primeiro, o ensino terciário é destinado aos estudantes que tenham concluído a educação média superior em instituições públicas ou privadas habilitadas, no país ou no exterior, ou possuam formações equivalentes, e visa aprofundar e ampliar a formação em diversas áreas do conhecimento. O referido decreto garante a liberdade de ensino terciário, conforme o artigo 68 da Constituição da República. Adicionalmente, prevê que IES devem dar especial atenção à formação moral e cívico dos estudantes, conforme artigo 71 da Constituição. Segundo consta no artigo décimo do Decreto nº. 104/2014 (Centro [...], 2014) as instituições de ensino superior do Uruguai devem ser constituídas no formato de associações ou fundações sem fins lucrativos.

De la enseñanza terciaria universitaria y no universitaria: conceptos y principios generales.

Artigo 1º - (Enseñanza terciaria). Se considera enseñanza terciaria la que, suponiendo por su contenido que sus estudiantes hayan aprobado la educación media superior en instituciones públicas o privadas habilitadas, en el país o en el extranjero, o tengan formaciones equivalentes, profundiza y amplía la formación en alguna rama del conocimiento.

Está garantizada la libertad de la enseñanza terciaria, conforme a lo dispuesto por el artículo 68 de la Constitución de la República.

En todas las instituciones de enseñanza terciaria se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos (Centro [...], 2014, p. 568, artículo 71).

Conforme ilustra o Organograma 6, quanto ao tipo de instituição, a educação superior no Uruguai se divide em dois segmentos: o terciário universitário, que engloba universidades e institutos universitários, e o terciário não universitário, composto por uma variedade de instituições, como escolas militares, escolas de formação portuária, institutos técnicos profissionais, escolas de formação artística e institutos de formação de professores.

Organograma 6 – Organização da educação superior do Uruguai por tipo de instituição



Fonte: Elaborado pela autora

A estrutura da educação superior no Uruguai tem o ensino universitário no ápice do sistema, com maior prestígio e proporção de estudantes. A diferença entre as universidades e os institutos universitários é que as primeiras desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão em três ou mais áreas disciplinares não relacionadas. Elas podem ser estruturadas em Faculdades, Departamentos ou Unidades. Os Institutos Universitários também desenvolvem as mesmas atividades, mas com a oferta de pelo menos um grau de licenciatura completo, mestrado ou doutorado (Rama, 2014).

O artigo 2º do Decreto 104/2014 (Centro [...], 2014, p. 568, artículo 71) traz a seguinte definição de ensino universitário:

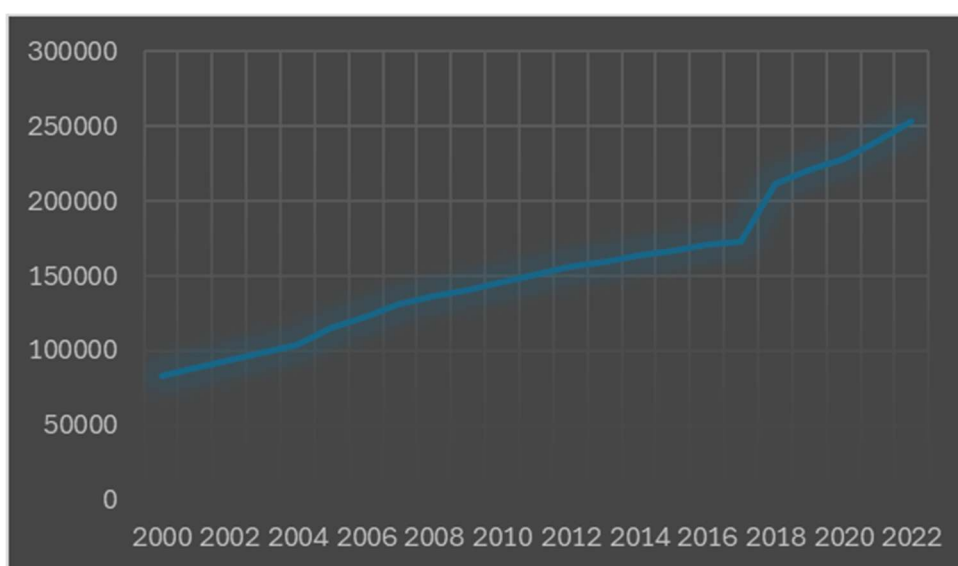
Se considera universitaria la enseñanza terciaria que por su rigor científico y profundidad epistemológica, así como por su apertura a las distintas corrientes de pensamiento y fuentes culturales, procure una amplia formación de sus estudiantes que los capacite para la comprensión crítica y creativa del conocimiento adquirido, integrando esa enseñanza con procesos de generación y aplicación del conocimiento mediante la investigación y la extensión de sus actividades al medio social.

Em 2022, o segmento universitário uruguaio contava com sete universidades: a UDELAR, a Universidade Tecnológica (UTECH), Universidade Católica (UCU), a Universidade ORT, a Universidade de Montevidéu (UM), a Universidad de la Empresa (UDE) e a mais nova Universidade CLAEH, elevada ao *status* de universidade no ano de 2018. Já os institutos universitários totalizaram 15 (IU Autônomo del Sur, IU Asoc Cristiana de Jóvenes, IU CLAEH, IU Monseñor Mariano Soler, IU Asoc Psico del Uruguay – APU, IU Crandon, IU San Francisco de Asis, IU Bios, IU Maldonado Punta del Este, Fundación Politécnico Punta Del Este, IU CEDIIAP, IU CEDDU, IPES, Instituto Universitário Elbio Fernández e AUDEPP).

De acordo com os dados do anuário estatístico (Uruguai, 2022) mais recente, a maioria das matrículas do ensino universitário está concentrada na capital Montevidéu, que representa 84,26% do total de matrículas. No ensino terciário não universitário, de menor prestígio, a concentração na capital é reduzida para 59,77%, diminuindo ainda mais nos institutos de formação de professores com 37,98%.

O número de matrículas nas duas últimas décadas apresentou de modo geral evolução contínua, confirmando que as pessoas estão tendo mais acesso à educação superior de forma geral, porém o ritmo de crescimento pode variar entre os tipos de instituições. Esse crescimento pode ser observado no Gráfico 8, que apresenta a curva de evolução do total de matrículas no ensino terciário do Uruguai.

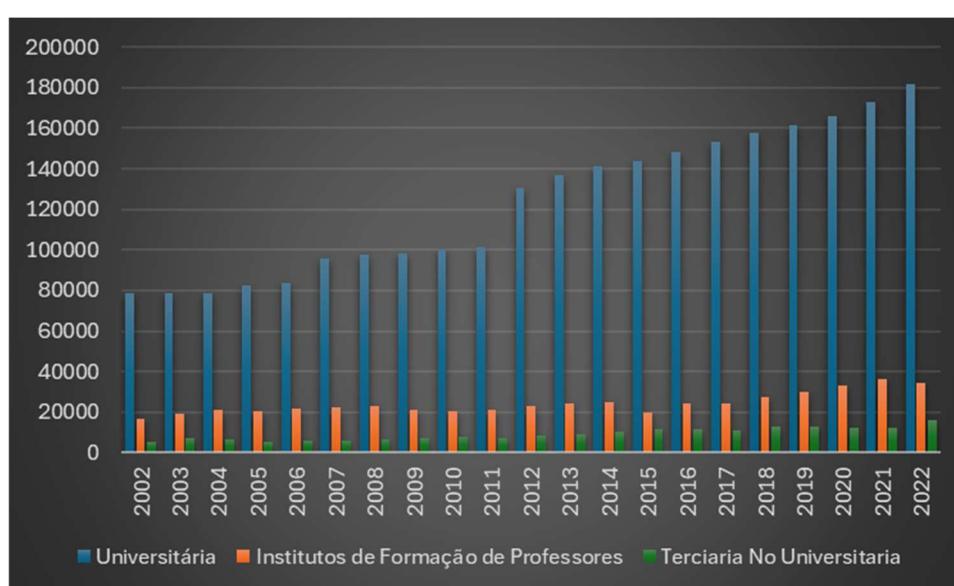
Gráfico 8 – Expansão das matrículas do ensino terciário do Uruguai



Fonte: Elaborado pela autora

O domínio do setor universitário manteve-se incontestável, com 78,22% do total das matrículas, em 2022, no Uruguai. O Gráfico 9 ilustra as trajetórias distintas de cada segmento e confirma o protagonismo do setor universitário na expansão geral do sistema. Os Institutos de formação de professores tiveram demanda constante, apesar de uma queda de 5,76% no número de matrículas de 2021 para 2022, representando mais que o dobro do percentual de matrículas dos demais institutos não universitários (6,97%).

Gráfico 9 – Evolução de matrículas por tipo de instituição no Uruguai



Fonte: Eaboração própria

Ao se analisar a expansão sob o ponto de vista da equidade, tem-se que a participação de jovens ainda é extremamente baixa e que não houve melhorias significativas nos níveis de inclusão social, com estagnamento ou até mesmo uma diminuição do acesso (Rama, 2023).

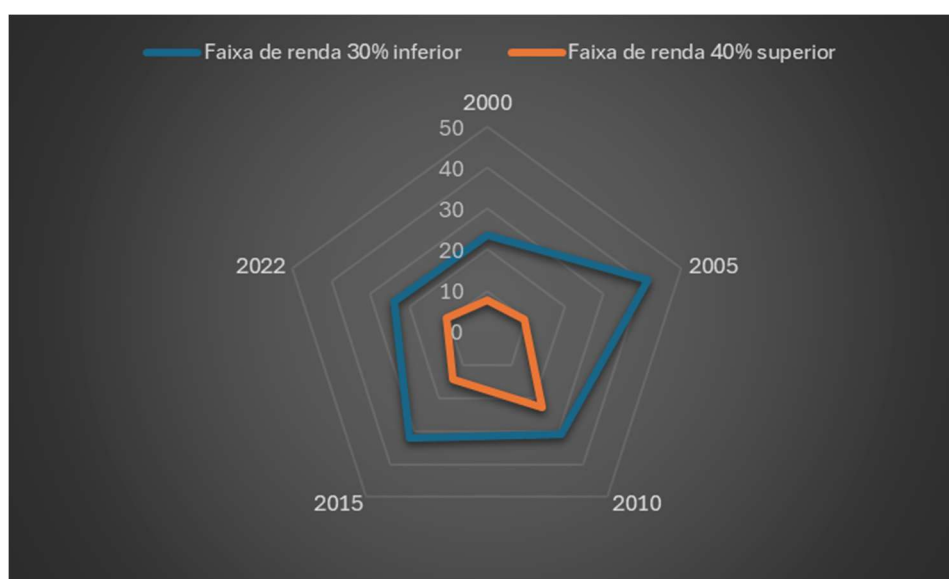
En el largo período desde el año 2006 hasta el año 2016, el porcentaje de la población de 25 a 29 años en el primer quintil de ingreso - los más pobres - que han alcanzado educación terciaria no sólo tiene una escasísima participación, sino que no ha tenido mejoramiento en los niveles de incidencia social. Al contrario, hay un estancamiento en el ingreso de los pobres a la educación terciaria. En el año 2006, apenas el 2% de los jóvenes de 25 a 29 años procedentes del quintil más bajo alcanzaba a la educación terciaria. Dicho indicador fue de 2% también en el 2007, luego bajo al 1,2% en el 2008; se mantuvo en 1,2% en el 2009, fue de 1,4% en el 2010, 2% en el 2011; 2,3%

en el 2012; paso a 1,7% en el 2013; 2,2% en el 2014; 2,2% en el 2015 y 1,7% en el 2016. De punta a punta en el período en referencia, se redujo en un 15% la participación del sector de menos ingreso (Rama, 2023, p. 2).

Essa disparidade torna-se ainda mais evidente ao constatar-se que, nos últimos dez anos, metade dos estudantes dos quintis mais ricos alcançaram a educação superior uruguaia, enquanto apenas um a cada cinquenta estudante do quintil mais pobre conseguiram acesso a esse nível (Rama, 2023). Essa constatação ocorreu mesmo com o aumento da diversificação institucional vivenciado pelo país, o que comprova que o aumento do número de IES não implica necessariamente em redução das desigualdades sociais.

Ao analisar os dados da UNESCO e SITEAL (2024) em relação ao acesso no ensino não universitário, tomando por base os extremos dos quintis de renda, observa-se claramente a disparidade em relação ao perfil socioeconômico dos alunos que tem acessado esse tipo de formação. Notavelmente, a porcentagem de acesso foi maior nas faixas de renda inferior em todos os anos considerados. Note-se que mesmo o maior aumento registrado no quintil superior não alcança o patamar mínimo observado no quintil inferior. O Gráfico 10 ilustra essa disparidade.

Gráfico 10 – Comparativo de acesso ao terciário não universitário de acordo com avaliação da renda



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de UNESCO IIEP; SITEAL (2024)

Em relação aos dados analisados e considerando as explicações de Rama (2023), é preciso reconhecer que mesmo os sistemas educacionais de acesso universal, como o do Uruguai, apresentam problemas relativos à equidade. Fatores como características socioeconômicas, culturais e desempenho dos alunos influenciam diretamente as suas trajetórias dentro dos diferentes tipos institucionais.

A taxa de graduação no ensino superior uruguaio é extremamente baixa, ocupando a segunda pior classificação da América Latina. Entre os elementos que influenciam nesta realidade destacam-se: a ausência de processos seletivos que orientem os estudantes para suas verdadeiras competências e vocação; um sistema universal de acesso que acumula uma superlotação nos primeiros semestres, sem atenção individualizada o que impacta em elevados números de desistência; fraca diferenciação institucional e regionalização que limita as opções dos alunos; a dificuldade dos alunos em obterem apoio ou tutores, ausência de ofertas na modalidade EAD e o tempo de muitos anos de estudo para a conclusão dos cursos (Rama, 2023).

### Quadro 3 – Conceito de Educação Superior

Brasil	De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (artigo 43), a educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o pensamento científico, formar diplomados aptos para o mercado e para o desenvolvimento da sociedade, incentivar a pesquisa, divulgar conhecimentos culturais, científicos e técnicos, comunicar o saber, promover o aperfeiçoamento contínuo, estudar os problemas do mundo (em especial os nacionais), particularmente os nacionais e regionais, prestar serviços à comunidade em relação de reciprocidade, promover a extensão e atuar em favor da universalização e da educação básica
Chile	Os artigos 1º e 2º da Lei 21.091/2018 definem a educação superior como um direito que deve estar ao alcance de todos conforme suas capacidades e méritos, cumprindo a função social de gerar e desenvolver conhecimento e o cultivo das ciências, artes e humanidades, contribuindo para o desenvolvimento sustentável, o progresso social, cultural, científico e tecnológico das regiões, do país e da comunidade internacional. Visa à formação integral e ética de pessoas com pensamento autônomo e crítico. Inspira-se nos seguintes princípios: autonomia das instituições, qualidade com foco nos estudantes, cooperação entre os subsistemas e IES, diversidade de projetos educacionais, inclusão e liberdade acadêmica para docentes e estudantes.
Argentina	O artigo 3º da Lei nº 24.521/1995 conceitua que a Educação Superior tem como finalidade proporcionar formação científica, profissional, humanística e técnica no mais alto nível. Juntamente com a geração de conhecimento, ela tem o papel de contribuir para a preservação da cultura nacional. Além disso, visa desenvolver valores e atitudes necessários à formação de indivíduos responsáveis, com consciência ética, solidária e crítica, capazes de melhorar a qualidade de vida, consolidar o respeito ao meio ambiente, às instituições da República e à vigência da ordem democrática.

Peru	A Lei Geral de Educação nº. 28.044.2003 (artigo 49) define a Educação Superior como a segunda etapa do sistema educacional, responsável por consolidar a formação integral das pessoas, produzindo conhecimento, desenvolvendo a pesquisa e a inovação. Objetiva ainda formar profissionais no mais alto grau de especialização para aperfeiçoamento em todos os campos do conhecimento, da arte, da cultura, da ciência e da tecnologia, a fim de atender às demandas da sociedade e contribuir para o desenvolvimento e a sustentabilidade do País.
Uruguai	(A Lei nº. 18.437 de 2008 define a educação pós-secundária em dois níveis. A "educação terciária" é definida de forma ampla como aquela que aprofunda a formação em alguma área do conhecimento após a conclusão do ensino médio, incluindo a formação tecnológica e técnica. Já a "educação terciária universitária" tem uma missão mais específica e central: a produção e reprodução de conhecimento em níveis superiores, o que deve ser feito integrando ensino, pesquisa e extensão, sendo este o nível que confere os títulos de graduação e pós-graduação

Fonte: elaborado pela autora

#### Quadro 4 – Tipos de instituições da educação superior

<b>País</b>	<b>Sistema Universitário</b>	<b>Sistema Não Universitário</b>	<b>Fase atual da expansão</b>
<b>Brasil</b>	Universidades	Faculdades, Centros Universitários, IFs, CEFETs	Massificação
<b>Chile</b>	Universidades	Centros de Formação Técnica - CFTs, Institutos Profissionais – IPs	Universalização
<b>Argentina</b>	Universidades e Institutos Universitários	Formação de Professores, Técnica e Artística	Universalização
<b>Peru</b>	Universidades	Institutos e Escolas Pedagógicos, Tecnológicos, Artístico	Massificação
<b>Uruguai</b>	Universidades e Institutos Universitários	Escolas Militares, de Formação Portuária, de Professores	Universalização

Fonte: Elaborado pela autora

## 5 DIVISÃO POR CATEGORIAS ADMINISTRATIVA - SETOR DE GESTÃO

Em continuidade à pesquisa, este capítulo explora uma categoria antiga e controversa, qual seja: a divisão por setor de gestão, especificamente a distinção entre as IES públicas e privadas.

O contexto histórico da educação superior demonstra que a relação público-privada nem sempre esteve atrelada a uma oposição, mas sim a uma situação fática de dependência. Durante o período de monopólio da igreja, por exemplo, as instituições católicas e laicas atuavam em paralelismo às públicas (Durham, 2000). As comunitárias, por exemplo, surgiram da própria sociedade em relação à omissão do Estado, ao não ofertar os serviços públicos da educação superior nas regiões mais remotas (Vannucchi, 2017).

A expansão do ensino superior, sob o enfoque da divisão público privado, apresentou três momentos importantes. O primeiro no que diz respeito à criação e manutenção das instituições confessionais (católicas) privadas, que no início eram financiadas e atuavam em concomitância à função estatal. No Chile, por exemplo, algumas universidades privadas recebiam e até hoje recebem subsídio direto do estado. O segundo momento advindo dos estabelecimentos públicos ou equivalentes, mas voltados exclusivamente à elite. Como exemplo, cita-se a criação da Fundação Getúlio Vargas (FGV) no Brasil. E por fim, o momento mais impactante na relação público-privada, qual seja, o início do privatismo mercantilizado, com a criação das instituições privadas com foco empresarial para atendimento da crescente demanda dos alunos que não tinham sucesso em ingressar nas instituições públicas, tampouco nas privadas mais renomadas e concorridas (Durham, 2000).

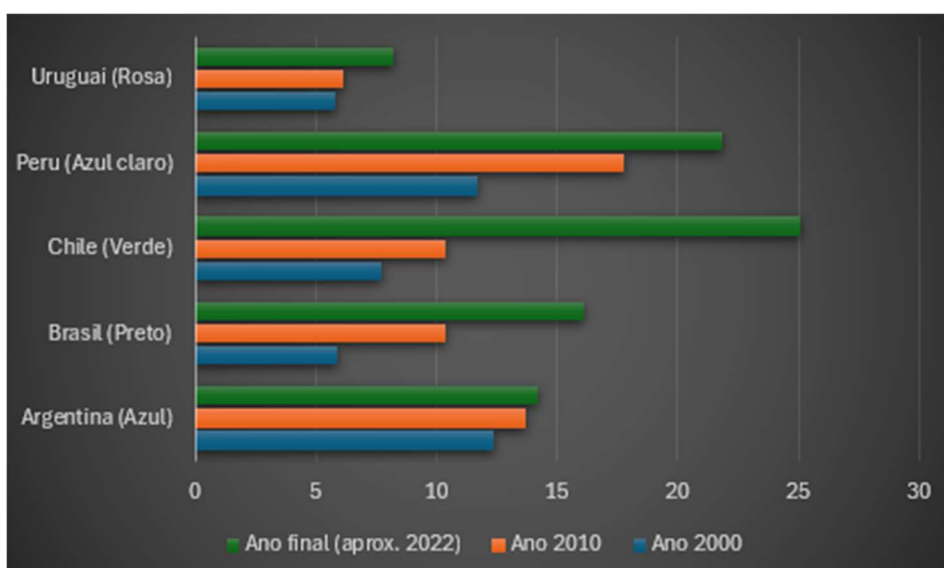
É consenso que a privatização envolve a transferência de serviços, funções e responsabilidades do setor público para o setor privado. Em interpretação mais extrema, ela pode ser vista como a venda direta de bens e serviços públicos a empresas ou corporações privadas (Saforcada *et al.*, 2019). Segundo esta mesma autora, três seriam os objetivos que podem relacionar-se aos processos e ações de privatização no sistema educacional: a privatização com a finalidade de lucro; a privatização motivada por princípios filosófico-políticos e a privatização motivada por questões sociais e/ou de prestígio.

A privatização é reconhecida desde os primórdios da criação da educação superior. A América Latina se destaca como uma das regiões com maior nível de privatização no mundo, tanto em termos de número de instituições quanto na distribuição das matrículas. Essa constatação foi confirmada em 2003, marco em que número de matrículas das privadas superou o das públicas (Saforcada *et al.*, 2019). No mesmo sentido, o relatório da Unesco; Siteal (2024) traz que o sistema estatal não tem mais prevalência nesse nível de ensino na América Latina, eis que apenas 46,8% dos estudantes da educação superior frequentaram estabelecimentos públicos.

As informações dos anuários oficiais dos Ministérios da Educação dos cinco países pesquisados confirmam a coexistência de sistemas públicos e privados de ensino superior. Uruguai e Argentina mantendo o setor estatal como o principal provedor, e Brasil, Chile e Peru, com a predominância das instituições privadas.

Em consulta ao banco estatístico da UNESCO IIEP; SITEAL (2024), em relação ao número de pessoas que concluíram o ensino terciário, tem-se no Gráfico 11 que os cinco países pesquisados apresentaram evolução de crescimento da educação superior a partir dos anos 2000. É possível notar que o Chile teve um crescimento excepcional, passando de 5,8% em 2000 para 25,1% em 2020, o que talvez coadune com o período da agenda da última reforma educacional.

Gráfico 11 – Percentual de pessoas com nível superior completo dos cinco países



Fonte: UNESCO IIEP; SITEAL (2024)

Os dados supramencionados demonstram que, independentemente da avaliação de desigualdades sociais e da qualidade das instituições e dos cursos, é incontroverso que milhares de pessoas conseguiram concluir esse nível de ensino. O desdobramento dessas informações está no APÊNDICE A, distribuídos em gráficos individualizados, por país e distribuídos por faixas etárias, permite um melhor entendimento dos padrões de crescimento e possibilita a identificação de determinados grupos demográficos que estariam contribuindo mais para essa expansão.

Tem-se que o Brasil registrou aumento em todas as faixas etárias, triplicando o número de indivíduos com nível superior completo nos últimos vinte anos, entretanto o menor crescimento foi observado na faixa dos 20 aos 24 anos.

No Chile, o percentual também aumentou em todas as faixas etárias, com os maiores incrementos ocorrendo após 2010, chegando a cento e cinquenta por cento. É interessante notar que esse período coincide com as reformas e a implementação das novas políticas educacionais implementadas e citadas alhures.

A Argentina, por sua vez, teve diminuição no número de pessoas com ensino superior nas faixas etárias mais jovens, e aumento nas faixas etárias mais avançadas, especialmente entre as pessoas com mais de trinta e cinco anos.

No Uruguai, o percentual de pessoas com ensino superior completo na primeira faixa etária teve uma variação pouco expressiva. O maior crescimento foi observado na faixa etária mais avançada. Ainda assim, o aumento geral foi de apenas dois por cento ao longo dos últimos vinte anos.

Além disso, os dados de conclusão da faixa etária mais avançada no Uruguai e na Argentina podem refletir a dificuldade dos alunos em concluir o curso no tempo normal previsto ou alguma política pública voltada para esse público.

Por fim, no Peru diminutos números foram observados e advieram apenas de duas faixas etárias: a mais jovem e a mais avançada.

A crescente e atual procura pela educação superior é, em grande parte, motivada por jovens oriundos de famílias com menor poder econômico, que buscam melhorar suas condições sociais. Este fenômeno tem um impacto direto na curva demográfica da expansão. A inclusão dos mais pobres na educação superior tem alterado a demanda para esse nível de ensino (García de Fanelli, 2021).

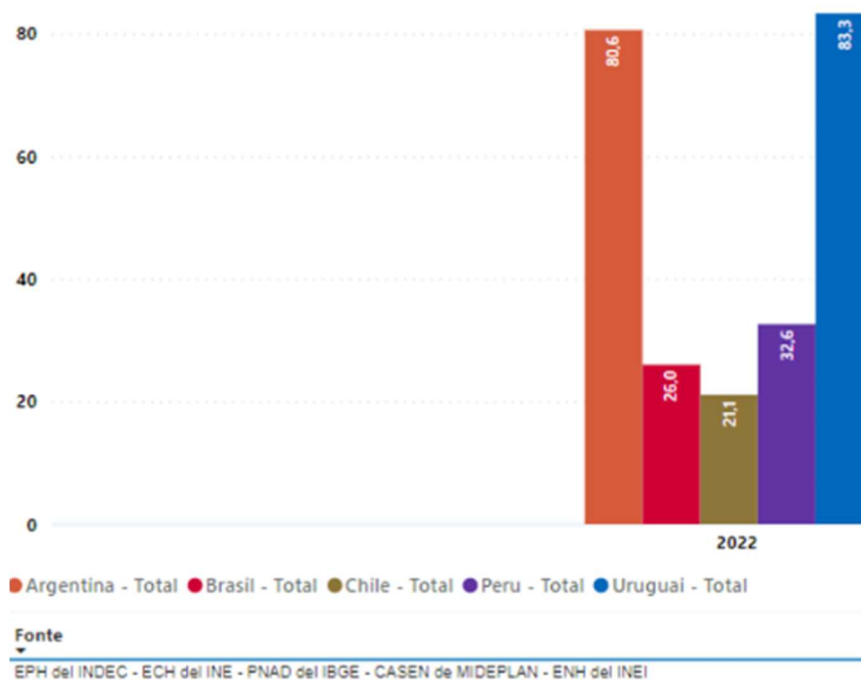
Uma observação importante é que Brasil e Chile, países em que predominam as instituições privadas e a baixa seletividade, tiveram um aumento significativo no número de pessoas com ensino superior completo. Isso talvez possa ser atribuído à maior acessibilidade proporcionada pela explosão do privatismo, com mais opções de cursos, flexibilidade de horários, especialmente o noturno, meios de financiamento próprios ou até mesmo vinculados ao poder público, assim como ofertas de educação à distância, que possibilitam que o estudante realize o curso em qualquer lugar onde exista internet.

Por outro lado, no Uruguai e na Argentina, onde o setor estatal é o principal provedor do ensino superior, houve um crescimento mais lento e até mesmo uma diminuição em certas faixas etárias. Isso pode refletir a tentativa de inclusão, mas também demonstrar os desafios enfrentados pelo setor público, como por exemplo, falta de investimentos, limitações de recursos e estrutura, opções limitadas de períodos e cursos, entre outros.

Segundo estudos de García de Fanelli e Adrogué (2021), na Argentina e no Uruguai a desigualdade social na educação superior tende a ser reduzida e a conclusão do ensino médio ainda é o principal obstáculo dos alunos de menor renda ainda para acessar o ensino terciário. Essa tendência, incluindo o abandono escolar, é mais acentuada entre os estudantes da “primeira geração”, ou seja, aqueles que são os primeiros de suas famílias a frequentar esse nível de ensino.

Com base nos dados fornecidos pela Unesco (2022), verifica-se no Gráfico 12 grande disparidade por setor de gestão ao se realizar o comparativo dos países. Enquanto o Uruguai e a Argentina se destacam com mais de oitenta por cento de seus estudantes matriculados em instituições públicas, Brasil e Chile apresentam menos de trinta por cento de seus alunos ocupando as vagas nas públicas.

Gráfico 12 – Percentual de estudantes em instituições do setor público

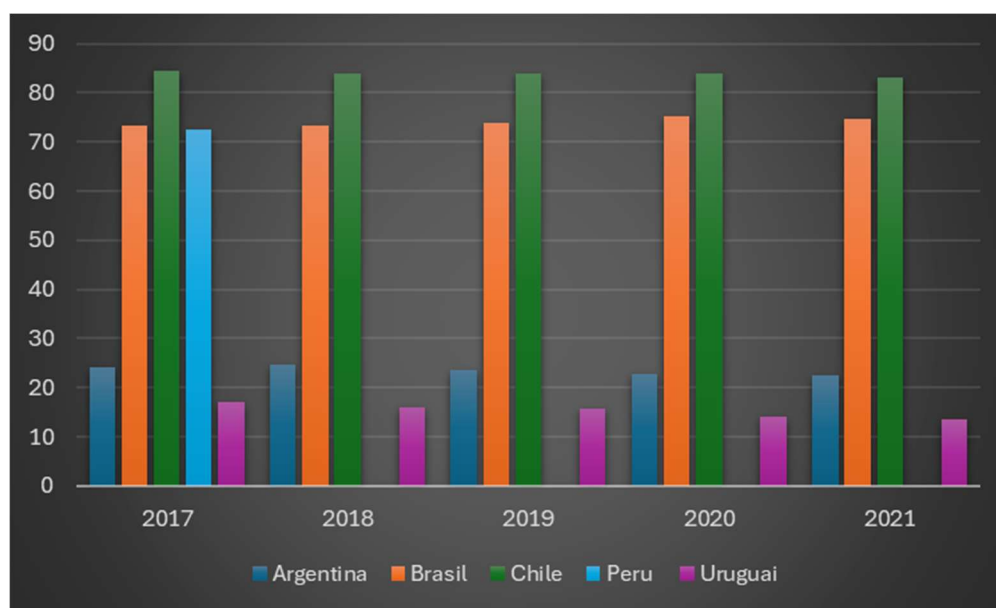


Fonte: UNESCO IIEP; SITEAL (2024)

Essas constatações podem sugerir que a predominância das IES privadas, conforme observado em países como o Brasil e o Chile, impulsionou os números de pessoas com nível superior completo (Sampaio, 2000). Entretanto, a diversificação proporcionada pelo setor privado acaba por atender a demandas e perfis discentes que não conseguem alcançar êxito no vestibular do setor público (Schwartzman, 2023). Esses alunos acabam por ingressar e concluir seus cursos em instituições menos seletivas e prestigiadas. Essa situação é acentuada quando se considera o tipo de instituição, por vezes caracterizada por mensalidades mais acessíveis e corpo docente menos qualificado. Como consequência, a obtenção do diploma por si só não garante a mobilidade social esperada e ainda acentua desigualdades (Barbosa, 2022).

Conforme ilustração do Gráfico 13, durante o período de 2017 a 2021, Uruguai e Argentina tiveram uma diminuição de matrículas do setor privado, ao passo que no Brasil esse percentual aumentou consideravelmente. Importante registrar que os períodos de 2020 e 2021 podem ter reflexos advindos da pandemia e que não estão sendo considerados.

Gráfico 13 – Percentual de matrículas do ensino superior em instituições privadas



Fonte: UNESCO IIEP; SITEAL (2024)

Brasil e Chile tiveram crescimento atrelado a intensa privatização, o que impactou na diversificação das instituições de ensino (Labrana; Brunner, 2022). A relação público-privada interferiu tanto na expansão do sistema como um todo, quanto nas decisões governamentais e nas políticas públicas dos países (Durham, 2000).

Na Argentina, até meados de 1955, o setor privado era inexpressivo, com apenas 1% das matrículas. Nesse mesmo período, o setor privado no Brasil e Chile, já detinham um terço das matrículas. Na década seguinte, em consequência à reforma universitária, o setor privado na Argentina atingiu 8% (Durham, 2000). É importante também registrar o fato de que a reforma universitária na Argentina antecedeu as reformas universitárias do Brasil e do Chile.

Rama (2022) traz que o chamado capitalismo acadêmico foi observado na América Latina e se apresentou como um fenômeno de complexidade e diversificação dos sistemas de ensino superior. Ele se caracteriza por uma grande pluralidade de formas institucionais de organização, ultrapassando a tradicional universidade terciária e a simples diferenciação entre instituições públicas e privadas.

Desconsiderado o mérito quanto à qualidade da formação oferecida e as oportunidades de mobilidade social vivenciadas após a conclusão do curso, a observação dos dados e padrões de expansão demonstrou que Brasil e Chile experimentaram um crescimento diferenciado no número de concluintes, atrelado à diversificação e ao setor privado. Entretanto, Uruguai e Argentina, com a

predominância do setor público apresentaram um crescimento mais lento e em certas faixas etárias até diminuição. Essa diferença sugere que a oferta proporcionada pelo setor privado, com flexibilidade de período noturno e formas de financiamento pode contribuir, em certo modo, para redução de desigualdade. Já a limitação de recursos e opções restritas do setor público explicariam o ritmo mais lento de expansão no Uruguai e na Argentina.

## 5.1 BRASIL

No século XIX já existiam aproximadamente 27 universidades na América Latina, sendo longo o caminho percorrido pelo Brasil até o ano de 1920, data da enfim criação da primeira Universidade Federal, no Rio de Janeiro, nascida da junção de uma Escola Politécnica e duas Faculdades, a de Direito, criada em 1891, e a de Medicina, de 1808 (Cunha, 2007).

Após a independência do Brasil, em meados de 1822, já se visualizavam claramente dois setores da educação: o estatal e o particular. Contudo, o ensino superior era predominantemente público. Foi somente a partir da Constituição de 1891, que o ensino superior foi descentralizado do poder da União, com a permissão para que os Estados também pudessem legislar sobre a criação de instituições de ensino superior, em competência concorrente. O Decreto nº. 8.659/1911 (Câmara [...], 1911) conhecido como reforma de Rivadávia, estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Superior Brasileiro, inovando ao determinar que, a partir daquele momento, as instituições até então subordinadas ao Ministério do Interior passariam a ser autônomas, com personalidade jurídica própria e liberdade administrativa e acadêmica (Cunha, 2007).

O Decreto nº. 19.851/1931 (Brasil, 1931) regulamentou o chamado Estatuto das Universidades Brasileiras, que trazia a seguinte previsão em seu artigo sexto: “As universidades brasileiras poderão ser criadas e mantidas pela União, pelos Estados ou, sob a forma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federais estaduais e livres”. Assim, a formação das universidades privadas restou permitida somente sob a forma de fundações ou associações, ou seja, sem finalidade lucrativa. O ensino superior teria que ser feito como Universidade. Note-se que a positivação legal para criação dessas IES, aliada às transformações

econômicas vindas da República, promoveram a facilitação para a expansão do ensino superior no Brasil.

A partir da década de 1940, diversas universidades particulares foram criadas no Brasil, todas vinculadas a ordens religiosas (confessionais). Até então, as instituições públicas, juntamente com as privadas sem fins lucrativos ligadas às ordens religiosas, atuavam em consonância com os objetivos governamentais, dada a ausência de atividades lucrativas. No entanto, a partir da década de 1960, não só no Brasil, mas também em outros países da América Latina, o contexto político de regimes militares, impactado pela difusão das ideias liberais capitalistas, resultou aos poucos na liberação para a criação de instituições privadas, entregando a educação superior ao mercado empresarial (Cunha, 2007).

A educação superior privada foi legalmente permitida no Brasil a partir de 1945, como uma alternativa que desprenderia menos gastos do governo para a expansão do ensino superior. Depois do golpe de 1964, o ensino superior privado aumentou rapidamente. Isso aconteceu porque as elites no poder queriam fortalecer o sistema capitalista, e os governos militares apoiavam esse modelo econômico. Esse movimento continuou até as últimas duas décadas do século passado, quando o neoliberalismo também passou a apoiar essa tendência (Vannucchi, 2017).

A partir de 1950, as universidades públicas brasileiras não estavam conseguindo absorver a demanda por acesso à educação superior, considerando o aumento de matrículas entre 1945 e 1965. A reforma universitária de 1968, embora visasse a modernização das instituições públicas, sobretudo das federais, gerou um efeito paradoxal ao criar condições para o surgimento de um “novo” ensino superior privado, que se organizou sob a forma de empresas educacionais, voltadas para a obtenção de lucro. A permissão para estabelecimentos isolados, resultou na proliferação de IES privadas, muitas delas sem compromisso com a pesquisa e a formação crítica. A presença de membros, ligados ao ensino privado, no Conselho Federal de Educação, ao que parece, também influenciou como facilitador da mudança. O setor privado que em 1965 respondia por 44% passou em 1980 para 64% e consolidou-se como um segmento de forte atuação (Martins, 2009).

A partir dos anos oitenta, a educação superior privada passou por mudanças estruturais, devido a uma diminuição da demanda. Essa retração ocorreu pela estagnação do número de concluintes do ensino médio e gerou um excedente de

vagas. Isso estimulou a competição, e forçou que a iniciativa privada desenvolvesse estratégias para adaptação, incluindo o estabelecimento de universidades para maior autonomia e agilidade de mercado, regionalização e interiorização, explorando novos mercados e ampliando a oferta de carreiras. O resultado dessa nova dinâmica alterou a configuração da educação superior do país, implicando em diversidade institucional (Sampaio, 1998).

A autonomia universitária (didático científica, administrativa e de gestão), consagrada pela CF de 1988, também permitiu que as universidades privadas se liberassem do controle autorizador prévio estatal e se expandissem. Tornou-se possível a criação e extinção de cursos, assim como a regionalização, de acordo com as necessidades das instituições empresariais. Essa autonomia facilitou às universidades adaptarem-se às oscilações do mercado. O resultado foi a explosão na criação de IES, sobretudo no Brasil, formando um conglomerado heterogêneo (Schwartzman, 2014; Sampaio, 2014).

A desregulamentação do setor educacional a partir de 1996, permitiu a inserção de IES com fins lucrativos, gerando dois grandes efeitos: a segmentação do setor privado, com a criação de IES empresariais voltadas quase que exclusivamente para o lucro, e a formação de oligopólios educacionais (Carvalhoes, 2021). Isso se reflete claramente nos dados mais recentes divulgados pelo SEMESP (2024), que mostram o grande número de IES privadas no Brasil, aproximadamente 2.261 em 2023, e o fato de a maioria das matrículas no ensino superior estar concentrada em um pequeno número de instituições.

A partir dos anos 2000 a educação superior brasileira teve um crescimento expressivo, em que o número de matrículas mais que dobrou. Entretanto, esse avanço não ocorreu de maneira uniforme, sendo caracterizado por uma concentração das matrículas em um pequeno número de grandes instituições. Entre 2002 e 2016, o oligopólio dessas IES cresceu mais que noventa por cento das IES menores somadas. Ao todo, 60% das matrículas desse período, concentraram-se em 5% de maiores IES.

Essa dinâmica de expansão foi estimulada por meio da privatização subsidiada em programas de financiamento, tais como o FIES e PROUNI e pela educação à distância (EAD), autorizada com a edição do Decreto nº. 5622/2005 (Brasil, 2005).

A partir de 2005 a EAD passou a ser utilizada massivamente pelos grandes grupos educacionais objetivando os estudantes de baixa renda. Ao final desse período

a EAD já era responsável por 40% do número de matrículas, ao passo que o crescimento da rede pública superior nesse período mostrou-se modesto e insuficiente para reverter essa tendência (Carvalhaes; Medeiros; Tagliari, 2021). O aumento constatado no Brasil, durante esse período, foi superior à maioria dos países latino-americanos (McCowan, 2005).

O programa "Universidade para Todos", em 2004, instituiu benefícios fiscais para que estudantes de baixa renda ingressassem no setor privado; em 2007, o programa "REUNI" aplicou recursos para a reestruturação e expansão das universidades federais, condicionados à melhoria de alguns indicadores, tais como a oferta de matrículas em cursos noturnos; em 2012, por meio de lei, a metade do número de matrículas nas IEs públicas foram reservadas aos estudantes de baixa renda e de minorias; em 2008, a ampliação da rede federal de faculdades de educação tecnológica; em 2010, o programa FIES, financiou cursos para estudantes de baixa renda nas IES privadas (Sampaio; Andrade, 2019, p. 13).

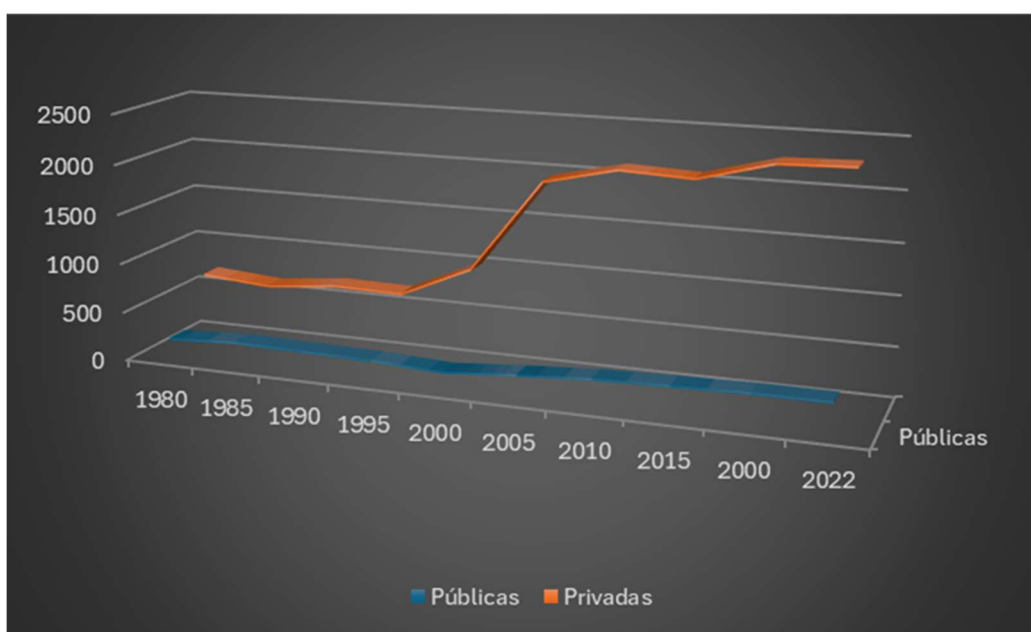
Todos esses fatores favoreceram a formação de um sistema de ensino superior complexo e diverso, marcado pela presença de instituições públicas e privadas competindo pelo domínio do mercado educacional. Em suma, a divisão por setor de gestão no Brasil está representada instituições públicas, subdividas nas esferas federal, estadual e municipal, com oferta de ensino gratuita; instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, e, instituições comunitárias, tendo as duas últimas, como contrapartida principal, a cobrança de mensalidades.

A disparidade entre o setor público e o privado é nítida quando comparados os números de matrículas dos últimos dez anos. Dentro desse contexto, outro fator de destaque é que no Brasil, o maior percentual de matrículas das IES privadas está concentrado em um pequeno grupo formado por grandes instituições, com fins lucrativos e que detém domínio de mercado. Esse domínio de certo modo foi garantido nas duas últimas décadas, dentre outros fatores, pelo subsídio de programas governamentais como o PROUNI e o FIES às instituições privadas, e, também, pelo fortalecimento da educação à distância (Carvalhaes; Medeiros; Tagliari, 2021).

Em 2019, segundo dados do INEP (2022), o Brasil contava com um total de 2.608 instituições de ensino superior, sendo 88% pertencentes ao setor privado. Outra característica importante diz respeito à regionalidade, pois do total das IES privadas, 64,48% estavam localizadas no interior. Esse dado pode sugerir o alcance facilitado

das privadas, durante esse período de expansão, para angariar estudantes nos locais muitas vezes não acessados pelas IES públicas. Ratificando esse quadro, o mapa do ensino superior brasileiro, apresentado pelo SEMESP (2024), igualmente destaca o baixo crescimento das instituições públicas e a predominância e crescimento das privadas, especialmente nos últimos vinte anos. Essa trajetória de crescimento díspar entre os setores é demonstrada no Gráfico 14, que apresenta a evolução do número de IES segundo seu setor de gestão

Gráfico 14 – Evolução do número de IES no Brasil sob o setor de gestão



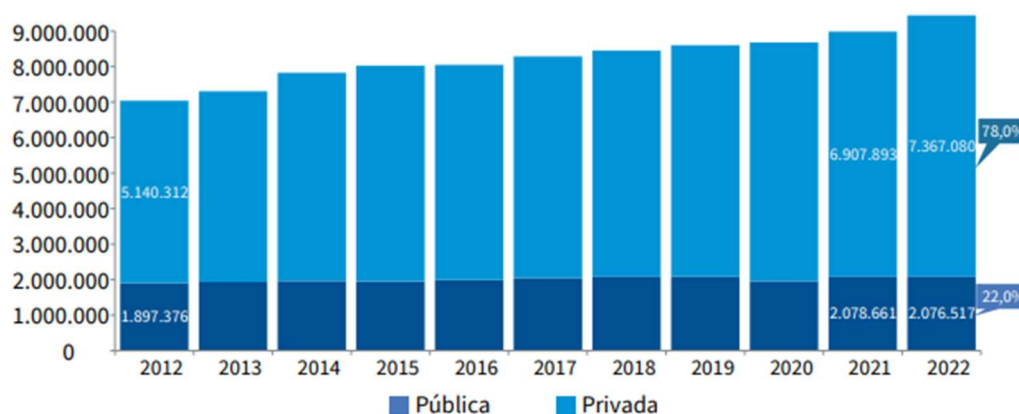
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de SEMESP (2024); INEP (2022)

Carvalhoes, Medeiros e Tagliari (2021) apontam que, segundo dados do INEP (2022), entre os anos de 2002 e 2016, o ensino superior brasileiro teve crescimento intenso, no entanto as instituições públicas apresentaram percentual máximo de 13,8% ao ano de crescimento, enquanto as privadas oscilaram entre 86,2% e 89,1%. Além disso, constatou-se que, ao se classificar as instituições por tamanho, o crescimento de apenas 1% de maiores instituições de ensino superior foi maior que todo o crescimento entre os 90% de instituições menores, entre os mesmos anos, restando claro não somente o domínio das instituições privadas, como também a formação de oligopólios educacionais no Brasil. Esse fato pode ser constatado por simples busca dos grupos educacionais que dominam esse nicho de ensino no Brasil, inclusive com a negociação de ações na bolsa de valores.

[...] a combinação entre privatização e ensino à distância - que são formas de diversificação – levou a uma substancial concentração de mercado. O crescimento de matrículas ocorreu ao longo de toda a distribuição de instituições, mas foi muito superior entre as maiores instituições. A concentração foi impulsionada quase inteiramente pela expansão do setor privado, que fez uso massivo do ensino a distância para crescer e foi sustentado por subsídios públicos. A concentração em um mercado que já era concentrado antes de 2002 cresceu a ponto de formar oligopólios (Carvalhaes; Medeiros; Tagliari, 2021, p. 4).

Segundo os dados mais recentes o número de matrículas na rede privada ainda continua em crescimento. A proporção é de quase dois para um, em cursos presenciais. No entanto outro dado chama atenção, quando analisadas as matrículas por unidades de federação no Brasil, verifica-se que alguns estados do norte e nordeste possuem mais alunos matriculados na rede pública, ao passo que outros como São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina a proporção de alunos de graduação presencial é acima da média na rede privada. Ainda de acordo com essa sinopse, nos últimos dez anos a rede privada cresceu 92,4%, ao passo que a rede pública apresentou percentual negativo de 4,1% para o mesmo período (Brasil, 2023c). O Gráfico 15 evidencia a evolução das matrículas por setor de gestão.

Gráfico 15 – Evolução de matrículas no ensino superior nos últimos dez anos por setor de gestão



Fonte: Sinopse de dados estatísticos do INEP (Brasil, 2023c)

Nas últimas décadas, as universidades públicas no Brasil foram impactadas pela globalização, com ênfase no declínio do papel do Estado, na crise fiscal e nas políticas de redução dos recursos governamentais no campo social, especialmente na educação superior. Isso ocasionou uma diminuição dos investimentos, o que teve um efeito sufocante no setor educacional estatal (Almeida, 2015).

No Brasil, durante o período de 2003 a 2016, foram criadas universidades federais, bem como programas de reestruturação e melhoria de acesso, tais como o REUNI, FIES e o PROUNI. Várias IES foram fundadas também no interior do país, objetivando a regionalização. Embora esses programas tenham de fato impulsionado o aumento do número de acesso, há críticas de que houve um fortalecimento excessivo do setor privado, fazendo com que os alunos menos favorecidos fossem direcionados para IES privadas com menos prestígio e qualidade de ensino (Ezcurra, 2019). Não há como se negar que a ampliação de acesso, sobretudo comandada pelo setor privado, tenha sido muito significativa, entretanto essa expansão teve um padrão muito conservador, refletindo em um impacto menor ao esperado para a redução de desigualdades (Sampaio; Andrade, 2019).

Segundo dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2023a) em 2022, o Brasil registrou 9.443.597 matrículas de graduação, distribuídas entre universidades, centros universitários, faculdades, IFs e CEFETs. Do total de IES aproximadamente 88% são privadas, sendo 75% faculdades. Em comparativo às categorias tipos de instituição e setores de gestão, observa-se que a maior disparidade no número de instituições ocorre entre centros universitários e faculdades. A diferença entre públicas e privadas nessas categorias é bastante acentuada. Nos centros universitários, as instituições privadas representam 97% do total, enquanto nas faculdades, essa prevalência é de 92% (Brasil, 2022).

Em suma, sob o ponto de vista da divisão por setor de gestão, a educação superior no Brasil é marcada pela presença simultânea de instituições públicas, que são minoritárias, e instituições privadas, que se destacam tanto em termos de matrículas quanto de número de estabelecimentos. Esse sistema se mostra incapaz de melhorar as desigualdades sociais. Isso porque, no setor público gratuito, a oferta é limitada, e, no setor privado, sustentado por mensalidades, os programas governamentais de subsídios para estudantes de baixa renda mostram-se muito aquém da real demanda. Outra característica que acentua essas desigualdades nos

modelos institucionais, está, por exemplo, na diferença entre a qualidade do corpo docente. No setor público, especialmente nas universidades, o modelo associa ensino, pesquisa e extensão, focado na produção científica, com docentes em dedicação de tempo integral. Ao passo que o setor privado, ressalvadas as IES sem fins lucrativos e de assistência social, foca na obtenção de lucro e na formação profissional, sem qualquer investimento para a pesquisa. Além disso, essas IES ainda empregam docentes horistas e com baixa titulação acadêmica (Neves, 2016).

Segundo dados do Censo, divulgado pelo INEP (2024), o Brasil, em 2023, estava prestes a atingir dez milhões de estudantes na educação superior de graduação, desse total 50,75% eram de cursos presenciais. As IES privadas com fins lucrativos possuem apenas 31% dos alunos frequentando cursos presenciais, enquanto nas IES sem fins lucrativos esse percentual representa 74%.

Embora tenha havido um aumento dos cursos noturnos da rede pública, quando se analisa o número de matrículas de graduação no Brasil levando-se em conta as categorias administrativas e os turnos, constata-se que as IES públicas ainda possuem uma média de 60% a 70%, a depender da classificação (estadual/federal/municipal) ocupadas por cursos em período diurno, contudo na rede privada esse percentual se inverte na mesma proporção, sendo a maioria das vagas ocupadas por estudantes em período noturno, o que leva a concluir que os estudantes que necessitam trabalhar devido a condições socioeconômicas menos favoráveis, estão se alocando, em sua grande maioria, nas IES privadas.

## 5.2 CHILE

No âmbito da divisão por setor de gestão, o Chile inclui universidades e centros de formação técnica, públicos e privados, e institutos profissionais exclusivamente privados. As universidades estão organizadas em três categorias: públicas pertencentes ao CRUCH, privadas pertencentes ao CRUCH e as privadas propriamente ditas. Essa divisão restou pautada em critérios históricos, considerando que até a década de cinquenta, o sistema chileno contava com um grupo de apenas oito instituições de ensino tradicionais, que controlavam o ensino superior oferecendo educação gratuita e sem finalidade lucrativa. Porém, a reforma universitária, promoveu mudanças organizacionais, impondo uma nova organização vertical entre

universidades, institutos profissionais e centros de formação técnica (Brunner *et al.*, 2021; Ezcurra, 2019). Essa estratificação vertical do sistema de ensino superior chileno apresenta como barreiras de acesso dos mais vulneráveis: a política de admissão e a cobrança de mensalidades (García de Fanelli, 2021).

As universidades pertencentes ao CRUCH destacam-se por receberem verbas públicas, deter prestígio, terem alta seletividade no acesso, mensalidades elevadas e liderança em ranqueamentos (García de Fanelli, 2021). Conforme artigo 6º da Lei do Ensino Superior (Chile, 2018), as universidades reconhecidas pelo Estado, podem solicitar participação junto ao CRUCH, desde que atendam aos seguintes requisitos: i) ser autônoma há mais de dez anos; ii) possuir acreditação institucional avançada de no mínimo cinco anos; iii) cumprir os requisitos institucionais para ofertar a gratuidade e participar do sistema de seleção de acesso comum; iv) ter programas de mestrados e doutorados credenciados; v) ter convênios e trabalhos acadêmicos internacionais de pesquisa; vi) possuir forma de governança com a participação e estudantes e acadêmicos; vii) ter uma carreira acadêmica que contemple o acesso, a avaliação e a permanência na universidade. O pedido é analisado pelo próprio conselho e, se aceito, a incorporação se dá por meio de decreto supremo do Ministério da Educação.

No Chile, as universidades podem ser públicas ou privadas, e todas devem ser corporações sem fins lucrativos. No entanto, os IPs e os CFTs privados podem ser organizações com fins lucrativos (Heringer; Honorato, 2024). Ao contrário do Brasil, o ensino público chileno é pago, exceto para os alunos hipossuficientes que se enquadrem nos requisitos da gratuidade ou que sejam beneficiários de alguma outra modalidade concessiva de isenção ou desconto.

Las instituciones de educación superior organizadas como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro tienen la obligación de destinar sus recursos y de reinvertir los excedentes o ganancias que generen, según sea el caso, en la consecución de los fines que les son propios según la ley y sus estatutos, y en la mejora de la calidad de la educación que brindan, sin perjuicio de los actos, contratos, inversiones u otras operaciones que realicen para la conservación e incremento de su patrimonio (Chile, 2018).

Constatam-se, na educação superior chilena, conglomerados de IES que buscam alinhamento aos seus melhores interesses, tais como o Conselho das Universidades Estaduais do Chile (CUECH), a Associação de Universidades Regionais (AUR), o Consórcio de Universidades Privadas (CUP), entre outras (Montero Barriga, 2018). Uma dessas associações chamou atenção para esta

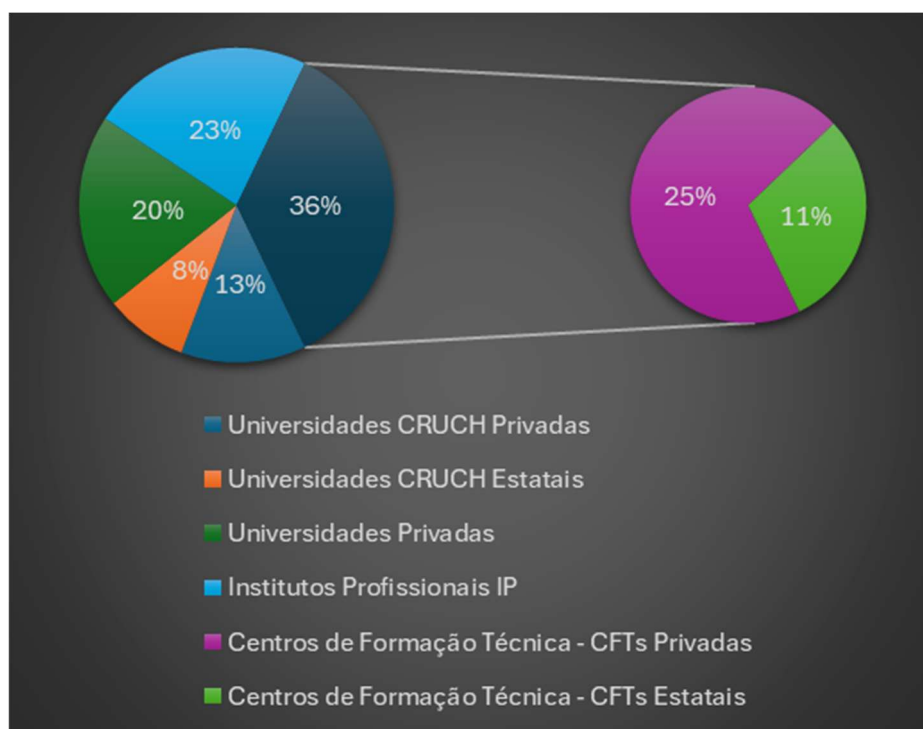
pesquisa, eis que se trata de um grupo denominado G9 e que é formado pelas seguintes universidades: PUC Chile, PUC Val Paraíso, Universidade de Concepción, Universidade Técnica Frederico Santa Maria, Universidade Austral do Chile, Universidade Católica Del Norte, Universidade Católica de Temuco, Universidade Católica de Maule e Universidade Católica de La Santíssima Concepción.

O G9 foi criado em 2013 e conta com um grupo de universidades privadas tradicionais e sem fins lucrativos que muito se assemelha ao grupo das IES comunitárias do Brasil. Essas universidades estão vinculadas ao CRUCH e se autodefinem como públicas não estatais, considerando que recebem financiamento público, mas têm autonomia administrativa, financeira e acadêmica de gestão. Elas declaram como objetivo institucional promover a geração de bens públicos para contribuir com o progresso social, cultural e econômico do país, não obstante sua natureza jurídica privada (Montero Barriga, 2018).

As universidades agrupadas no G9 defendem que a natureza pública das universidades não deve se restringir à propriedade ou à própria natureza jurídica, mas sim à contribuição de bem público, ao compromisso social que as IES têm para com a sociedade (Montero Barriga, 2018). Nesse sentido, faz-se importante a reflexão de se reconhecer que o trabalho de assistência social das comunitárias é promovido pelo privado como oferta de bem público, diretamente ligado a inclusão social e à garantia do direito à educação superior.

Em 2022, segundo dados oficiais do Conselho Nacional de Educação (Chile, 2022) e do MINEDUC (Chile, 2023), o Chile contava com o total de 140 IES, subdivididas conforme o gráfico infra. Em 2023, o número foi reduzido para 138 instituições, conforme listado vigente de IES do MINEDUC (Chile, 2023).

Gráfico 16 – Distribuição das IES no Chile por tipo de instituição e setor de gestão em 2022



Fonte: Chile (2023)

Os referidos dados do Gráfico 16 demonstram uma diversidade nos tipos institucionais. Infere-se que, de certo modo, há um equilíbrio na oferta por tipo de instituição, ressalvados os CFTs, que possuem um número mais elevado. No entanto, ao se comparar as IES por setores de gestão, tem-se que as públicas representam tão somente 19% do número total, ou seja, hoje o ensino superior universitário e não universitário é comandado pela iniciativa privada. Note-se que esse número é muito semelhante ao percentual de públicas do Brasil. Informação não menos relevante é o fato de que os IPs e CFTs, tanto privados quanto públicos, superam em números as universidades, o que demonstra incentivo ao ensino técnico e profissionalizante.

Até junho de 2025, os CFTs detinham IES públicas e privadas, enquanto os IPs, se apresentavam somente em gestão privada. Coincidentemente ou não, segundo os dados do MINEDUC (Chile, 2023), os IPs, criados em 1990, com a edição da Lei 18.962, foram o tipo institucional que mais cresceu de 2007 a 2022, com percentual de 154,73%.

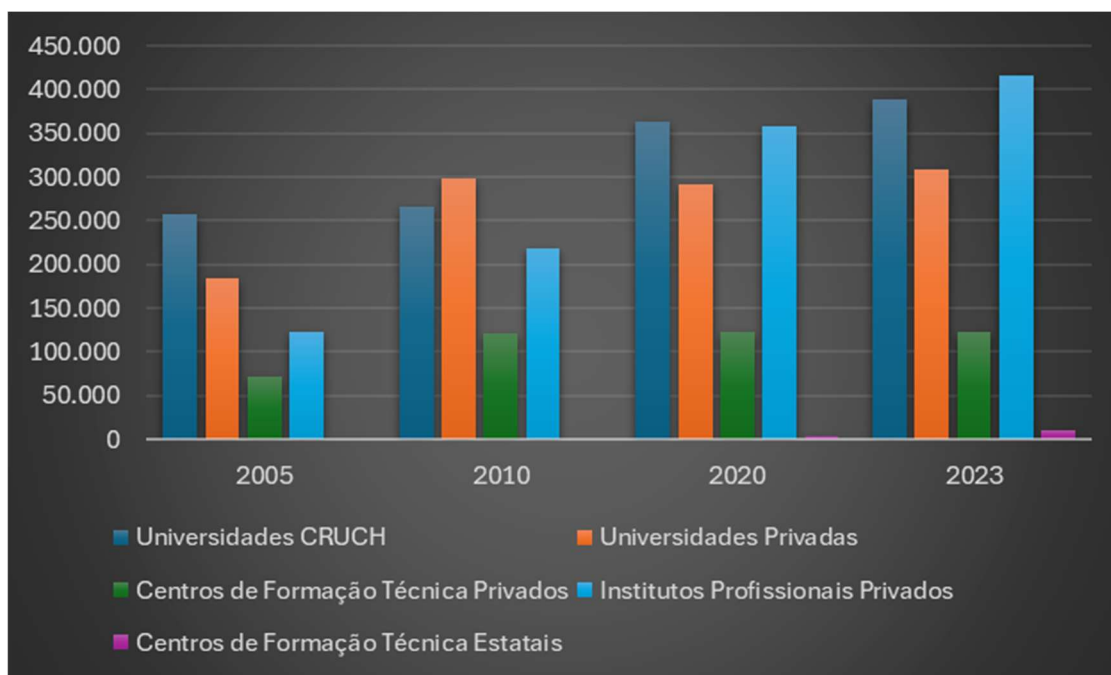
Gráfico 17 – Distribuição das matrículas das IES no Chile, em 2022, por tipo de instituição e setor de gestão



Fonte: Chile (2023)

Os dados do Gráfico 17 elucidam que, em 2022, o setor não universitário superou o número total de matrículas das universidades. As universidades CRUCH privadas e públicas juntas representaram 48% das matrículas totais. Por outro lado, embora as CFTs tenham um número maior de instituições, elas atualmente contribuem com uma porcentagem pequena no número total de matrículas, representando apenas 13% do total.

Gráfico 18 – Evolução de matrículas por tipo institucional e setor de gestão no Chile



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de CNED (Chile, 2022)

Ao analisar os dados da evolução das duas últimas décadas, trazidos no Gráfico 18, destaca-se o contínuo crescimento do número de alunos matriculados em universidades reconhecidas e tradicionais pertencentes ao CRUCH. Entre 2005 e 2023, os números passaram de 258.208 para 388.637, refletindo um aumento significativo nesse setor. As universidades privadas também apresentaram crescimento, seguido de uma leve diminuição no ano de 2020, talvez resultado do período pandêmico. Por outro lado, os institutos profissionais privados tiveram crescimento constante ao longo do período analisado. Em 2005 o número de matrículas desse setor era de 122.709 passando para 416.730, em 2023. Os centros de formação técnica privados mantiveram uma estabilidade relativa, indicando uma demanda menor, mas constante por esse tipo de educação.

Por fim, denota-se investimento do governo chileno na educação técnica, uma vez que quinze CFTs públicas, foram criadas a partir de 2020, e já registraram um aumento significativo nas matrículas nesse primeiro período, passando de 3.165 para 11.279, em 2023.

A reforma universitária de 1981 abriu caminho para a privatização maciça do ensino superior chileno. Na oportunidade foram operacionalizadas mudanças não somente na estrutura do sistema universitário, mas também nas formas de

financiamento do setor, ocasionando inclusive o fim da gratuidade, com a introdução à época de créditos universitários para os alunos que não dispunham de recursos financeiros. Essas medidas contribuíram para a desigualdade social (Ezcurra, 2019).

Essa reestruturação possibilitou a entrada de novas IES no cenário da educação superior, culminando na alteração de um sistema de elite para um sistema massificado. Entretanto, a expansão vivenciada a partir da década de noventa, resultou em heterogeneidade do sistema e trouxe questões importantes relacionadas à desigualdades sociais, considerando que os alunos de capital cultural e econômico maior ficaram concentrados nas IES tradicionais e de maior dificuldade seletiva, ao passo que os menos favorecidos se veem obrigados a realizar cursos em privadas mercantilistas ou ainda em instituições não universitárias (Heringer; Honorato, 2024).

A implementação da gratuidade surgiu como resposta às manifestações estudantis vivenciadas no Chile, a partir de 2011. Como o projeto de lei da reforma da educação superior ainda não estava finalizado, o governo de Michele Bachelet implementou a política de gratuidade a partir de 2016, por meio de uma provisão específica na Lei Orçamentária. Inicialmente esse benefício buscava beneficiar 60% de estudantes de baixa renda matriculados somente nas universidades do CRUCH. Contudo, essa previsão foi impugnada, sob o argumento de que os estudantes vulneráveis das instituições privadas não poderiam ser excluídos desse benefício. Por decisão judicial, houve a inclusão de cinco universidades privadas ao programa, mantendo-se a ausência do benefício para as CFTs e os IPs (Espinoza, 2016).

Em 2018, a Lei nº. 21.091 (Chile, 2018) foi promulgada e garantiu a educação superior como um direito social universal. Essa medida promoveu várias mudanças no sistema da educação superior chilena. Entre elas, a criação da Subsecretaria da Educação Superior, para colaborar com o Ministério da Educação na elaboração e avaliação de políticas, bem como a Superintendência da Educação Superior, responsável por fiscalizar o cumprimento da legislação pelas IES, incluindo a utilização de recursos. Implementou-se também o Sistema Nacional de Garantia da Qualidade, fazendo com que a acreditação passasse a ser obrigatória para todas as instituições, com classificação estabelecida em três níveis: básico (3 anos), avançado (4 a 5 anos) e de excelência (6 ou 7 anos).

A gratuidade, em 2016, inicialmente cobria os cinco primeiros decis, sendo ampliada em 2018. Esse benefício inclui a matrícula e o custo total da mensalidade

da graduação, podendo ser utilizado concomitantemente com outras formas de ajuda estudantil, tais como bolsas e créditos. Para que uma IES pudesse aderir ao sistema da gratuidade, era necessário ser acreditada pelo sistema nacional a partir do nível avançado. A quantidade de beneficiários desse programa cresceu de 140.000 em seu primeiro ano para mais de 457.000 em 2022, representando 45,7% do gasto público em educação superior. Atualmente 75% dos contemplados frequentam IES privadas (Heringer, 2024).

No entanto há críticas para esse modelo, no sentido de que ele impõe encargos financeiros às IES, ameaçando a sustentabilidade do setor. Atualmente há um projeto de lei que está sendo discutido e visa promover novas regras à gratuidade, incluindo um tributo futuro aos graduados (Brunner, 2025).

Observados os números do MINEDUC (Chile, 2023) no tocante à evolução das matrículas dos últimos vinte anos, constata-se que a educação superior do Chile continua em expansão. Em 2005, eram 637.445 alunos matriculados nesse nível, ao passo que em 2023 esse número passou para 1.248.293. Comparando esses números com a população do país, atualmente estimada em 20.125.561, o número de matriculados de 2023 representava 6,2% da população. Embora esse crescimento evidencie maior acesso, problemas relacionados à permanência, conclusão e, principalmente, com o tipo de modelo institucional acessado pelos estudantes com menor poder aquisitivo, são fatores que merecem atenção.

### 5.3 ARGENTINA

A educação superior argentina experimentou três importantes ondas de expansão e diversificação ao longo do tempo. A primeira, entre 1950 e 1970, teve como proposta a modernização da oferta. O “projeto” inspirado no modelo americano, pretendia que os cursos de curta duração possibilitassem o aumento do número de diplomados. Nesse período a oferta curricular se expandiu com a diversificação das IES, porém essa mudança foi impactada pela resistência das estruturas tradicionais. A segunda onda, na década de 1990, teve como proposta a inovação aos modelos tradicionais, principalmente considerando as exigências do mercado de trabalho. Adotou-se uma organização por escolas ou departamentos. Nessa fase o setor privado abarcou principalmente os estudantes das áreas das ciências sociais e

humanas, houve forte diferenciação institucional entre os setores público e privado. E, por fim, a terceira onda de expansão, ocorrida em meados de 2010, cuja proposta concentrou-se na inclusão e no acesso ao nível superior. Neste período, houve a criação de novas universidades e instituições terciárias, tanto públicas quanto privadas, além do regionalismo, novas ofertas curriculares no setor estatal e a implementação de educação a distância (Mendonça, 2023).

Desde a década de quarenta, políticas públicas promoveram o acesso universal gratuito às universidades argentinas do setor estatal, tendo como único requisito a conclusão do ensino médio. Neste país, o setor de gestão é binário, dividindo-se entre públicas e privadas, com prevalência do setor estatal, que oferece ensino gratuito. Inicialmente, o acesso às universidades, após a conclusão do ensino médio, é em sua maioria direto e universal. Entretanto, diversas universidades acrescentam após esse ingresso cursos de nivelamento, cuja aprovação é necessária para a continuidade na graduação (García de Fanelli, 2014; Ezcurra, 2019).

Em 1995, a Lei do Ensino Superior possibilitou que as universidades nacionais e as unidades acadêmicas com mais de cinquenta mil alunos estabelecessem seus processos de admissão e seleção. Posteriormente, em 2015, uma reforma na mesma lei restabeleceu a gratuidade absoluta, conferindo-lhe status constitucional (Ezcurra, 2019).

A expansão dos sistemas de ensino tem sido acompanhada por um aumento na hierarquia entre as instituições. Em sistemas de entrada universal, como o da Argentina, as desigualdades não se manifestam no acesso, mas sim ao longo do processo de formação, é a chamada "democratização segregativa" (Dubet, 2015).

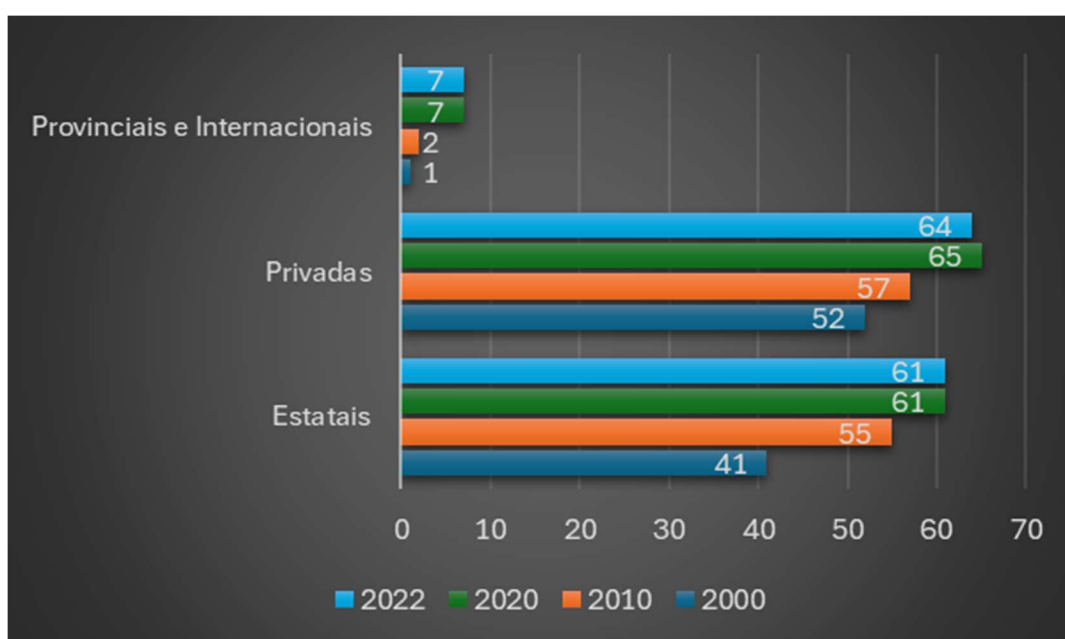
A estrutura atual do sistema de ensino superior argentino pode ser tida como uma "colcha de retalhos", por ser ao mesmo tempo complexa e peculiar. As primeiras universidades argentinas tinham como referência a Universidade de Salamanca na Espanha. No período entre 1538 e 1812 foram criadas trinta universidades. Entretanto, as reformas empreendidas no século XIX transformaram as instituições eclesiásticas em bases laicas de organização e governo. Em resposta à demanda crescente para o ensino superior vivenciada a partir da década de quarenta, foi promulgada, em 1950, a Lei 14.557, a qual autorizou a criação de universidades privadas no país (Mendonça, 2023). No entanto, ao contrário do que ocorreu no Brasil e no Chile, a expansão das

instituições privadas na Argentina se deu de modo proporcional em acompanhamento à expansão geral do sistema educacional.

Na Argentina, especialmente, dois períodos foram importantes para a expansão: o primeiro entre 1989 e 1999 com aumento de 52 para 94 instituições universitárias, e o segundo durante o período de 2007 a 2015, sob o mandato da presidente Cristina Kirchner, com a criação de 18 universidades nacionais, com destaque para a criação de 5 universidades provinciais. No setor privado, durante esse mesmo período, passaram a funcionar mais 7 universidades e 2 institutos universitários (García de Fanelli, 2014; Ezcurra, 2019).

A evolução do número de instituições de ensino superior na Argentina ao longo das últimas duas décadas reflete um panorama de crescimento e diversificação do setor, com aumentos tanto no âmbito público quanto privado, além de uma maior presença de instituições provinciais e internacionais. Nos termos do Gráfico 19, em 2000, o país contava com 94 instituições de ensino superior, um número que cresceu para 132 em 2022. O número total de estudantes matriculados em instituições públicas foi de 2.030.633, em contraste com os 510.221 registrados nas instituições de ensino superior privadas. Esse dado evidencia claramente a predominância das instituições públicas em termos de quantidade de alunos matriculados.

Gráfico 19 – Comparativo do crescimento das IES na Argentina por setor de gestão



Fonte: Elaborado pela autora

As instituições públicas argentinas são autônomas e financiadas pelo Tesouro Nacional (no caso das nacionais) ou pelos orçamentos provinciais. Ao passo que as instituições privadas, permitidas desde 1955, são entidades sem fins lucrativos e que não recebem financiamento direto do Estado. Diferentemente do Brasil e do Chile, na Argentina as universidades privadas são entidades. Em 2021, o setor privado detinha apenas 18,8% do total de matrículas no país. Diferentemente do setor público, que tem cobertura nacional, as universidades privadas argentinas estão concentradas em três regiões de maior poder aquisitivo e densidade populacional: Metropolitana, Bonaerense e Centro (Heringer, 2024).

A Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação (CONEAU) é o órgão responsável pela avaliação externa das IES (públicas e privadas) e pela acreditação de cursos (Heringer, 2024).

Na última década o sistema superior argentino, tanto público quanto privado, se manteve constante em relação do número de instituições. Ao considerar as instituições universitárias, que englobam tanto as universidades quanto os institutos, sob o prisma do setor de gestão, observou-se que no período de 2000 a 2022, o número de públicas passou de 41 para 61, enquanto as instituições privadas cresceram de 52 para 64. As instituições provinciais mereceram destaque, com crescimento de uma para sete. No geral, o total de instituições universitárias argentinas passou de 94 em 2000 para 132 em 2022. No entanto o número de IES, privadas e públicas não apresentam grandes diferenças.

Segundo consta na Síntese de Informações Universitárias da Argentina, em 2020 e 2021, mais de setenta por cento das instituições universitárias privadas eram formadas por instituições de pequeno porte.

Ao analisar o número de matrículas nessas instituições, de acordo com o anuário mais recente do Ministério da Educação, em 2022, mais de 80% dos estudantes, abrangendo os níveis de pregrado, grado e posgrado, estavam matriculados em instituições públicas, sendo a maioria dos alunos do sexo feminino. Cabe registrar que não foram observadas disparidades significativas entre homens e mulheres quando avaliados os números entre setores de gestão. Os homens são maioria no setor privado, ao passo que as mulheres são maioria no setor estatal, no entanto essa variação é de apenas 3%. Um fato muito relevante e que não pode deixar de ser registrado é que os alunos que ingressam nas universidades públicas

argentinas podem ser inscritos em mais de um curso de graduação, para depois decidir qual deles irá escolher. Isto certamente pode ter interferência nos números divulgados de matrículas.

A expansão considerável das IES e o ingresso facilitado, no decorrer das últimas décadas, fez com que a Argentina atingisse a fase de universalização do ES, considerando a classificação de Trow (2005). Mas, embora o acesso, esteja garantido pela universalização, há desafios quanto à trajetória acadêmica, permanência e tempo de conclusão dos estudos para as pessoas de baixa renda. O ingresso universal, como adotado na Argentina, intentou promover a equidade horizontal no acesso ao ensino superior. Contudo, os alunos ingressantes não possuem o mesmo nível de conhecimento e competências. Dessa forma, um sistema baseado apenas nesse tipo de acesso pode agravar ainda mais a disparidade. Para alcançar a justiça social, é imprescindível a implementação de políticas públicas e medidas institucionais que assegurem tratamentos diferenciados (García de Fanelli, 2014).

Conforme dados do Ministério da Educação, o ensino superior não universitário, com oferta de formação técnica, docente ou de ambas, em 2022, esteve representado por 2.716 IES, sendo 55% pertencentes ao setor estatal e 45% pertencentes ao setor privado. Entretanto, assim como no subsistema universitário, são as públicas que carregam a grande maioria dos estudantes com 69% das 1.000.544 matrículas.

Segundo dados do último anuário divulgado pelo SPU (Argentina, 2023), a educação à distância apresentou crescimento em ambos os setores de gestão. Durante os anos de 2013 a 2023, no setor privado, a EAD apresentou um aumento crescimento de 149%, ao passo que no setor público esse aumento representou quase 100%. A feminização esteve à frente do percentual das matrículas tanto no setor público quanto no privado.

#### 5.4 PERU

Nos termos das garantias constitucionais, as universidades públicas são encarregadas de oferecer educação gratuita para os estudantes que mantenham um desempenho satisfatório e que não disponham dos recursos financeiros necessários para cobrir os custos de sua educação.

La educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias. En las instituciones del Estado, la educación es gratuita. En las universidades públicas el Estado garantiza el derecho a educarse gratuitamente a los alumnos que mantengan un rendimiento satisfactorio y no cuenten con los recursos económicos necesarios para cubrir los costos de educación. Con el fin de garantizar la mayor pluralidad de la oferta educativa, y en favor de quienes no puedan sufragar su educación, la ley fija el modo de subvencionar la educación privada en cualquiera de sus modalidades, incluyendo la comunal y la cooperativa (Brasil, Artículo 17°, 1988).

A própria constituição ainda fixa a existência de subsídios para o ensino privado em todas as suas formas, incluindo modalidades comunitárias e cooperativas. As universidades, institutos superiores e centros educacionais têm constitucionalmente assegurada a isenção de impostos diretos e indiretos sobre seus bens e serviços, ressalvada a cobrança do imposto de renda sobre o lucro, para o caso das IES com fins lucrativos.

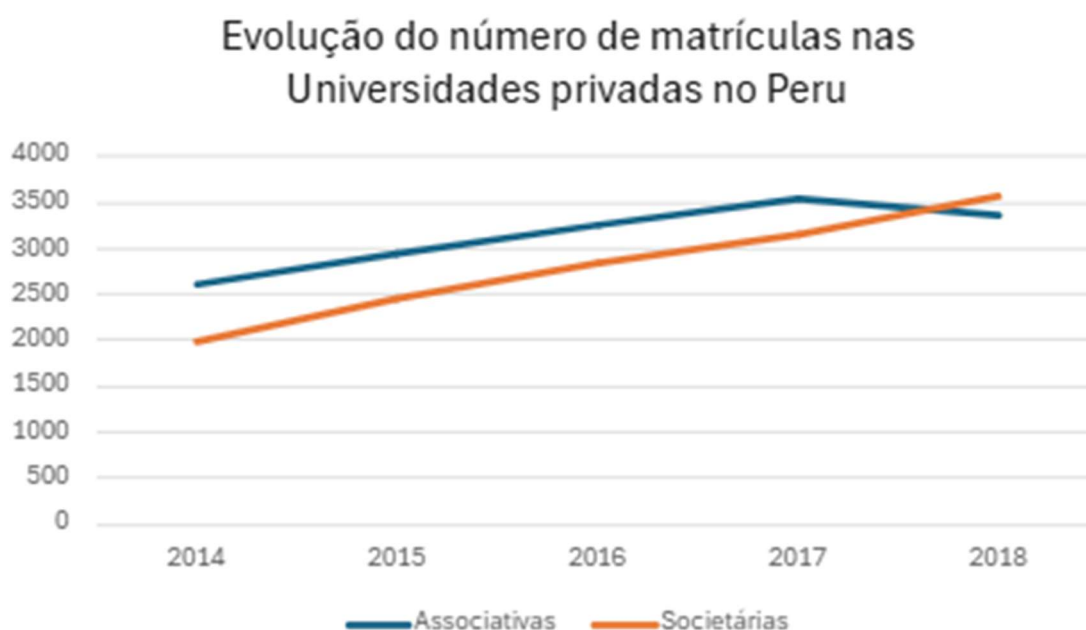
O ensino superior no Peru contou com a participação de ambos os setores de gestão, público e privado, desde o seu início. Os anos sessenta foram marcados pelo período de maior expansão do setor público, com a criação de doze instituições de ensino superior. Após esse período, a Lei nº. 13.417 (Peru, 1960), permitiu a expansão das universidades privadas. Aos poucos o ensino superior foi perdendo seu caráter histórico de bem público, até que em 1996, o Decreto nº. 882/1996 (Peru, 1996), permitiu que as IES privadas fossem criadas com a finalidade lucrativa (Benavides; Frida Haag; Cueva, 2015). A partir da década de noventa, o Peru, assim como o Brasil, teve o cenário educacional superior transformado pela explosão das IES mercantilistas. O número de IES triplicou e a predominância entre os setores se inverteu, resultando na criação de um mercado de serviços educacionais liderado pelas instituições com fins lucrativos (Saforcada *et al.*, 2019).

Até a década de noventa, o sistema universitário peruano contava com apenas quarenta e nove universidades, localizadas principalmente na região da capital e suas proximidades. Porém com a evolução e o desenvolvimento do mercado educacional, em 2015, o número de universidades chegou a oitenta, sendo que 83% dessas novas instituições eram privadas (Ruíz-González, 2020).

Portanto, a partir de 1996, com a criação de universidades privadas com fins lucrativos, ficaram estabelecidos três tipos de modelos associados ao setor de gestão na educação universitária do Peru: i) universidades públicas, ii) universidades privadas sem fins lucrativos (associativas) e iii) universidades privadas com fins

lucrativos (corporativas). A diferença entre eles está no fato de que as associativas são regidas por um estatuto, sustentadas por fontes privadas de financiamento e gozam de isenção total de impostos. Estas instituições possuem a obrigação de reinvestir o excedente financeiro em seus objetivos institucionais e tem um reitor como autoridade máxima de sua hierarquia. As societárias também são financiadas por fontes privadas, mas sem a isenção do imposto sobre a renda, porque possuem finalidade lucrativa. Podem ter um reitor ou um presidente como autoridade máxima, nomeado pela comunidade universitária por meio de eleição. E por fim, as públicas mantidas integralmente pelo governo, tendo como autoridade máxima o reitor e seus vice-reitores (Sunedu, 2022). O Gráfico 20, a seguir, ilustra a evolução das matrículas no setor privado peruano.

Gráfico 20 – Evolução das matrículas das universidades privadas do Peru

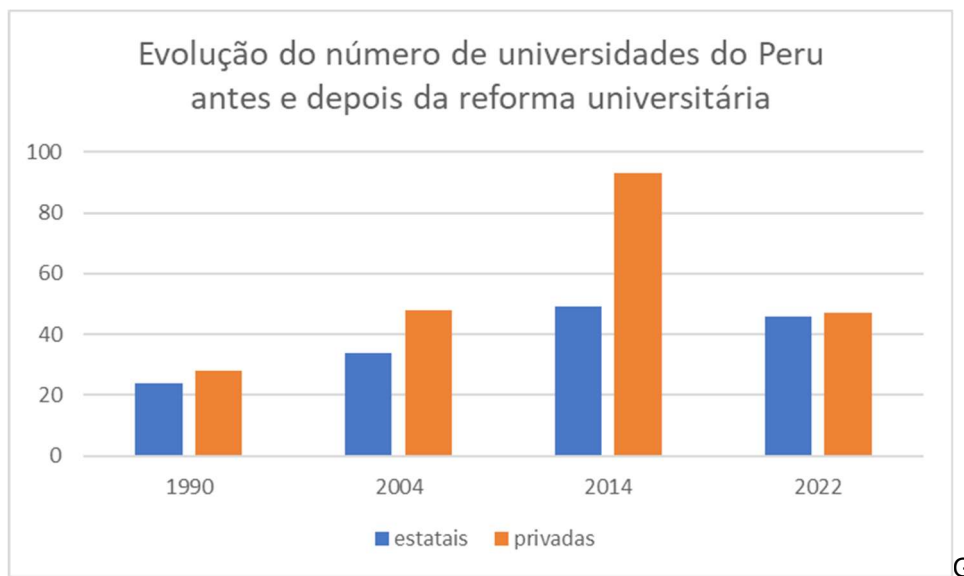


Fonte: Elaborado pela autora, a partir de INEI (2023)

Em 2012, na tentativa de melhorar a qualidade da educação e rever o controle desenfreado do mercado educacional, decretou-se o período de cinco anos sem a possibilidade de criação de nenhuma instituição universitária. A Lei da Reforma Universitária, nº. 30.220/2014 (Peru, 2014) cria o SUDEDU, em substituição à ANR e outros órgãos, com o objetivo de organizar o “mercado” da educação superior universitária no Peru, com a fiscalização do cumprimento de requisitos para a qualidade do ensino e licenciamento tanto para as universidades públicas quanto para

as privadas (Soto, 2020). Como resultado, a divisão do número de instituições por setor de gestão se recompôs após 2014, restabelecendo um aparente equilíbrio. O Gráfico 21 demonstra essa reconfiguração.

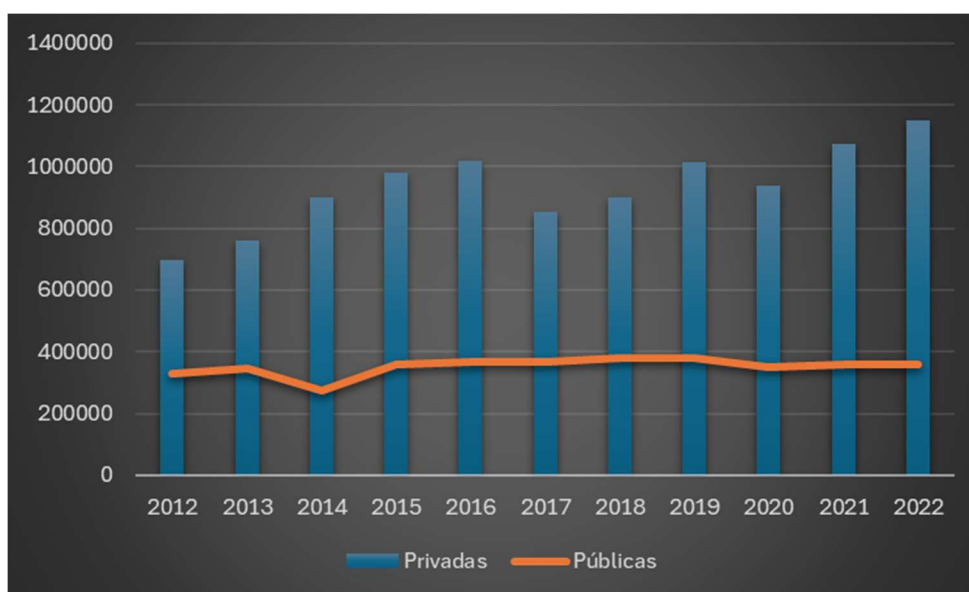
Gráfico 21 – Evolução das universidades do Peru por setor de gestão



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de SINEDUC (2021)

À primeira vista, a divisão entre os setores de gestão da educação superior quanto ao número de instituições, conseguiu aparentemente se recompor após a reforma de 2014, restabelecendo um equilíbrio, considerando que do total das 98 universidades, 52 são públicas e 46 privadas. Destas, 69% eram associações sem fins lucrativos e 37% com fins lucrativos. No entanto, se analisados os dados do último informe do Ministério da Educação, quanto ao número de matrículas, observa-se disparidade com forte predominância e ascensão do setor privado. O Gráfico 22, a seguir, ilustra essa realidade.

Gráfico 22 – Número total de matrículas por setor de gestão do Peru



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de INEI (2023)

Em 2021, as universidades públicas representaram somente um quarto do total de 1.423.731 de matrículas. Em relação às matrículas promovidas pelo setor privado (74,5%), constata-se no Peru, assim como o Brasil, a formação de oligopólios. Note-se que 32% das matrículas deste setor, foram concentradas em apenas quatro universidades com fins lucrativos.

No contexto do ensino superior universitário peruano, uma informação importante divulgada do último anuário SUNEDU (2022) é que, em 2021, as universidades privadas haviam superado em 59% as universidades públicas quanto ao número de publicações de pesquisas científicas, situação totalmente oposta à do Brasil.

De acordo com os dados do Ministério da Educação do Peru (MINEDU) (2024), as instituições não universitárias são majoritariamente controladas pelo setor público, exceto pelos institutos e escolas tecnológicas que são monopolizados pelo setor privado. Em 2023, todas as regiões do Peru possuíam ao menos uma universidade pública. Assim como no Brasil, as universidades públicas peruanas têm maior seletividade e são mais acessadas pelos jovens de melhor condição socioeconômica. Por conseguinte, os índices de evasão também são maiores nas universidades privadas. A disparidade também esteve evidenciada em relação ao gênero, considerando que no Peru as universidades públicas são mais acessadas pelos homens com 54% de participação.

O aumento da procura pela educação superior, combinado com o crescimento do número de diplomados no ensino secundário e a expectativa de continuidade dos estudos, gera pressão sobre o sistema universitário. No entanto, os recursos destinados às universidades públicas permanecem constantes ou não crescem proporcionalmente à demanda. A resposta para essa tensão tem sido elevar o nível dos processos seletivos. Paralelamente, as instituições de ensino superior de baixo custo aproveitam o excedente de demanda. Esse foi, e continua sendo, um dos fatores centrais da privatização (Saforcada *et al.*, 2019).

## 5.5 URUGUAI

Durante a ditadura (1973 a 1984), a Universidade da República, criada em 1849, permaneceu como a única instituição de ensino superior do Uruguai. Sem autonomia e sob um modelo autoritário e produtivista, a UDELAR enfrentou a demissão em massa de professores, o fechamento de serviços universitários e a redução de orçamento (Rama, 2014).

A criação da Universidade Católica, em 1985, foi resultado de um longo processo, no qual a igreja reivindicava a liberdade de ensino para o nível terciário. Sua criação foi permitida somente após a mudança do regime político e marcou um novo ciclo no desenvolvimento e expansão da educação superior, introduzindo a diferenciação quanto à natureza jurídica das instituições. A construção desse sistema universitário prosseguiu até 2013, com a transição de um modelo monopolista público para um modelo misto público-privado (Rama, 2014).

O ensino superior do Uruguai foi monopolizado por mais de cem anos tão somente pela UDELAR e por alguns institutos públicos de formação de professores. Somente a partir de 1984, com a criação de universidades privadas é que o sistema universitário passou a ser dividido entre públicas e privadas (Rama, 2014).

A Constituição do Uruguai (Uruguai, 1967), em seus artigos 68, 69 e 71, assegura a liberdade de ensino em todos os níveis, destacando a educação gratuita superior como sendo de interesse social. Em 1995, os Decretos de nº. 308 e 309 regularam o ensino privado, estabelecendo requisitos para a criação de universidades e institutos universitários. De acordo com a legislação, as universidades deveriam pautar-se no ensino pesquisa e extensão em no mínimo três áreas não relacionadas,

enquanto os institutos deveriam ter duas áreas distintas. Além disso as instituições deveriam ser constituídas sob a forma de associações civis ou fundações sem fins lucrativos (Rama, 2014).

Por conseguinte, foram criadas a Universidade ORT Uruguay, em 1996, a Universidade de Montevideo, em 1997, a Universidade de la Empresa (UDE), em 1998, que, aliadas aos institutos terciários, consolidaram um subsistema de ensino privado no Uruguai (Rama, 2014).

Entre 2000 e 2005, a expansão do sistema privado continuou com a criação de mais quatro institutos universitários e dois terciários, além da regionalização das privadas. Nesse período, instituições militares públicas foram elevadas ao nível universitário. Entre 2005 e 2010, com o domínio de político da esquerda, o foco voltou-se novamente à Universidade da República, promovendo limitação à expansão das privadas. Estas limitações incluíram restrições à diferenciação, dificuldades na autorização de programas, atrasos nos procedimentos administrativos e imposição de maiores controles administrativos (Rama, 2014).

Em 2010, o governo uruguaio criou, por meio da Lei nº. 19.043/2010 (Uruguai, 2012), a segunda universidade estatal do país, a Universidade Tecnológica do Uruguai (UTEC); pessoa jurídica de direito público integrada por institutos tecnológicos regionais, imprimindo mais uma fase ao processo de diferenciação. Desse modo, pode-se inferir que coube à Universidade da República o papel central do ensino superior público e à Universidade Tecnológica do Uruguai a formação de profissionais universitários no campo tecnológico (Rama, 2014).

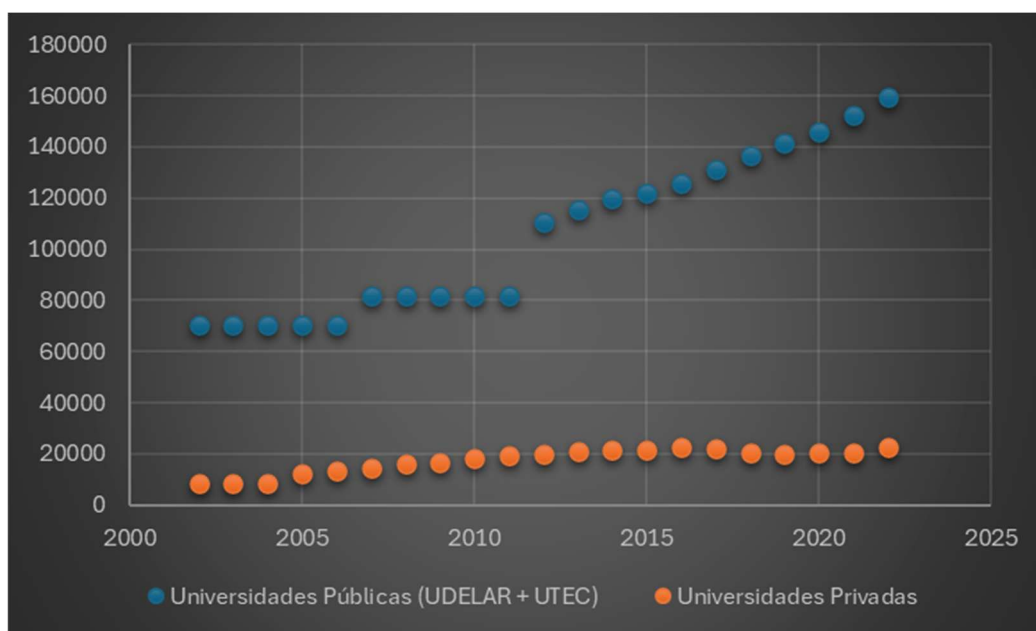
A Universidade da República que havia sido constituída desde 1849 e oferecia todos os níveis de ensino, historicamente perdeu seu papel de serviço público exclusivo, com o fim do monopólio universitário em 1984 e do monopólio público em 2012 (Rama, 2014).

De acordo com os dados divulgados pelo Ministério da Educação do Uruguai (Uruguai, 2022), o segmento universitário estava composto por sete universidades. Dentre essas, apenas duas eram de natureza estatal, a UDELAR, era responsável por aproximadamente 87,31% do número total de matrículas e a UTEC, universidade também pública, mas de perfil tecnológico, criada em 2012, contava com aproximadamente 3400 alunos. O caso do Uruguai é muito interessante e se destaca

dos demais países estudados porque concentra em uma única instituição estatal um número muito elevado de matrículas.

Analisando os anuários oficiais do Ministério da Educação do Uruguai (Uruguai, 2022) verifica-se que entre 2010 a 2019, o setor estatal universitário, representado pela UDELAR, registrou um crescimento de aproximadamente 92,25%, enquanto que o privado, representado pelas universidades e institutos universitários, um aumento de aproximadamente 93,20%. Ou seja, ambos os setores apresentaram equivalência no percentual de expansão da década comparativa. O Gráfico 23, a seguir, ilustra essa evolução.

Gráfico 23 – Comparativo do crescimento das matrículas nas universidades por setor de gestão



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do anuário do Ministério da Educação (Uruguai, 2022)

Consideradas as devidas proporções entre o setor estatal e o privado e levando em conta a tendência predominante de que no Uruguai os estudantes optam pelo ensino público, é possível observar um aumento do número de matrículas em ambos os setores, que quase triplicaram nas duas últimas décadas. O crescimento das universidades privadas parece ter desacelerado a partir de 2015, o que pode sugerir alguma limitação governamental regulatória, enquanto as universidades públicas mantiveram um crescimento constante ao longo do período analisado.

Durante os últimos vinte anos foram constatadas ações de descentralização, na qual as instituições públicas do ensino terciário têm buscado a regionalização com o objetivo de reduzir as desigualdades no acesso. As universidades privadas também estão a marcar sua presença em expansão no interior de modo a complementar e diversificar a oferta educacional (Clavijo; Marques; Rodrigues, 2020).

Quadro 5 – Setor de Gestão, Fase atual da expansão, Categorias Administrativas e Modelo de acesso

<b>País</b>	<b>Predominância Público-Privado</b>	<b>Setor Público (característica)</b>	<b>Categorias administrativas</b>	<b>Modelo de Acesso</b>
<b>Brasil</b>	Privado (87,9%)	Gratuito, nas esferas federal, estadual e municipal	Com e sem fins lucrativos	Seletivo
<b>Chile</b>	Privado	Ensino público também é pago, salvo o programa de gratuidade.	Universidades (sem fins lucrativos); IPs e CFTs (podem ter fins lucrativos)	Seletivo
<b>Argentina</b>	Público (mais de 80%)	Gratuito e de acesso universal. Financiado pelo Tesouro Nacional ou províncias.	Todas as IES devem ser entidades sem fins lucrativos	Acesso universal e irrestrito (livre ingresso)
<b>Peru</b>	Privado (em matrículas), mas equilibrado (em número de universidades)	Gratuito para alunos de bom desempenho e baixa renda	Com e sem fins lucrativos	Seletivo
<b>Uruguai</b>	Público (dominado pela UDELAR)	Gratuito	Todas as IES devem ser associações ou fundações sem fins lucrativos	Acesso universal e irrestrito (livre ingresso)

Fonte: elaborado pela autora

## 5.6 BREVES DISCUSSÕES

A descrição dos modelos da educação superior do Brasil, Chile, Argentina, Uruguai e Peru, com base nos dados oficiais dos Ministérios da Educação e da legislação, permitiu realizar um comparativo entre os sistemas.

Conforme mencionado, a América Latina apresentou um crescimento superior à média da educação superior global, e, embora exista uma coincidência cronológica quanto à expansão das IES e de suas matrículas, sobretudo nas últimas quatro décadas, constatou-se que os cinco países estudados tiveram processos de criação

e desenvolvimento diferentes. Essa evolução foi influenciada por fatores históricos, políticos, sociais e econômicos específicos de cada país. Ainda assim, foram localizadas similitudes relacionadas à expansão, tipos de instituição, setor de gestão e fase atual de desenvolvimento.

De acordo com a teoria de Trow (2005), a expansão do sistema educacional superior pode ser avaliada em três fases distintas: elitista, massificada ou universal. A maioria dos países latino-americanos está em fase de massificação. Chile, Uruguai e Argentina já alcançaram a fase de universalização, ou seja, a cobertura da faixa etária de 18 a 24 anos é superior a cinquenta por cento. A Argentina, em particular, destaca-se pela robustez no acesso em sistema universal e gratuito. Brasil e Peru estão em fase de massificação.

As diferenças do que se entende por educação superior nos cinco países não são contraditórias, mas complementares. Eles compartilham do conceito de que esse nível de ensino deve produzir conhecimento, formar profissionais e contribuir para a sociedade. O Brasil se destaca por ter a descrição mais extensa e detalhada, sendo o único a incluir explicitamente a responsabilidade de "atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica". O Chile define a educação superior como um "direito" e estrutura sua lei em torno de princípios claros como autonomia, inclusão e qualidade. A Argentina, por sua vez, é a única que menciona no conceito a "preservação da cultura nacional" como uma de suas finalidades centrais. O Peru foca seu conceito legal na formação de especialistas para "cobrir a demanda da sociedade" visando o desenvolvimento. Por fim, o Uruguai se diferencia em apresentar uma distinção no próprio conceito entre uma "educação terciária" mais ampla (que inclui o ensino técnico) e a "educação terciária universitária", cuja missão essencial é a integração de ensino, pesquisa e extensão.

No Brasil, a permissão para criação das IES privadas foi impulsionada a partir da década de sessenta, com a difusão das ideias neoliberais e com o advento da educação à distância em 2005, favorecendo um avanço mercantilista. Similarmente, a reforma universitária de 1981 e o crescimento peruano a partir dos anos 2000 marcaram a massificação pelo incentivo ao setor privado. Em contraste, o Uruguai, por exemplo, teve uma expansão tardia, pois a educação superior foi comandada exclusivamente por uma única universidade pública (UDELAR) até o ano de 1984, data de criação da primeira universidade privada. A Argentina teve ciclos de expansão,

com a criação de universidades públicas e privadas e políticas públicas voltadas para a regionalização. Como resultado da expansão, todos os sistemas, ainda que de modo próprio, se diversificaram.

A expansão e a massificação da educação superior resultaram em uma diversidade de modelos institucionais. Essa diversidade abrange tanto as diferenças na estrutura legal e administrativa (universidades, institutos, centro universitários, faculdades) quanto a formação de diferentes organizações em termos de setores de gestão (públicas, privadas, comunitárias).

No Brasil, em 2022, foram computadas 2.595 IES, com predominância das instituições privadas em 87,9%. O Chile, em 2023, possuía 138 IES, incluindo universidades, institutos profissionais e centros de formação técnica. A Argentina, em 2022, contava com 132 instituições no subsistema universitário e 2.200 institutos de formação superior. No Peru, em 2023, o sistema não universitário tinha aproximadamente 1009 IES e 97 universidades licenciadas. O Uruguai, em 2022, possuía 7 universidades e 15 institutos universitários.

Ainda quanto à expansão, os cinco países apresentaram evolução quanto ao aumento do número de matrículas (acesso) e de IES, mas ainda assim, verifica-se a existência de desigualdades sociais entre os subsistemas que compõe a organização da educação superior, considerando que as IES prestigiadas, mais seletivas e universitárias são acessadas majoritariamente por alunos de melhores condições socioeconômicas. Além disso, os diplomas obtidos nessas IES detêm maior relevância no mercado de trabalho.

A expansão e a massificação da educação superior resultaram em uma diversidade de modelos institucionais. Essa diversidade abrange tanto as diferenças na estrutura legal e administrativa (universidades, institutos, centro universitários, faculdades) quanto a formação de diferentes organizações em termos de setores de gestão (públicas, privadas, comunitárias).

Embora a legislação brasileira não traga uma divisão expressa entre sistema universitário e não universitário, essa distinção se aplica na prática. Em contraste, Chile, Argentina, Peru e Uruguai adotam um modelo binário claro: o Chile, por exemplo, possui um sistema bem delineado entre universitário e técnico-profissional, com regulamentação específica para tipo de instituição. Os subsistemas universitário e não

universitário apresentam diferenças sociais e não possuem articulação entre eles. Na Argentina, isso é demonstrado de forma muito acentuada.

A divisão entre instituições pertencentes ao setor público e privado se mostrou como uma característica comum nos sistemas pesquisados, embora a predominância entre um e outro setor apresente variações. No Brasil, o setor privado é dominante, tanto em número de IES quanto em matrículas. Em 2022, quase 88% das IES eram privadas. Esse crescimento foi impulsionado por políticas de financiamento e subsídios indiretos, tais como o FIES e o PROUNI. O Chile igualmente apresenta predominância do setor privado, com apenas 19% de IES públicas, segundo levantamento de 2022. Mas, diferentemente do Brasil, o ensino público chileno é pago, com exceção dos casos abarcados pelo Programa Gratuidade. O Peru também apresenta predominância do setor privado quanto ao número de matrículas, contudo o número de universidades públicas e privadas é equilibrado.

Em contraste, Argentina e Uruguai mantem o setor público como o principal provedor da educação superior. Na Argentina, mais de 80% dos estudantes universitários estavam matriculados em instituições públicas no ano de 2022. O Uruguai também concentra a maioria das matrículas no setor público, principalmente na Universidade da República – UDELAR. Apesar da prevalência do setor público, o Uruguai apresenta um subsistema privado em crescimento.

Uma semelhança interessante, quanto ao setor de gestão, descoberta nesta pesquisa, foi a existência de uma categoria diferenciada de IES que se autodefinem como públicas não estatais, tais como as comunitárias do Brasil e o grupo G9 do Chile. Estas instituições contribuem com a oferta educacional de qualidade, possuem gestão privada, isenção fiscal e podem receber financiamento público.

O Peru, assim como o Chile, promoveu, nos últimos anos, esforços para melhoria da educação superior, por meio de reformas legislativas direcionadas, tais como a criação da Superintendência Nacional de Ensino Superior Universitário (SUNEDU) e a implementação de novas políticas de licenciamento e acreditação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A América Latina apresentou um crescimento superior à média da educação superior global, e, embora exista uma coincidência cronológica quanto à expansão das IES e de suas matrículas, sobretudo nas últimas quatro décadas, constatou-se que os cinco países estudados tiveram processos de criação e desenvolvimento diferentes. Essa evolução foi influenciada por fatores históricos, políticos, sociais e econômicos específicos de cada país. Ainda assim, foram localizadas similitudes relacionadas à expansão, tipos de instituição, setor de gestão e fase atual de desenvolvimento.

Impulsionada pela demanda por qualificação e ascensão social, a expansão da educação superior na América Latina foi um fenômeno inegável. De um cenário historicamente restrito à elite, passou-se à massificação e, em alguns casos, à universalização do acesso. Contudo, essa massificação, não eliminou as desigualdades sociais. É nessa tensão entre a ampliação de acesso e a persistência da desigualdade que se insere a análise dos modelos institucionais da educação superior, objetivo central dessa pesquisa.

Existem várias teorias para explicar o crescimento da educação superior, desde a necessidade de mão de obra qualificada até o desejo das elites de manter seus privilégios através de diplomas (credencialismo). Na América Latina, esse processo foi particular: as primeiras universidades surgiram no século XVI em colônias espanholas, tal como no Peru. O Brasil só fundou sua primeira universidade no século XX. As IES latino-americanas, foram influenciadas por modelos europeus e com forte tradição católica, voltados para formar as elites em profissões específicas, como direito e medicina.

A partir da década de 1970, o acesso à educação superior aumentou muito (massificação), o que levou a uma grande diversificação dos tipos de instituições. Esse crescimento coincidiu com a redução do financiamento público e o avanço de ideias neoliberais, estimulando a expansão do setor privado. Enquanto em países como Argentina e Uruguai as universidades públicas cresceram para atender à demanda (mega universidades), no Brasil foi o setor privado que liderou essa expansão.

Observou-se que a característica central da educação superior argentina é o princípio do acesso universal, livre e gratuito às instituições públicas. Embora as universidades possam ter cursos de nivelamento, estes, em tese, não podem ser seletivos. O sistema é binário, dividido em dois subsistemas: o "universitário", que inclui universidades (multidisciplinares) e institutos universitários (focados em uma área), e o "não universitário", composto por mais de 2.200 institutos de formação de professores e técnicos.

O desenvolvimento da educação superior no Uruguai foi tardio e centralizado. Até 1984 existia apenas uma instituição, a Universidade da República (UDELAR), pública e gratuita. Fatores como a concentração populacional em Montevidéu e a forte influência estatal atrasaram a diversificação, que só começou após o fim da ditadura. Sob a organização acadêmica, o ensino terciário uruguaio é dividido em dois segmentos: o "universitário" (universidades e institutos universitários, que exigem pesquisa e extensão) e o "não universitário" (escolas técnicas, artísticas e de formação de professores). No Uruguai, todas as instituições, por lei, devem ser entidades sem fins lucrativos.

Apesar do acesso universal ser uma política democrática, o sistema enfrenta um paradoxo de desigualdade social. Na prática, há uma segmentação, com alunos de menor renda concentrando-se no subsistema não universitário, que não possui articulação para o nível universitário, historicamente mais elitista. Além disso, o ingresso livre não garante a permanência: as universidades públicas registram taxas altas de evasão e reprovação no primeiro ano (acima de 60%), demonstrando que a gratuidade, por si só, é insuficiente para garantir a conclusão do curso.

Apesar do acesso gratuito e do crescimento no número de matrículas nas últimas décadas, o sistema uruguaio enfrenta muitos problemas de desigualdade e baixa eficiência. O setor universitário, visto como mais prestigiado, domina o sistema com quase 80% dos alunos, concentrados majoritariamente em Montevidéu. Em contrapartida, o setor não universitário atrai mais estudantes de baixa renda. Mesmo com o acesso universal, a inclusão social é mínima: apenas cerca de 2% dos jovens mais pobres conseguem acessar o ensino superior, e a taxa de graduação do país é uma das piores da América.

No Brasil, a educação superior foi transformada a partir da década de sessenta e, principalmente, após a Constituição de 1988 e a legislação educacional dos anos

1990. Esses marcos somados aos programas como o FIES e o PROUNI incentivaram uma expansão massiva liderada pelo setor privado, que atualmente controla o número de IES e a expansão das matrículas, sobretudo no ensino à distância (EAD).

Atualmente, a educação superior brasileira, sob a organização acadêmica, é dividida em três categorias administrativas: Públicas (focadas em pesquisa e majoritariamente gratuitas), Privadas (com ou sem fins lucrativos) e Comunitárias (sem fins lucrativos, reconhecidas legalmente em 2019 e com boa qualidade). A maioria dos alunos está concentrada em faculdades e centros universitários. Essa expansão privada absorveu a demanda que o setor público não atendeu, mas gerou um sistema complexo, com milhares de vagas ociosas.

Até a década de 1950, a educação superior no Chile era formada por apenas oito universidades tradicionais, públicas e gratuitas. Isso mudou com a reforma de 1981, durante o regime militar, que adotou um modelo neoliberal: o ensino tornou-se pago (público e privado), o Estado reduziu seu investimento e incentivou-se a criação de IES privadas. Essa reforma estruturou o sistema em três níveis: Universidades, Institutos Profissionais (IPs) e Centros de Formação Técnica (CFTs), o que levou à massificação do acesso, mas também a um crescimento desordenado e a um alto endividamento estudantil.

A educação superior no Peru é marcada por muitas desigualdades sociais e geográficas, com forte concentração na capital, Lima. A organização acadêmica é dividida em universitário, que concentra mais de 65% dos alunos, e não universitário, formado por institutos tecnológicos e pedagógicos, que atendem majoritariamente a população de baixa renda.

A divisão de categorias administrativas entre ensino público e privado na América Latina nem sempre foi de oposição; historicamente, instituições privadas, como as católicas e comunitárias, atuaram em conjunto com o Estado ou suprimiram sua ausência.

A expansão da privatização evoluiu em três fases principais: iniciou com as instituições confessionais (muitas vezes financiadas pelo governo), passou por fundações de elite e chegou ao modelo atual de privatização mercantil, focado no lucro para atender a demanda de massa. Hoje, na América Latina o número de matrículas das IES privadas supera as públicas.

Historicamente, registrou-se que os anos noventa representaram um marco para a expansão da educação superior. A regulação implementada pelos governos passou a permitir a criação de IES privadas com fins lucrativos. Essa orientação política, frequentemente justificada pelo discurso de promover a massificação do acesso, facilitou a criação exacerbada de IES. Atualmente, esse tipo de instituição domina o cenário educacional de Brasil, Chile e Peru, inclusive com a formação de oligopólios e até mesmo com a oferta de capital na bolsa de valores.

O Peru vivenciou, a partir dos anos 1990, uma expansão econômica, mas também um crescimento desordenado de IES, que se multiplicaram sem controle de qualidade. Para enfrentar essa crise, o Peru iniciou uma reforma educacional em 2014, que incluiu uma nova Lei Universitária e a criação da SUNEDU, a superintendência responsável por fiscalizar e licenciar as instituições. Esse processo teve um impacto: entre 2016 e 2021, das 141 universidades avaliadas, 49 tiveram a licença negada e foram fechadas, a maioria delas privadas com fins lucrativos. Essa regulação, ao que parece, conseguiu reconfigurar o sistema, reduzindo o número de IES em tentativa de estabelecer condições básicas de qualidade.

O cenário chileno de privatização e dívidas gerou protestos populares a partir de 2011, que exigiam gratuidade e melhoria na qualidade. Como resposta, o governo implementou, na última década, várias reformas legislativas educacionais, criando IES, leis de financiamento (incluindo a gratuidade) e um sistema obrigatório de acreditação. Hoje, a organização acadêmica da educação superior é dividida entre o subsistema universitário (que inclui as prestigiadas universidades do Conselho de Reitores - CRUCH) e o técnico-profissional (IPs e CFTs), sendo que os Institutos Profissionais apresentaram o maior crescimento recente no número de matrículas.

Embora os cinco países tenham aumentado o número de pessoas com nível superior, os dados mostram que Brasil e Chile (liderados pelo setor privado) tiveram um crescimento mais rápido do que Argentina e Uruguai (de maioria pública). Isso sugere que a flexibilidade do setor privado (cursos noturnos, EAD, financiamento) amplia o acesso e o número de concluintes. Contudo, esse crescimento não significa democratização; pois os alunos de menor renda são direcionados para instituições privadas menos seletivas e de menor prestígio, o contribui para a manutenção da desigualdade social.

O domínio das IES privadas, especialmente as com fins lucrativos, bem como a falta de investimentos na expansão da rede pública, sugerem uma transferência da responsabilidade pela expansão do ensino superior para o setor privado. Essa dinâmica, contudo, levanta preocupações sobre as consequências da oferta de cursos com menor qualidade acadêmica, cujos diplomas podem ter menor valorização no mercado de trabalho e oferecer menores perspectivas de mobilidade social aos egressos.

A análise dos modelos institucionais revela que a estrutura legal-administrativa mantém a desigualdade social de duas formas distintas. Em países como Brasil, Chile e Peru, a hierarquia é explícita e gera uma segregação entre instituições: IES de prestígio (públicas brasileiras ou do CRUCH chileno) usam a alta seletividade para filtrar por capital econômico e cultural, enquanto o setor privado de baixa qualidade absorve a demanda em massa.

Em contraste, nos sistemas de acesso universal (Argentina e Uruguai), a segregação ocorre dentro do sistema. Embora a lei garanta a entrada, os estudantes de baixa renda são filtrados sutilmente pelas regras de permanência ou direcionados ao subsistema não universitário. Trata-se de uma “democratização segregativa” que, assim como o primeiro modelo, limita a mobilidade social e demonstra que, em ambos os casos, a estrutura legal serve para manter as desigualdades existentes.

Não se nega que a universalização do acesso presente na educação superior de Argentina e Uruguai representa um avanço na busca por equidade; contudo, os estudos trazidos demonstraram que somente a simples garantia de entrada não assegura a redução das desigualdades.

Conclui-se que os modelos institucionais não são neutros. Eles mantêm as desigualdades sociais ao criar trajetórias acadêmicas de prestígio distinto: seja pela segregação no acesso (Brasil, Chile, Peru) ou pelos filtros de permanência e conclusão (Argentina, Uruguai).

A vocação e a atuação das universidades comunitárias identificadas no Brasil e no Chile e merecem destaque porque representam um contraponto na tentativa de se estabelecer um equilíbrio entre os modelos institucionais. Essas IES aliam gestão responsável e sem finalidade lucrativa ao forte vínculo de desenvolvimento regional. Possuem fiscalização e compromisso com o desenvolvimento social em detrimento do lucro. Esse tipo de modelo possui indicadores avaliativos que podem ser

comparados aos das instituições públicas, o que sugere que é possível expandir a oferta da educação superior com qualidade.

Para além da complexidade intrínseca à comparação de cinco países distintos dentro de um tempo exíguo de um Curso de Mestrado, esta pesquisa deparou-se com desafios específicos quanto à comparabilidade. A polissemia das tipologias usadas para definir os modelos institucionais, por ser um reflexo de distintas trajetórias históricas e opções legais regulatórias, exigiu esforço de contextualização. Além disso, a pesquisa lidou com a limitação de dados oficiais atualizados e simultâneos, o que restringiu algumas comparações quantitativas.

Diante desse levantamento macro e inicial, pesquisas futuras podem aprofundar a análise dessas diferenças entre os modelos para explorar questões como a mobilidade social e as estratégias educacionais que poderiam aproximar os subsistemas da educação universitária e não universitária. Estudos de acompanhamento da trajetória dos egressos de diferentes tipos de instituições também se fariam valiosos para medir o real valor dos diplomas e seu impacto na superação das desigualdades. E, por fim, igualmente importante, seriam os estudos sobre o futuro da educação superior no Chile e no Peru, diante das recentes reformas educacionais.

## REFERÊNCIAS

- ABRUC. Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior. **Quem somos**. Brasília: ABRUC, 2023. Disponível em: <https://www.abruc.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 24 maio 2025.
- ADROGUE, C.; GARCÍA DE FANELLI, A. **Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina**. Páginas de Educacion, Montevideo, v. 14, n. 2, p. 28-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/2507/2407>. Acesso em: 25 maio 2025.7
- ALMEIDA, M. L. P.; FÁVERO, A.; TONIETO, C. A expansão do ensino superior no Brasil sob influência da declaração de Bolonha: primeiras aproximações. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 182–198, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650529/16740>. Acesso em: 25 maio 2025.
- AMORIN, A. B. de. **Os desdobramentos da dominação legal na atualidade a partir de Max Weber**. 1996. 207 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106426/106595.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- ARGENTINA. Información Legislativa (InfoLEG). Educação. **Lei nº 26.075/2006, de 9 de janeiro de 2006**. Lei de financiamento educativo. Estabelece regras para o aumento dos investimentos em educação na Argentina. Argentina: Información Legislativa, 2006. Disponível em: [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/ley\\_no\\_26.075\\_organizado.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_no_26.075_organizado.pdf). Acesso em: 25 maio 2025.
- ARGENTINA. Información Legislativa (InfoLEG). Ministerio de Justicia de la Nación. Ensino Superior. **Decreto 576/96**. Regulamentação da Lei nº 24.521/95. Buenos Aires: Ministerio de Justicia de la Nación, 1996. Disponível em: <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/35000-39999/37263/texact.htm>. Acesso em: 25 maio 2025.
- ARGENTINA. Ley nº 24.195, de 14 abril de 1993. Ley Federal de Educación. Buenos Aires: Congreso de la Nación. **Boletín Oficial**, 5 maio 1993. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>. Acesso em: 24 maio. 2025 .
- ARGENTINA. Ley nº 27.204, de 28 de octubre de 2015. Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior. **Boletín Oficial de la República Argentina**, Buenos Aires, 11 nov. 2015. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27204-254825/texto>. Acesso em: 14 jun. 2025.

ARGENTINA. **Ley nº. 24.521 20 de julio de 1995**. Ley de Educacion Superior. Argentina: Poder Legislativo, 1993. Disponível em: [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/ley\\_no\\_24.521\\_organizado.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_no_24.521_organizado.pdf) <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/80/ley-245211995-ley-educacion-superior>. Acesso em: 25 maio 2025.

ARGENTINA. **Ley nº. 26.058, de 7 setiembre de 2005**. Ley de Educacion Tecnico Profesional. Argentina: Información Legislativa, 1993. Disponível em: [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/ley-26058.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley-26058.pdf). Acesso em: 25 maio 2025.

ARGENTINA. Ministério do Capital Humano. Educação. Información y Evaluación Educativa. **Anuario estadístico educativo 2022**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2023. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>. Acesso em: 25 maio de 2025.

ARGENTINA. **Constituição Nacional da Argentina**. Buenos Aires: Senado de La Nación Argentina, 1994.

BARBOSA, M. L. O. Democratização ou massificação do ensino superior no Brasil? **Revista de Educação**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 240–253, 2019. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4324/2808>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BARBOSA, M. L. O. Diferenciação institucional no ensino superior brasileiro e dimensões da desigualdade. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 37, n. 2, p. 121-141, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/2169/1712>. Acesso em: 25 maio 2025.

BARBOSA, M. L. O.; PIRES, A.. Uma análise exploratória sobre seleção e inclusão no Ensino Superior brasileiro: do mérito herdado ao mérito relacional. **PRÓ-POSIÇÕES (UNICAMP. ONLINE)**, v. 33, p. 1-30, 2022

**BENAVIDES, M.; FRIDA HAAG, J. L.; CUEVA, S. Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación**. Lima: Grade, 2015. Documentos de investigación, 78. Disponível em: <https://grade.org.pe/publicaciones/expansion-y-diversificacion-de-la-educacion-superior-universitaria-y-su-relacion-con-la-desigualdad-y-la-segregacion/>. Acesso em: 25 maio 2025.

BITTAR, M. **Universidade comunitária: uma identidade em construção**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

BOQUÍN, M. S. Ensayo de una periodización en el marco de las políticas educativas y los factores socio-económicos que incidieron en su génesis. *In*: CORREDOR DE LAS IDEAS DEL CONO SUR, 15.; COLOQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA POLÍTICA, 10., 2018, Bahía Blanca. **Anais** [...]. Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, 2018. Tema: Nuestra América ante el centenario de la reforma universitaria: visiones críticas. Disponível em: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/4680/Boqu%C3%A9n%20M.%20S.%20Notas%20sobre%20el%20devenir%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20terciaria%20en%20la%20argentina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Educação de qualidade**. Brasília: IPEA, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.791, de 21 de novembro de 2023**. Regulamenta a Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021, que dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes e regula os procedimentos referentes à imunidade de contribuições à seguridade social de que trata o § 7º do art. 195 da Constituição. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2023/decreto/d11791.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/decreto/d11791.htm). Acesso em: 24 maio. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Revogado pelo Decreto nº 99.999 de 1991. Brasília, DF: Presidência da República, 1931. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19851.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm). Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm). Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República. **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: Presidência da República, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm). Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021.** Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes e regula os procedimentos referentes à imunidade de contribuições à seguridade social de que trata o § 7º do art. 195 da Constituição Federal; altera as Leis nºs 5.172, de 25 de outubro de 1966 (Código Tributário Nacional), e 9.532, de 10 de dezembro de 1997; revoga a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, e dispositivos das Leis nºs 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 12.249, de 11 de junho de 2010; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp187.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp187.htm). Acesso em: 24 maio. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013.** Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm). Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.868, de 3 de setembro de 2019.** Altera as Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13868.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13868.htm). Acesso em: 24 maio. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.ht](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.ht). Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966.** Dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios. Brasília, DF: Presidência da República, 1966. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5172compilado.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.172%2C%20DE%2025%20DE%20OUTUBRO%20DE%201966.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Sistema%20Tribut%C3%A1rio,%C3%A0%20Uni%C3%A3o%2C%20Estados%20e%20Munic%C3%ADpios](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5172compilado.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.172%2C%20DE%2025%20DE%20OUTUBRO%20DE%201966.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Sistema%20Tribut%C3%A1rio,%C3%A0%20Uni%C3%A3o%2C%20Estados%20e%20Munic%C3%ADpios). Acesso em: 24 maio. 2025

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em: 24 maio. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8212cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8212cons.htm). Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Sinopse estatística da educação superior 2023**. Brasília: MEC, 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior>. Acesso em: 24 maio, 2025.

BRUNNER, J. J. ¿Cómo se viene la mano? Posibles escenarios futuros de la educación superior chilena. **Clave de Políticas Públicas**, Santiago, n. 16, p. 1-16, nov. 2013a. Disponível em: <https://brunner.cl/wp-content/uploads/2013/12/Brunner-final-copia.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRUNNER, J. J. *et al.* Variedades de capitalismo académico: un marco conceptual de análisis. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Buenos Aires, v. 29, n. 35, 2021. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6245/2603>. Acesso em: 24 maio 2025.

BRUNNER, J. J. Medio siglo de transformaciones de la educación superior de Chile. *In*: BERNASCONI, A. B. **La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y Crisis**. Chile, Ediciones UC, 2015. p. 21–108. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt17t76g4.4>. Acesso em: 24 maio 2025.

BRUNNER, J. J. Sobre la clasificación de universidades. **Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, Santiago, v. 50, n. 1, p.115-129, 2013b. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/285048183\\_Sobre\\_la\\_clasificacion\\_de\\_universidades](https://www.researchgate.net/publication/285048183_Sobre_la_clasificacion_de_universidades). Acesso em: 30 maio 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Palácio do Congresso Nacional. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 6 abr. 1911. Brasília: Câmara dos Deputados, 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 maio 2025.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de teses e dissertações**. Brasília: Capes, 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

CARVALHAES, F.; MEDEIROS, M.; TAGLIARI, C. Expansão e diversificação do ensino superior: privatização, educação a distância e concentração de mercado no Brasil, 2002-2016. **SSRN**, Rochester, p. 31, out. 2021. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=3892300>. Acesso em: 23 maio 2025.

CASTRO, R. C. M. L. **Integração dos países constituintes do Mercosul por meio da educação superior universitária**: análise em uma perspectiva histórico-cultural. 2013. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em:

<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-16122013-152701/publico/TeseRITALIMADECASTRO.pdf>. Acesso em: 23 maio 2025.

CENTRO LATINO-AMERICANO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR (CeLapes). **Brasil**. CeLapes, [s.d.]. Disponível em: <https://www.celapes.org/brasil>. Acesso em: 17 out. 2025.

CENTRO de Informação Oficial. Decreto n° 104/014. Adecúanse diversas disposiciones del Decreto 308/995, reglamentario del Decreto-Ley 15.661, relativo a las instituciones de enseñanza terciaria privada. **Diário Oficial**, Montevideo, n. 28.966, 21 mayo 2014. Disponível em:

<https://www.impo.com.uy/diariooficial/2014/05/21/11>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CHILE. **Consejo Nacional de Educación del Chile**. Santiago: Consejo Nacional de Educación, 2022. Disponível em: <https://www.cned.cl/bases-de-datos>

CHILE. **Decreto 333/2021 de 19 de agosto de 2021**. Aprueba reglamento del financiamiento institucional para la gratuidade. Chile: Ministerio de Educación; Subsecretaría de Educación Superior, 2021. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1163967>. Acesso em: 25 maio 2025.

CHILE. Lei 20.370/2009. Lei Geral da Educação, Disponível em: <https://bcn.cl/307ng>

CHILE. **Lei 20.910/2016**. Crea quince centros de formación técnica estatales. Chile: BCN, 2016. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088775>. Acesso em: 25 maio 2025.

CHILE. Lei 21.094/2018. Dispõe sobre as universidades estaduais. Chile 2018. Disponível em: <https://bcn.cl/2f6x8>

CHILE. Lei n° 18.692, de 10 de março de 1990. Lei Orgânica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Santiago: Presidência de lá Republica, 1996. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>. Acesso em: 17 jun. 2023.

CHILE. **Lei n° 21.091/2018, de 11 maio de 2018**. Sobre educação superior. Chile: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>. Acesso em: 25 maio 2025.

CHILE. **Ley 20.129/2006**. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Chile: Unesco; Siteal, 2006. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/node/2932>. Acesso em: 24 maio 2025.

CHILE. Ministério de Educación do Chile. **Anuário estatístico do ministério da educação chileno**. Chile: Centro de Estudios Mineduc (CEM), 2023. Disponível em: <https://datosabiertos.mineduc.cl/>. Acesso em: 23 maio 2025.

CHILE. **Resolução 2106/2020 de 7 de maio de 2020**. Estabelece os procedimentos e instrumentos do sistema de acesso às instituições de educação superior, aprovados pelo Comitê Técnico de Acesso para o Subsistema Universitário. Consolidada pela Resolução 4819 Exenta de 31 de dezembro de 2020. Chile: Ministerio de Educación; Subsecretaría de Educación Superior, 2020.

CHILE. **Resolución 5250/2022 de 9 de novembro de 2022**. Sistematiza y unifica los procedimientos e instrumentos del sistema de acceso a las instituciones de educación superior, establecidos en las resoluciones nº 4.819 de 2020, nº 3.465 y 4.633 de 2021, y nº 201, 569, 1.748, 1.959, 2.445, 2.907, 3.351 y 4.494 de 2022, exentas de la subsecretaría de educación superior. Chile: Ministerio de Educación; Subsecretaría de Educación Superior, 2022. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1184028>. Acesso em: 25 maio 2025.

CHILE. Serviço de Informacion de Educación Superior Del Chile (SIES). **Informe matrícula 2019 en educación superior en Chile**. Chile: SIES, 2019. Disponível em: [https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2020/04/Informe-Matricula-2019\\_SIES.pdf](https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2020/04/Informe-Matricula-2019_SIES.pdf). Acesso em: 25 maio 2025.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2018.

CLAVIJO, E.; MARQUES, A.; RODRÍGUEZ, C. Desafíos hacia una evaluación sistémica de la educación terciaria en Uruguay. **Cuadernos de Investigación Educativa**, Montevideo, v. 11, n. 2, p. 15–34, 2020. Disponível em: <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2991/3256>. Acesso em: 9 jun. 2025.

CONSEJO de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas. **Quiénes somos**. CRUCH al servicio de Chile. Santiago de Chile: CRUCH, 2024. Disponível em: <https://consejoderectores.cl/el-consejo/quienes-somos/>. Acesso em: 23 maio 2024.

COSTA, F. L. O. **Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos (2007-2012)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-105623/publico/FABIO\\_LUCIANO\\_OLIVEIRA\\_COSTA.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-105623/publico/FABIO_LUCIANO_OLIVEIRA_COSTA.pdf). Acesso em: 23 maio 2024.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

DI PIETRO, M. S. Z. **Direito administrativo**. São Paulo: Atlas, 2004.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255–266, ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgYGpPXbgYCpWDC/abstract/?lang=pt>, Acesso em: 24 maio 2025.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VERETOUT, A. Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. **Sociologie**, Paris, v.

1, n. 2, p. 177-197, 2010. Disponível em: <https://shs.cairn.info/revue-sociologie-2010-2-page-177?lang=fr>. Acesso em: 08 jul. 24.

DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 7–37, jul. 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/JHFQgS4xbRJz4HKT8LQNX9p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2025.

EZCURRA, A. M. (org.). **Derecho a la educación**. Expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina. Argentina: Universidade Nacional de Três Ferros, 2019. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/335528963\\_Derecho\\_a\\_la\\_educacion\\_Expansion\\_y\\_desigualdad\\_tendencias\\_y\\_politicas\\_en\\_Argentina\\_y\\_America\\_Latina](https://www.researchgate.net/publication/335528963_Derecho_a_la_educacion_Expansion_y_desigualdad_tendencias_y_politicas_en_Argentina_y_America_Latina).

Acesso em: 23 maio 2025.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa Ômega, 1995.

FERREYRA, M. M. *et al.* **Em uma encruzilhada: ensino superior na América Latina e Caribe**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2017.

FIGUEIREDO, C.; PIRES, A.; SCHAEFFER, O. C. L. Do compromisso público ao mimetismo mercantil: o do modelo comunitário na educação superior brasileira. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 27, p. e025004, 2025. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8677443>. Acesso em: 17 fev. 2025.

FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

GARCÍA DE FANELLI, A. Inclusion social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. **Revista de la Facultad de Ciencias Humanas**, San Luis, v. 7, n. 2, p. 275-297, 2014. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/273425196\\_INCLUSION\\_SOCIAL\\_en\\_la\\_Educacion\\_superior\\_argentina\\_Indicadores\\_y\\_politicas\\_en\\_torno\\_al\\_acceso\\_y\\_a\\_la\\_graduacion](https://www.researchgate.net/publication/273425196_INCLUSION_SOCIAL_en_la_Educacion_superior_argentina_Indicadores_y_politicas_en_torno_al_acceso_y_a_la_graduacion). Acesso em: 24 maio 2025.

GARCÍA DE FANELLI, A. **Políticas para promover o acesso equitativo à educação superior latino-americana**. Publicado pelo Escritório para a América Latina do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Argentina: Unesco, 2021. Disponível em: <https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/pt/publicaciones/politicas-para-promover-o-acesso-equitativo-educacao-superior-latino-americana>. Acesso em: 29 fev. 2024.

GARCÍA DE FANELLI, A.; ADROGUÉ, C. Equidad en la educación superior latinoamericana: dimensiones e indicadores. **Educación Superior y Sociedad**, Caracas, v. 33, n. 1, p. 85-114, 2021. Disponível em:

<https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v33i1-3>. Acesso em: 23 maio 2025.

GAYARDON, A. The state and 'field' of comparative higher education. **Oxford review of education**, Abingdon, v. 48, n. 4, 2022, p. 439-456, 11 abr. 2022. Disponível em: <https://research.utwente.nl/en/publications/the-state-and-field-of-comparative-higher-education>. Acesso em: 08 jul. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HERINGER, R.; HONORATO, G. **Acceso e permanencia no ensino superior: Argentina, Brasil e Chile**. Rio de Janeiro: UFRJ, CFCH, FE, LEPES, 2024. *E-book*. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/24502/1/HeringerHonorato.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

INEI. Instituto de Estatística e Informática do Peru. **Estadísticas**: índice temático. Peru: INEI, 2023. Disponível em: <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/education/>. Acesso em: 25 maio 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep; MEC, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 24 maio 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgada relação de estudantes regulares no Enade 2024**. Brasília, DF: Inep; MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enade/divulgada-relacao-de-estudantes-regulares-no-enade-2024>. Acesso em: 24 maio 2025.

KUNZLER, C. M. A teoria dos sistemas de Niklas Luhmann. **Estudos de Sociologia**, São Paulo, v. 9, n. 16, 2004. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/146/144>. Acesso em: 15 mar. 2025.

LABRAÑA, J.; BRUNNER, J. J. Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad: Del acceso de élite a la masificación y universalización del acceso. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 44, n. 176, 2022. Disponível em: [http://servicioseditoriales.unam.mx/perfiles\\_ojs3308/index.php/perfiles/article/view/60539](http://servicioseditoriales.unam.mx/perfiles_ojs3308/index.php/perfiles/article/view/60539). Acesso em: 10 jul. 2023.

MARTINS, C. B. "A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil." *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2025.

McCOWAN, T. O crescimento da educação superior privada no Brasil: implicações para as questões de equidade, qualidade e benefício público. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 13, n. 27, p. 1-20, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020513027.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MEC. Ministério da Educação. E-MEC. **Cadastro Nacional de cursos e instituições de educação superior**. Brasília: e-MEC, 2023. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 24 maio 2025.

MENDONÇA, M. Expansión y diversificación en la educación superior Argentina del siglo XX: el sistema universitario como un patchwork. **Debate Universitario**, Buenos Aires, v. 7, n. 14, p. 9-24, 2023. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/376696079\\_Expansion\\_y\\_diversificacion\\_e\\_n\\_la\\_educacion\\_superior\\_Argentina\\_del\\_siglo\\_XX\\_el\\_sistema\\_universitario\\_como\\_un\\_patchwork/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/376696079_Expansion_y_diversificacion_e_n_la_educacion_superior_Argentina_del_siglo_XX_el_sistema_universitario_como_un_patchwork/citation/download). Acesso em: 24 maio 2025.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINEDU. Ministerio de Educación. **Ministério de Educação do Peru**. Trabajamos para que todos los peruanos y peruanas puedan ejercer su derecho a la educación. Lima: MINEDU, 2024. Disponível em: <https://www.gob.pe/minedu>. Acesso em: 23 maio 2024.

MONTERO BARRIGA, V. Discursos y argumentos en defensa del carácter público de las universidades en Chile. El caso del G9. **Cogency**, Santiago, v. 10, n. 1, p. 79-104, 2018. Disponível em: <https://cogency.udp.cl/index.php/cogency/article/view/312/133>. Acesso em: 30 mar. 2025.

MOREIRA, J. F. C. **As políticas de expansão e privatização do ensino superior no Brasil e na Argentina (1989-2009)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22012014-144933/publico/finalrevisado.pdf>. Acesso em: 24 maio 2025.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. *In*: DWYER, T. *et al.* (org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: Ipea; Pequim; Social Science Academic Press (SSAP), 2016. p. 95-124.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Educação em resumo 2023: indicadores da OCDE**. Paris: OCDE, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

PERU. Constitución Política del Perú, promulgada el 31 de diciembre de 1993. Lima: El Peruano, 31 dez. 1993. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmczs4n6>. Acesso em: 24 maio. 2025.

PERU. Decreto Legislativo nº 882, de 9 de novembro de 1996. Lei de promoção da inversão em educação. **El Peruano: Diário Oficial**, Lima, 9 nov. 1996. Disponível em: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118067-882>. Acesso em: 24 maio. 2025.

PERU. **Ley nº 13.417, de 8 de abril de 1960.** Ley de bases de la universidad. Montevideo: Congreso de la República, 1960. Disponível em: <https://www.parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes/ley/13417>. Acesso em: 25 maio. 2025.

PERU. Ley nº 28.044/2003. Ley General de Educación. Peru: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/ley\\_28.044.ley\\_genera\\_l\\_de\\_educacion.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_28.044.ley_genera_l_de_educacion.pdf). Acesso em: 25 maio de 2025.

PERU. Ley nº 30.220, de 8 de julio de 2014. Ley universitaria. Lima: Congreso de la República. **El Peruano**, 9 jul. 2014. Disponível em: <https://www2.congreso.gob.pe/sicr/parciudadana/documentos.nsf/.../ley30220.pdf>. Acesso em: 24 maio. 2025.

PERU. Ley nº 30.512, de 2 de novembro de 2016. Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes. **Diario Oficial El Peruano**, Lima, 2 nov. 2016. Disponível em: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118500-30512>. Acesso em: 24 maio. 2025.

RAMA, C. Diversidad y nuevas tipologías universitarias en América Latina. *In*: BRUNNER, J. *et al.* (edit.). **Enfoques de sociología y economía política de la educación superior**: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina. Santiago de Chile: Universidade Diego Portales, 2022. p. 217-251. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/359222021\\_ENFOQUES\\_DE\\_SOCIOLOGIA\\_Y\\_ECONOMIA\\_POLITICA\\_DE\\_LA\\_EDUCACION\\_SUPERIOR\\_APROXIMACIONES\\_AL\\_CAPITALISMO\\_ACADEMICO\\_EN\\_AMERICA\\_LATINA](https://www.researchgate.net/publication/359222021_ENFOQUES_DE_SOCIOLOGIA_Y_ECONOMIA_POLITICA_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_APROXIMACIONES_AL_CAPITALISMO_ACADEMICO_EN_AMERICA_LATINA). Acesso em: 02 jul 2024.

RAMA, C. Ejes problemáticos de la equidad de la educación superior en Uruguay. **Debate Universitario**, Buenos Aires, v. 8, n. 16, p. 27–38, 2023. Disponível em: <https://debate.revistasuai.ar/index.php/debate/article/view/56/114>. Acesso em: 1 abr. 2024.

RAMA, C. El largo ciclo de la reforma de la diferenciación de la educación superior en Uruguay: de la universidad sistema al sistema universitario (1984 - 2013). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 509-530, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/ZXbST7HxBBNSjmJsYb9qJCC/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 25 maio 2025.

RISTOFF, D. As dicotomias da avaliação. *In*: RISTOFF, D. **Revisitando o SINAES**: sistema nacional de avaliação da educação superior. Florianópolis: Insular, 2024. p. 55-95.

ROBL, F. **Quo vadis educação superior da Colômbia?** Expansão, acreditação e internacionalização. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24082015-114625/publico/FABIANE\\_ROBL\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24082015-114625/publico/FABIANE_ROBL_rev.pdf). Acesso em: 23 maio 2025.

RODRIGUES, T. D. F. F.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, J. A. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 154-174, 25 dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49/41>. Acesso em: 27 abr. 2024.

RUÍZ-GONZÁLES, C.; BRICEÑO-COTRINA, O. Realidad y perspectiva de la Educación Superior en el Perú. **Revista Ciência Y Tecnologia**, Trujillo, v. 16, n. 4, p. 97-108, 2020. Disponível em: <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/3142>. Acesso em: 1 abr. 2024.

SAFORCADA, F. *et al.* **Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina: los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana**. Buenos Aires: IEC-CONADU, 2019. Disponível em: <https://repositorio.citra.org.ar/files/original/f4a73536e33830ba767d5ac0573a3d42c3ac90f0.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

SALMI, J. Equity and Inclusion in Higher Education. **International Higher Education**, Chestnut Hill, n. 113, p. 5–6, 2023. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/16089>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SALMI, J. Impact of COVID-19 on higher education from an equity perspective. **International Higher Education**, Chestnut Hill, n. 105, p. 5–7, 2021. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14367>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SAMPAIO, H. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 29, n. 84, p. 43–55, fev. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/WqYKwZfRp6tmh3Qk5NDpLCb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2025.

SAMPAIO, H. M. S.; ANDRADE, C. Y. Expanding access to higher education and its (limited) consequences for social inclusion: the brazilian experience. **Social inclusion**, Lisboa, 2019. v. 7, n.1, p. 7-17, jan., 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/11049>. Acesso em: 14 out. 2023.

SAMPAIO, H. **O ensino superior privado: tendências da última década**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP, 1998.

SAMPAIO, H.; ANDRADE, C. Políticas para a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil: avanços, limites e desafios. *In*: PIRES, A.; SAMPAIO, H.; POMA, L. S. **Ensino superior no Brasil e no Peru e as políticas de inclusão nas últimas décadas**. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2020. p. 20-41. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/noticias/ensino-superior-no-brasil-e-peru-e-politicas-de-inclusao-nas-ultimas-decadas-educacion>. Acesso em: 25 maio 2025.

SAMPAIO, H.; Durham, Eunice R. O setor privado de ensino superior na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JHFQgS4xbRJz4HKT8LQNX9p/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SANTELICES, M. V. *et al.* **Classificación de instituciones de educación superior.** Santiago: Insegra, 2013. v. 2.

SAVIANI, D. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2018. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 4, p. 27-33, jan./dez. 2005.

SCHWARTZMAN, S. (org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI.** Campinas: Editora Unicamp, 2014.

SCHWARTZMAN, S. As transformações da educação superior brasileira - 2010-2020. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 26 de jan. de 2023. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/transformacoes-da-educacao-superior-brasileira-2010-2020-0>. Acesso em: 29 out 2023.

SEMESP. Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. **Mapa do ensino superior no Brasil.** São Paulo: Instituto SEMESP, 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2023/06/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2023.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

SEMESP. Sindicato de Estabelecimentos de Ensino Comercial no Estado de São Paulo. **Mapa do ensino superior no Brasil:** número de ingressantes volta a crescer nos cursos presenciais. São Paulo: Instituto SEMESP, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/04/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2024.pdf>. Acesso em: 24 maio 2025.

SEMESP. Sindicato de Estabelecimentos de Ensino Comercial no Estado de São Paulo. **Mapa do ensino superior no Brasil:** matrículas em cursos presenciais relacionados ao agrossistema crescem acima da média. São Paulo: Instituto SEMESP, 2025. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2025/02/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2025.pdf>. Acesso em: 24 maio 2025.

SENKEVICS, A. S. **O acesso, ao inverso:** desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SINEDUC. Sistema Nacional de Información de la Educación. Peru: El Estado, 2021.

SOTO, C. A. C. **A nova política do ensino universitário no Peru.** A Superintendência Nacional de Ensino Superior (SUNEDU). 2020. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2020. Disponível em: [https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/21293/2/Thesis\\_portugue%CC%82s\\_11-11.pdf](https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/21293/2/Thesis_portugue%CC%82s_11-11.pdf). Acesso em: 02 dez. 2023.

STIRLING, A. A general framework for analysing diversity in science, technology and society. **Journal of the Royal Society, Interface**, Londres, v. 4, n. 15, p. 707-719, 2007. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2373389/>. Acesso em: 21 abr. 2024.

SUNEDU. Superintendência Nacional de Educação Superior Universitária. **Informe bienal sobre a realidade universitária peruana**. Lima: SUNEDU, 2022. Disponível em: <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/2824150-iii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>. Acesso em: 04 maio 2025.

SUNEDU. **Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria**. Santiago de Surco: SUNEDU, 2024. Disponível em: <https://www.gob.pe/sunedu>. Acesso em: 25 maio 2025.

TROW, M. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII**. California: Institute of Governmental Studies, 2005. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/96p3s213>. Acesso em: 17 abr. 2025.

UNESCO IIEP; SITEAL - Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina. **Indicadores estatísticos educacionais da América Latina**. Buenos Aires: UNESCO; SITEAL, 2024. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/>. Acesso em: 23 maio 2024.

UNESCO. **Chile: tracing and emerging practices on the right to higher education around the world: policy initiatives on the right to higher education in Chile**. Chile: UNESCO, 2023. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385302\\_eng.locale=en](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385302_eng.locale=en). Acesso em: 24 maio 2025.

UNESCO. **The right to higher education: a social justice perspective**. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381750>. Acesso em: 25 maio 2025.

URUGUAI. **Constitución de la República Oriental del Uruguay**. Montevideo: Imprenta Nacional, 1967. (texto vigente, com emendas posteriores). Disponível em: <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>. Acesso em: 23 maio 2024.

URUGUAI. **Ministerio de Educación y Cultura**. Montevideu: Governo do Uruguai, 2022. Disponível em: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultural/>. Acesso em: 25 maio 2025.

URUGUAI. Parlamento de la República Oriental del Uruguay. Ley n° 19.043, de 28 de diciembre de 2012. Créase la Universidad Tecnológica (UTEC). Montevideo: Parlamento, 2012. Disponível em: <https://www.parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes/ley/19043>. Acesso em: 23 maio 2024.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária**. São Paulo: Loyola, 2017.

VASAVI, A. R. Rethinking mass higher education: towards community integrated learning centres. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374442>. Acesso em: 16 mar. 2024.

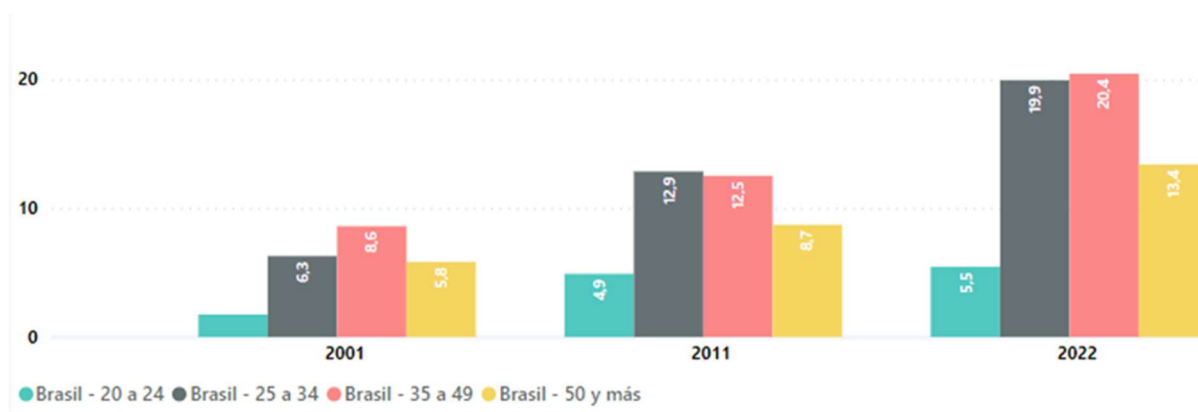
WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

WEBER, M. Ordem jurídica e ordem econômica, direito estatal e extra-estatal, *In*: SOUTO, C.; FALCÃO, J. (org.). **Sociologia e direito**: textos básicos para a disciplina de sociologia jurídica. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. p. 117-124.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

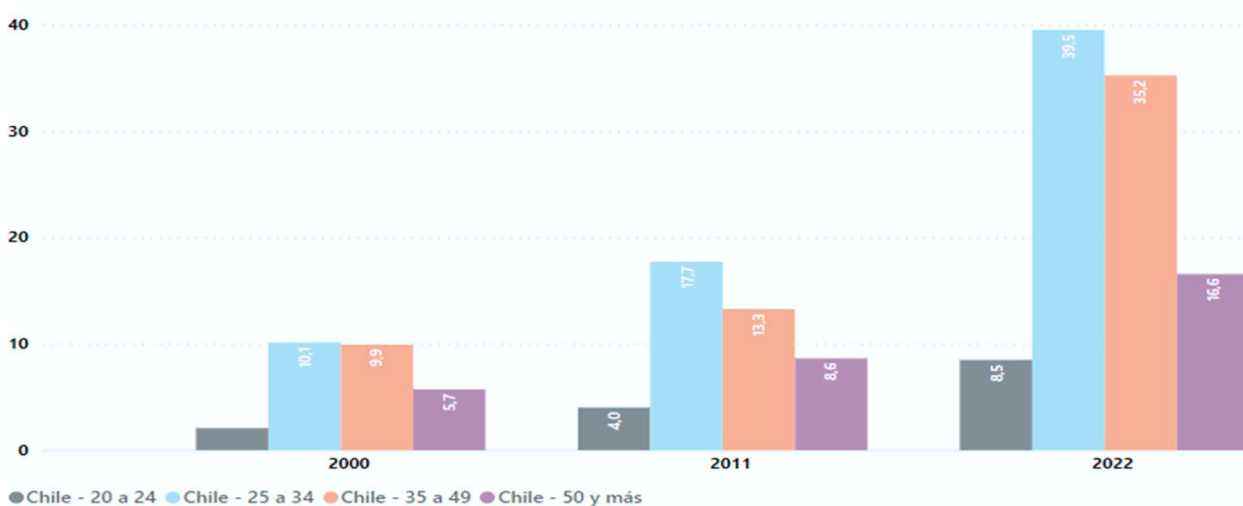
## ANEXO A – GRÁFICOS

Gráfico 24 – Percentual de pessoas com nível superior completo no Brasil por faixa etária



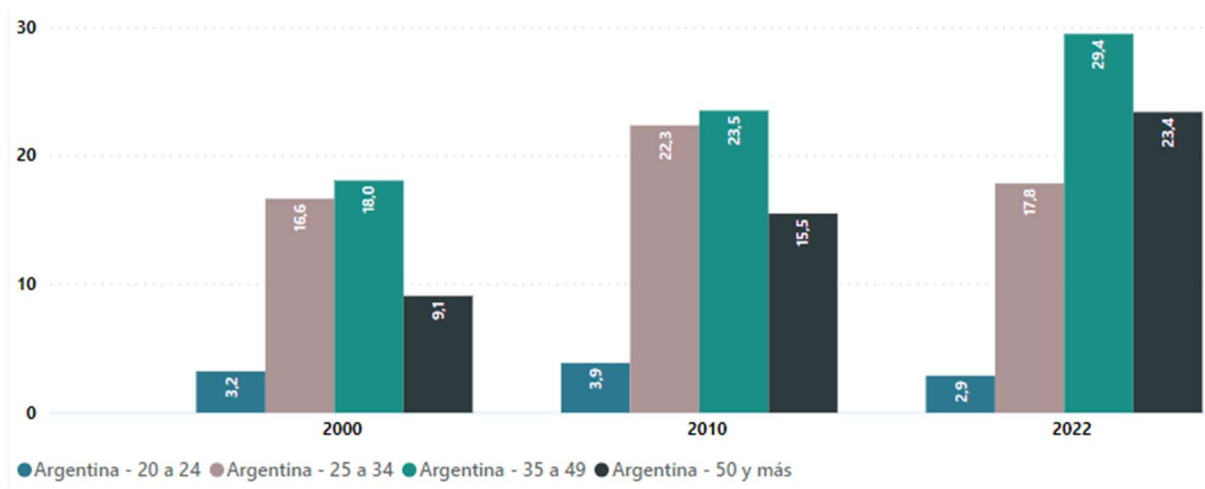
Fonte: UNESCO IIEP; SITEAL - Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina. **Indicadores estatísticos educacionais da América Latina**. Buenos Aires: UNESCO; SITEAL, 2024. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/>. Acesso em: 23 maio 2024.

Gráfico 25 – Percentual de pessoas com nível superior completo no Chile por faixa etária



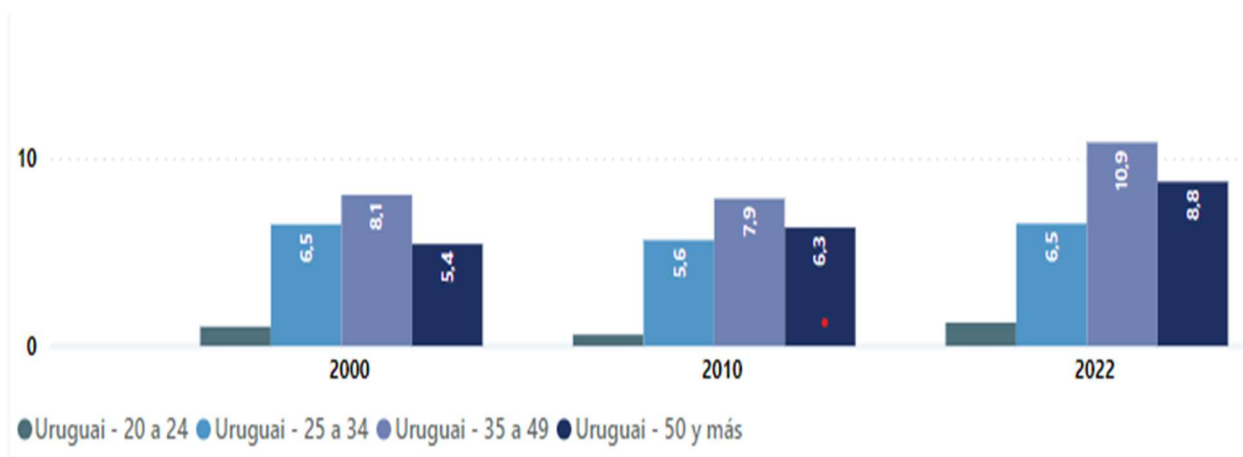
Fonte: UNESCO IIEP; SITEAL - Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina. **Indicadores estatísticos educacionais da América Latina**. Buenos Aires: UNESCO; SITEAL, 2024. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/>. Acesso em: 23 maio 2024.

Gráfico 26 – Percentual de pessoas com nível superior completo na Argentina por faixa etária



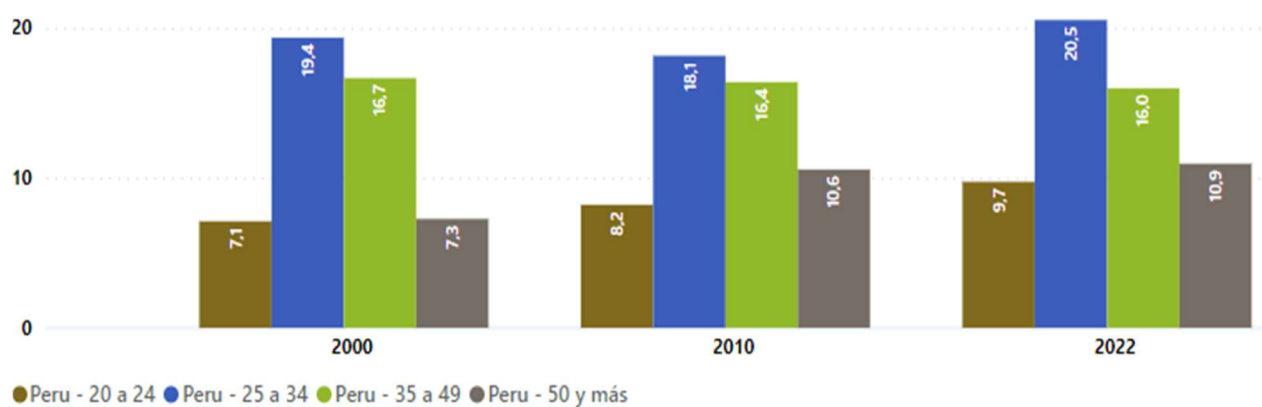
Fonte: UNESCO IIEP; SITEAL - Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina. **Indicadores estatísticos educacionais da América Latina**. Buenos Aires: UNESCO; SITEAL, 2024. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/>. Acesso em: 23 maio 2024.

Gráfico 27 – Percentual de pessoas com nível superior completo no Uruguai por faixa etária



Fonte: UNESCO IIEP; SITEAL - Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina. **Indicadores estatísticos educacionais da América Latina**. Buenos Aires: UNESCO; SITEAL, 2024. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/>. Acesso em: 23 maio 2024.

Gráfico 28 – Percentual de pessoas com nível superior completo no Peru por faixa etária



Fonte: UNESCO IIEP; SITEAL - Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina. **Indicadores estatísticos educacionais da América Latina**. Buenos Aires: UNESCO; SITEAL, 2024. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/>. Acesso em: 23 maio 2024.