

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

**Wilson Vieira**

**BRASIL E CHILE: UM ESTUDO COMPARATIVO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A  
PARTIR DAS REFORMAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS ENTRE 1980-2025**

**Sorocaba/SP  
2026**

**Wilson Vieira**

**BRASIL E CHILE: UM ESTUDO COMPARATIVO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A  
PARTIR DAS REFORMAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS ENTRE 1980-2025**

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

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.947664/2024-00.

**Sorocaba/SP  
2026**

### Ficha Catalográfica

Vieira, Wilson  
V719b Brasil e Chile: um estudo comparativo da educação superior a partir das reformas político-educacionais entre 1980-2025 / Wilson Vieira. -- 2026.  
120 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. André Pires.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2026.

1. Ensino superior – Brasil. 2. Ensino superior - Chile. 3. Educação e Estado. 4. Ensino superior – Finalidades e objetivos. I. Pires, André, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.


**Wilson Vieira**  
Orcid: [0009-0003-0154-4237](https://orcid.org/0009-0003-0154-4237)

**BRASIL E CHILE: UM ESTUDO COMPARATIVO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A  
PARTIR DAS REFORMAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS ENTRE 1980-2025**

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


Aprovado em: 05/03/2026

**BANCA EXAMINADORA:**

Documento assinado digitalmente  
 **ANDRÉ PIRES**  
Data: 29/04/2026 10:35:09-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


---

Prof. Dr. André Pires (Orientador)  
Orcid: [0000-0002-8344-7662](https://orcid.org/0000-0002-8344-7662)  
Universidade de Sorocaba (Uniso)

Documento assinado digitalmente  
 **JOSE EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO**  
Data: 27/04/2026 10:55:38-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão  
Orcid: [0000-0003-3284-0189](https://orcid.org/0000-0003-3284-0189)  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Documento assinado digitalmente  
 **RAFAEL ANGELO BUNHI PINTO**  
Data: 27/04/2026 14:19:44-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto  
Orcid: [0000-0003-4988-3628](https://orcid.org/0000-0003-4988-3628)  
Universidade de Sorocaba (Uniso)



## **AGRADECIMENTOS**

A concretização do presente trabalho é fruto de muitas contribuições recebidas de pessoas muito queridas, e às quais sou muito grato pelo apoio e confiança.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Prof. Dr. André Pires, pelos seus ensinamentos ao longo do meu processo formativo como mestrando. E, em seguida, aos professores da banca de qualificação, ao Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão, pela valorosa contribuição e orientações apontados no trabalho, e ao Prof. Dr. Rafael Bunhi, que também foi muito solícito e minucioso nos seus apontamentos e ambos foram enriquecedores para o trabalho. E as orientações e aprendizado recebidos foram fundamentais para o meu amadurecimento e crescimento acadêmico e pessoal.

Sou grato ao programa da CAPES e à Universidade de Sorocaba - UNISO, que me ofereceram essa oportunidade.

E ao ingressar no programa do Mestrado em Educação da UNISO (03/2024), bem como nas participações dos encontros de pesquisadores, não poderia deixar de agradecer as contribuições dos professores Dr. Daniel Bertoli e Prof. Dr. Fernando Plentz, que contribuíram muito para o desenvolvimento do meu trabalho.

Expresso também meus sinceros agradecimentos aos colegas de trabalho da UNISO, funcionários e professores, cujo apoio recebido foi muito importante para a conclusão do trabalho.

E agradeço à minha esposa, Carla, e ao meu filho, Leonardo, pela paciência, pelo carinho e amor, que contribuíram para superar os momentos de distanciamento para me dedicar ao trabalho de pesquisa. E, por fim, à minha mãe, Creusa, e ao meu pai, Milton (02/1975-08/2024).

“A educação é uma socialização da jovem  
geração pela geração adulta.”

(Émile Durkheim)



## RESUMO

O presente trabalho trata de uma pesquisa exploratória da Educação Superior no Brasil e no Chile no período de 1980 a 2025, a partir das mudanças constitucionais ocorridas na década de 1980, assim como outros instrumentos que consolidam o ensino terciários em ambos os países. Tais mudanças promoveram alterações significativas em ambos os países, especialmente quanto à expansão do setor privado e à sua regulação, ao crescimento da educação a distância e às políticas de acesso à educação terciária. A pesquisa descreve os tipos de organizações acadêmicas e administrativas institucionais de cada país, bem como as políticas educacionais voltadas ao acesso dos estudantes, a expansão da educação a distância, a qualidade do ensino superior e os desafios para o aprimoramento dessas políticas. O estudo fundamenta-se em pesquisa documental e bibliográfica sobre a expansão e a diversificação das instituições educacionais, sobretudo no setor privado, as quais contribuíram para o aumento das matrículas. Contudo, evidencia-se que tais expansões trouxeram desafios relacionados à qualidade do ensino superior, em razão da diversidade institucional e das desigualdades no atendimento e na concentração de estudantes, associadas a diferentes condições socioeconômicas. Com base na identificação dessas dificuldades, o trabalho busca ampliar o debate e subsidiar melhorias nas políticas educacionais, visando à promoção de um ensino superior com maior acesso e qualidade.

**Palavras-chave:** educação superior; organização administrativa; políticas educacionais; Brasil; Chile.

## ABSTRACT

The study is related to an exploratory research on higher education in Brazil and Chile between 1980 and 2025, based on the constitutional reforms during the 1980s, as well as others instruments to consolidate the tertiary education in both countries. These reforms triggered constitutional transformations in the higher education systems to both countries, particularly through the expansion of the private sector, the development of regulatory mechanisms, the growth of distance education (e-learning), and the implementation of policies aimed at broadening tertiary educational access. The research seeks to identify and analyze the academic and administrative structures that characterize higher education institutions in each country, the policies established to promote student access, the evolution and massification of distance education, the quality regarding higher education, and the key challenges that persist in the improvement of these policies. Methodologically, the study is grounded in documentary and bibliographic research focused on the expansion and diversification of educational institutions, especially within the private sector, which has contributed significantly to increased enrollment rates. Nonetheless, the findings highlighted that such expansion has introduced substantial challenges regarding the quality of higher education, largely due to institutional heterogeneity. This diversity has also led to disparities in student distribution and services, often correlated with different socioeconomic contexts. By addressing the difficulties and challenges identified, the study aims to broaden the academic debate and contribute to the development of more effective educational policies that foster wider access and improved quality in higher education.

**Keywords:** higher education; administrative organization; educational policies; Brazil; Chile.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Expansão da Rede Federal de ensino superior .....	30
Figura 2 – Expansão da Rede Federal de Ensino Superior .....	39
Figura 3 – Atribuições do CNED sobre licenciamento e acreditação de cursos e instituições privadas, estatais e autônomas .....	75
Figura 4 – Ministério da Educação do Chile e departamentos vinculados .....	75
Figura 5 – Número de currículos existentes por tipos de instituições de educação superior .....	99
Gráfico 1 – Quantidade de IES brasileiras públicas e privadas (2010 – 2024) .....	28
Gráfico 2 – Quantidade de IES brasileiras privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos (2010 – 2024) .....	29
Gráfico 3 – Movimento de expansão (1980-2024) das matrículas no ensino superior .....	32
Gráfico 4 – Número de ingressantes nos cursos presenciais de graduação por organização acadêmica (2010-2024) .....	33
Gráfico 5 – Taxas de matrícula bruta e líquida (2013-2014) .....	34
Gráfico 6 – Vagas ofertadas em cursos de graduação presenciais e na modalidade EaD (2014-2024) .....	36
Gráfico 7 – Matrículas no ensino superior presencial e na modalidade EaD (2010 – 2024) .....	37
Gráfico 8– Número de matrículas de ingressantes em cursos de graduação presenciais e na modalidade EaD (2010-2024) .....	38
Gráfico 9 - Volume de financiamentos pelo Fies e Prouni (2010-2024) .....	60
Gráfico 10 – Matrículas nos cursos de graduação entre 1983 e 2009 .....	85
Gráfico 11 – Evolução das matrículas por organização acadêmica das IES entre 1983-2009 .....	86
Gráfico 12 – Evolução das matrículas nos cursos de graduação técnicos e profissionalizantes entre 1983-2009 .....	88

Gráfico 13 – Evolução das matrículas de Mestrado por organização administrativa entre 1983-2009 .....	88
Gráfico 14 – Evolução do número de matrículas nos cursos de graduação entre 2007-2025 .....	89
Gráfico 15 – Evolução do número de matrículas do primeiro ano nos cursos de graduação entre 2007-2025 .....	90
Gráfico 16 – Evolução das taxas de permanência dos ingressantes do primeiro ano nos cursos de graduação entre 2007-2023 .....	91
Gráfico 17 – Evolução do número de matrículas no nível de formação pós-graduação e especialização .....	94
Gráfico 18 – Evolução do número total de matrículas por tipo de instituição .....	95
Gráfico 19 – Evolução de matrículas na modalidade EaD e semipresencial nos cursos de graduação (2007-2025) .....	96
Gráfico 20 – Evolução das matrículas nas modalidades presencial, a distância e semipresencial (2011 a 2014) .....	98
Quadro 1 – Princípios e características do PAIUB .....	45
Quadro 2 – Principais aspectos dos programas: PARU, CNRES, GERES e PAIUB .....	46
Quadro 3 – Marcos legais da avaliação e regulação do ensino superior (1983-2005) .....	52
Quadro 4 – Sedes da Universidade do Chile convertidas em universidades .....	69
Quadro 5 – Sedes da Universidade Tecnológica do Estado convertidas em universidades .....	69
Quadro 6 – Marcos legais da educação superior chilena (1980 – 2017) .....	76
Tabela 1 – Distribuição dos municípios por existência de matrícula na educação superior - Brasil (2024) .....	39
Tabela 2 – PROUNI: Balanço dos 20 anos de existência (2005-2025) e panorama de setembro/2025 .....	58
Tabela 3 – Financiamentos do FIES e do Prouni entre 2010-2024 .....	61

Tabela 4 – Duração média do tempo de integralização de cursos ou programas, por nível de formação .....	70
Tabela 5 – Acesso de estudantes habilitados ao ensino superior no PACE (2016-2023) .....	81
Tabela 6 – Benefícios según tipo de enseñanza del establecimiento de origen (Enseñanza media): Beca Vocación Profesor Pedagogía .....	82
Tabela 7 – Benefícios según tipo de enseñanza del establecimiento de origen (Enseñanza media): Gratuidad.....	84
Tabela 8 – Estudantes matriculados (18-24 anos) em relação à população da mesma faixa etária entre 2007 e 2009 .....	86
Tabela 9 – Crescimento e acumulado anual das matrículas (%) por organização acadêmica das IES entre 1990-1999 e 2000-2009 .....	87
Tabela 10 – Percentual de matrículas no 1º ano dos cursos de graduação em relação ao total de matrículas entre 2014-2025 .....	91
Tabela 11 – Número de matrículas por organização acadêmica entre 2020-2024 ...	93
Tabela 12 – Variação percentual ( $\Delta\%$ ) no número de matrículas por organização acadêmica entre 2020-2024.....	94

## LISTA DE SIGLAS

AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BVP	Bolsa de Vocação a Professor
CADÚNICO	Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Componente Específico
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CELAPES	Centro Latino-Americano de Pesquisa em Educação Superior
CET	Centro de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CFT	Centros de Formação Técnica
CG-FIES	Comitê Gestor do Fies
CNA	Consejo Nacional de Acreditación
CNA	Comisión Nacional de Acreditación
CNAP	Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNED	Consejo Nacional de Educación do Chile
CNRES	Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior
COFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONAP	Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado
CONICYT	Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CPE	Constituição Política do Estado

CREDUC	Crédito Educativo para Estudantes Carentes
CRUCH	Conselho de Reitores das Universidades do Chile
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
DFL	Decreto com Força de Lei
EaD	Educação a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Educação Superior
FG	Formação Geral
FGEDUC	Fundo Garantidor de Crédito Educativo
FG-FIES	Fundo Garantidor do Fies
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FSCU	Fundo Solidário de Crédito Universitário
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas de Educação Superior da Uniso
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituição de Educação Superior
IF	Institutos Federais
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IP	Instituto Profissional
IPO	Initial Public Offering
IRPJ	Imposto de Renda de Pessoa Jurídica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGE	Lei Geral de Educação
LOCE	Lei Orgânica Constitucional de Ensino
MB	Taxa Bruta de Matrícula
MEC	Ministério da Educação
MECESUP	Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior
MINEDUC	Ministério da Educação do Chile
ML	Taxa Líquida de Matrícula
NGP	Nova Gestão Pública
PACE	Programa de Acesso à Educação Superior
PAES	Provas de Acesso à Educação Superior
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PIS	Programa de Integração Social
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Chile
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SES	Subsecretaria de Educação Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIES	Serviço de Informação da Educação Superior do Chile
SIMCE	Sistema de Medição da Qualidade da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNACE Superior	Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
SUA	Sistema Único de Avaliação
TICS	Tecnologias da Informação e da Comunicação

UCH	Universidade do Chile
UF	Unidade da Federação
UNISO	Universidade de Sorocaba

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: UM BREVE HISTÓRICO A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988</b> .....	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Normativas curriculares brasileiras</b> .....	<b>22</b>
2.1.1	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996).....	22
2.1.2	Planos Nacionais de Educação (2001-2010) e (2014-2024) .....	24
<b>2.2</b>	<b>IES brasileiras por organização administrativa (pública, privada e comunitária)</b> .....	<b>27</b>
2.2.1	Instituições com fins lucrativos e sem fins lucrativos .....	29
2.2.2	Instituições de Educação Superior da Rede Federal.....	29
<b>2.3</b>	<b>Evolução das matrículas na Educação Superior brasileira</b> .....	<b>30</b>
2.3.1	A expansão do ensino superior na modalidade de Educação a Distância .....	35
<b>2.4</b>	<b>Regulação e processos formativos do ensino superior brasileiro</b> .....	<b>41</b>
2.4.1	Avaliação da Educação Superior Brasileira .....	42
2.4.2	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) .....	49
<b>2.5</b>	<b>Políticas de acesso e ingresso no ensino superior</b> .....	<b>54</b>
2.5.1	Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) .....	54
2.5.2	Programa Universidade para todos (Prouni).....	57
2.5.3	Sistema de Seleção Unificada (SISU) .....	62
2.5.4	Lei de Cotas.....	63
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR CHILENA: UM BREVE HISTÓRICO A PARTIR DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1980</b> .....	<b>66</b>
<b>3.1</b>	<b>Estrutura do sistema educacional chileno</b> .....	<b>71</b>
<b>3.2</b>	<b>Políticas de acesso e ingresso na educação superior chilena</b> .....	<b>77</b>
3.2.1	Instrumentos de acesso à educação superior .....	78
3.2.2	Bolsas e programas de acesso.....	79
3.2.3	Programa de Acesso à Educação Superior (PACE).....	80
3.2.4	Programa de acesso a cursos de Pedagogia .....	82
3.2.5	Programa Gratuidade .....	83

<b>3.3</b>	<b>Evolução das matrículas do ensino superior chileno .....</b>	<b>85</b>
3.3.1	As matrículas nos cursos da graduação e pós-graduação .....	93
3.3.2	Matrículas na modalidade a distância.....	95
3.3.3	Desafios da qualidade do ensino superior chileno.....	98
3.3.4	A qualidade curricular e a heterogeneidade das IES chilenas.....	99
<b>4</b>	<b>COMPARATIVOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E CHILENA E COMENTÁRIOS FINAIS .....</b>	<b>103</b>
<b>4.1</b>	<b>Marcos organizacionais administrativos e acadêmicos .....</b>	<b>103</b>
<b>4.2</b>	<b>Políticas de ampliação do acesso à educação superior .....</b>	<b>104</b>
<b>4.3</b>	<b>Regulação e avaliação da educação superior .....</b>	<b>104</b>
<b>4.4</b>	<b>Cobertura da educação superior.....</b>	<b>106</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa surgiu com o ingresso do autor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso), em março de 2024, e com o contato com as investigações desenvolvidas pelo Prof. Dr. André Pires. Esse interesse intensificou-se com a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas de Educação Superior da Uniso (GEPES) e com as discussões do grupo acerca das políticas educacionais na América Latina.

A formação acadêmica em Letras (2003) e Administração (2010), bem como a atuação profissional como técnico-administrativo, também contribuíram para o aprofundamento do interesse pelas políticas educacionais no ensino superior.

Nesse contexto, a pesquisa foi desenvolvida por meio da comparação entre a Educação Superior do Brasil e do Chile, articulando a experiência profissional do autor no campo do ensino superior, e cuja pesquisa comparativa está vinculada à linha de pesquisa do programa do Mestrado em Educação da Uniso “Políticas, Gestão e História da Educação” e ao GEPES.

Como ponto de partida, o trabalho tem por objetivo geral apresentar um breve histórico da organização da educação superior brasileira e chilena, com ênfase em suas estruturas educacionais e organizações administrativas no período de 1980 a 2025. O estudo examina a organização do ensino superior em ambos os países, especialmente a partir da promulgação de suas novas constituições (Chile, 1980 e Brasil, 1988), buscando contribuir para a reflexão sobre políticas voltadas à promoção da educação superior.

Os questionamentos levantados para a pesquisa sobre Educação Superior brasileira e chilena foram: “quais políticas educacionais o Chile e o Brasil adotam para a ampliação e a cobertura do ensino superior?”; e “quais desafios precisam (e precisarão) ser enfrentados no ensino superior dos dois países, e em que medida esses desafios são semelhantes?”. A partir dos referidos questionamentos elegemos os seguintes objetivos específicos: a) as políticas educacionais destinadas à promoção do acesso ao ensino superior; b) os mecanismos de avaliação e de manutenção da qualidade do ensino; e c) os avanços da modalidade de educação a distância no ensino superior.

O trabalho foi organizado em quatro seções, divididos entre:

- a) Seção 1: INTRODUÇÃO – apresenta a justificativa do tema, bem como o objetivo geral e os objetivos específicos;
- b) Seção 2: ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UM BREVE HISTÓRICO A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 – apresenta um breve histórico do ensino superior no Brasil, sua contextualização como direito social, o papel do Estado no financiamento e a garantia dos princípios de isonomia e gratuidade na universidade pública (Nárriman Cezne, 2006), a carência de políticas públicas para a educação entre 1980 e 1994 (Gomes; Moraes, 2012) e a criação de instrumentos legais para a regulação do setor educacional, especialmente do setor privado (Honorato; Borges, 2024; Pires, 2025). A seção contempla seis subitens: i) Normativas curriculares brasileiras, com ênfase em regramentos mínimos para a garantia da qualidade (Dias Sobrinho, 2003), envolvendo planejamento, metas e processos avaliativos (Ranieri, 2000); ii) Organização administrativa e acadêmica, abordando a composição das Instituições de educação Superior (IES) nos formatos administrativos (público, privado e comunitário) e acadêmicos (universidades, centros universitários, faculdades e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) (Inep-Data, 2025); iii) Evolução das matrículas, considerando cursos presenciais e Educação a Distância (EaD), cobertura do ensino superior, políticas de inclusão e de acesso e expansão do setor privado (Gomes; Moraes, 2012; Pires, 2025); iv) Regulação e processo formativo, com enfoque nos processos regulatórios e avaliativos, tendo o Ministério da Educação (MEC) como regulador das IES por meio de normas legais (Pinto, 2023); e v) Políticas de acesso e ingresso, destacando mecanismos de inclusão e acesso custeados pelo Estado, bem como características de cobertura, beneficiários e limitações.
- c) Seção 3: ENSINO SUPERIOR CHILENO: UM BREVE HISTÓRICO A PARTIR DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1980 – apresenta um breve histórico e a contextualização do ensino superior chileno a partir da Constituição Política do Estado (CPE) de 1980, que reformulou a educação no país, reconheceu e regulou as IES privadas e reestruturou as universidades (Brunner, 2015; Corradi e Espinoza, 2024). A seção subdivide-se em três subitens: i) Estrutura do sistema educacional chileno, abordando os modelos institucionais acadêmicos e a estrutura administrativa das IES, bem como mecanismos de garantia da qualidade, regulação e acreditação de instituições e cursos (Corradi e Espinoza, 2024; Mendonça; Susin, 2021; Chile-

CNA, 2025); ii) Políticas de acesso e ingresso, com descrição dos principais mecanismos, seus beneficiários e alcance; e iii) Evolução das matrículas, discutindo a conjuntura atual e os efeitos das políticas de acesso e ingresso (Rolando M.; Juan Salamanca; Aliaga, 2010; Chile Mineduc–SIES, 2025), além de taxas de permanência nas IES (Lopez-Nunez; Nunez-Valdes, 2025) e a evolução da modalidade EaD;

- d) Seção 4: COMPARATIVOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E CHILENA E COMENTÁRIOS FINAIS – realiza síntese comparativa dos modelos de educação superior brasileiro e chileno, considerando particularidades de cada país e as políticas adotadas para ampliar o atendimento a populações historicamente à margem da educação terciária. E tratou também a ampliação do acesso e novos desafios relacionados às limitações em ambos os dois países, evidenciando a necessidade de melhorias, ajustes e, eventualmente, adoção de novas políticas.

A metodologia adotada é de natureza documental e bibliográfica. Para tanto, foram realizadas consultas em arquivos e bases públicas de informação, em páginas eletrônicas oficiais dos Ministérios da Educação do Chile e do Brasil, bibliotecas digitais de instituições de educação superior e órgãos governamentais, institutos de pesquisa relacionados ao censo educacional, bem como plataformas científicas, como a Scientific Electronic Library Online (SciELO), entre outras (Comisión Nacional de Acreditación do Chile e Subsecretaria de Educação Superior do Chile).

O estudo foi baseado na pesquisa exploratória da Educação Superior das Instituições de educação Superior (IES) a partir de palavras-chave como “ensino superior”, “regulação do ensino superior” e “massificação do ensino superior”. O levantamento bibliográfico incluiu estudos relacionados a temas como: “regulação da educação superior brasileira” (Sampaio, 2024; Pires, 2025; Nascimento et al., 2024); Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001–2010) (Aguiar, 2010; Ranieri, 2000); “regulação do ensino superior brasileiro” (Pinto, 2023; Catani; Esquivel; Gilioli, 2007); “políticas de acesso e ingresso” (Ikuta; Barreyro, 2025; Scudeler; Tassoni, 2023); “ensino superior chileno” (Corradi e Espinoza, 2024; Rifo Melo, 2017; Alarcón; Brunner, 2023); e “políticas de acesso e ingresso no ensino superior chileno”, como a “Gratuidad” (Lopez-Nunez; Nunes-Valde, 2025), entre outros.

Para a contextualização do ensino superior brasileiro, foram consultados instrumentos legais disponíveis nas bases do MEC e do Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com destaque para a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Em consonância com os pesquisadores discutidos neste trabalho, tais instrumentos são considerados complementares ao marco constitucional. Paralelamente, foram analisados artigos e obras acadêmicas e científicas sobre regulação do ensino superior e reconhecimento de IES privadas entre 1980 e 2025, além de pesquisas sobre: “privatização da educação superior”, “garantia da qualidade no ensino superior”, “avaliação, autorização e reconhecimento de IES e cursos”, e “cobertura, acesso e ingresso à educação terciária”, bem como relatórios estatísticos e bases de dados para subsidiar a compreensão da conjuntura do ensino superior brasileiro.

De modo semelhante, para a contextualização do ensino superior chileno, foram consultadas páginas oficiais do país, como o Ministério da Educação do Chile (Mineduc), a Biblioteca do Congresso Nacional e o *Ministerio de Desarrollo Social y Familia/Observatorio Social*, entre outros. Foram analisados artigos acadêmicos sobre a educação superior chilena a partir da Reforma Educacional de 1981, bem como os instrumentos legais que passaram a regular o sistema após a referida reforma. Além disso, foram realizados estudos sobre: “reforma educacional chilena”, “organização administrativa e acadêmica”, “garantia da qualidade do ensino superior” e “cobertura, acesso e ingresso no ensino superior”, complementados por dados e relatórios estatísticos. O recorte temporal adotado também compreende o período de 1981 a 2025.

## 2 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: UM BREVE HISTÓRICO A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 reconheceu a educação como direito social (art. 6º) e a vinculou aos princípios fundamentais, como a cidadania (art. 1º, II) e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III). Para Nárriman Cezne (2006), a educação é elemento central para a concretização desses princípios e relaciona-se, ainda, ao objetivo constitucional de construir uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, I).

No que se refere ao acesso ao ensino superior, Nárriman Cezne (2006) sustenta a necessidade de garantir o acesso igualitário, em consonância com os artigos 5º e 206 da CF/1988, por estar diretamente associado ao desenvolvimento humanístico, científico e tecnológico do país, previsto no art. 214, entre outros objetivos constitucionais.

Art. 5.º Todos são iguais perante a lei, [...] garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, [...].

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...] (Brasil, 1988).

A atuação estatal no âmbito da educação superior realiza-se, em grande medida, por meio de IES públicas e gratuitas, consideradas indispensáveis à democracia (Nárriman Cezne, 2006). Nessa perspectiva, o financiamento e a garantia dos princípios de isonomia e gratuidade conferem à universidade pública papel primordial, ao Estado competir a normatização e a prestação direta desse serviço, voltado à efetivação de direitos sociais. Contudo, tais responsabilidades não são exclusivas do Estado, pois também envolvem entidades não estatais (Nárriman Cezne, 2006).

A gratuidade na educação brasileira, entretanto, está assegurada sobretudo na educação infantil (até 5 anos) e na educação básica (4 a 17 anos), definidas como dever do Estado no art. 208 da CF/1988. No ensino superior público, por sua vez, o ingresso geralmente se dá por exames de admissão, que tendem a ser mais seletivos do que os processos adotados por IES privadas (Pires, 2025).

A educação básica brasileira é tida como um direito público subjetivo pela CF/1988, de acordo com o seu § 1º do artigo 208, e que visa resguardar os direitos individuais quando estes coincidem com o direito público, que por sua vez está vinculado à postura intervencionista do Estado na área social, como é o caso da educação básica. Por outro lado, a gratuidade da educação superior é exercida a partir de processos seletivos de classificação em IES públicas ou privadas, pautados na meritocracia do talento, capacidade cognitiva ou esforço dos candidatos; e a estes, por sua vez, são garantidos benefícios por direito a partir do sucesso classificatório, a depender dos instrumentos reguladores a que estiverem sujeitos.

Entre as inovações trazidas pela CF/1988, destaca-se o fomento à transformação de faculdades isoladas em universidades, com alterações na configuração do sistema de ensino superior, especialmente em razão da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades, prevista no art. 207 (Sampaio, 2024). No mesmo dispositivo, estabelece-se o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, exigência aplicável às universidades, mas não às instituições não universitárias. Segundo Oliven (2002), o reconhecimento da autonomia universitária requer condições como: um terço do corpo docente com titulação de mestre ou doutor e um terço contratado em regime de tempo integral e pesquisa intelectual institucionalizada. A autora argumenta que a melhoria da qualificação docente, as condições de trabalho, as avaliações periódicas e o credenciamento temporário das IES contribuíram para a institucionalização da pesquisa (Oliven, 2002).

Gomes e Moraes (2012) apontam que, mesmo após a CF/1988, persistiu a ausência de políticas públicas educacionais entre 1980 e 1994, no contexto do processo de redemocratização do ensino superior no Brasil. Pires (2025), por sua vez, esclarece que, a partir da CF/1988 e o Decreto nº 2.306 de 1997 reconfiguraram a Educação Superior brasileira. A CF/1988 reforçou a autonomia de universidades para criar e extinguir cursos de graduação, enquanto a LDB/1996 e o Decreto nº 2.306/1997 passaram a regulamentar o ensino superior privado ofertado por instituições com finalidade lucrativa, inclusive o surgimento dos centros universitários, possibilidade não prevista anteriormente na legislação brasileira (Pires, 2025). Assim, o segmento privado foi reordenado por esses instrumentos, seja pela organização como universidades e/ou centros universitários, seja pela ampliação das oportunidades de lucro no setor (Pires, 2025).

De acordo com Honorato, Vieira e Zuccarelli (2019), um dos fatores associados à expansão do setor privado, após sua regulamentação, relaciona-se à formação de profissionais da educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura plena (com a extinção da licenciatura curta), oferecidos por universidades e institutos superiores de educação. Em razão disso, a área<sup>1</sup> de educação tornou-se a segunda maior entre 1995 e 2015, passando de 119 mil para 1,5 milhão de estudantes, e perdendo para a área de Serviços, segundo os próprios autores.

## **2.1 Normativas curriculares brasileiras**

### **2.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996)**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regula o ensino e as instituições educacionais no território nacional e define dois níveis de educação: i) educação básica, composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e ii) educação superior. A Lei também prevê, mediante oferta de vagas por secretarias de educação e entidades credenciadas, um segundo itinerário formativo aos concluintes ou egressos do ensino médio com formação técnica e profissional, conforme o § 5º do artigo 36 da LDB/1996.

As universidades brasileiras são caracterizadas pela LDB (Brasil, 1996) como instituições pluridisciplinares voltadas à formação de quadros profissionais de nível superior, à pesquisa, à extensão e ao domínio e cultivo do saber humano. No exercício da autonomia universitária, assegura-se às universidades: i) criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, em conformidade com as normas gerais da União e do sistema de ensino; ii) fixar currículos de seus cursos e programas; iii) estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; (iv) definir o número de vagas; v) elaborar e reformular estatutos e regimentos; vi) conferir graus, diplomas e outros títulos; vii) firmar contratos, acordos e convênios; viii) aprovar e executar planos,

---

<sup>1</sup> A Classificação Internacional Normalizada da Educação (Cine), que por sua vez é adotada pelo Inep/MEC para o censo educacional brasileiro, classifica 10 áreas do conhecimento do ensino superior: 01) Educação; 02) Artes e humanidades; 03) Ciências Sociais, comunicação e informação; 04) Negócios, administração e direito; 05) Ciências naturais, matemática e estatística; 06) Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); 07) Engenharia, produção e construção; 08) Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária; 09) Saúde e bem-estar; 10 Serviços (Inep, 2025).

programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições; ix) administrar rendimentos e deles dispor conforme o ato constitutivo, a legislação e seus estatutos; e x) administrar seus recursos financeiros (Brasil, 1996).

No âmbito das obrigações do Estado, a LDB (Brasil, 1996) define parâmetros orientadores do processo de ensino e aprendizagem em âmbito nacional, considerando os níveis de ensino, as organizações administrativas das IES e os processos avaliativos, entre outros aspectos (Nascimento *et al.*, 2024).

Quanto à qualidade e à avaliação do ensino superior, a LDB (Brasil, 1996) introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das IES, vinculando o credenciamento e o credenciamento institucional ao desempenho aferido nessas avaliações. Em casos de desempenho deficitário ou insuficiente, estabelecia-se prazo para adequações, sob pena de descredenciamento da IES. Tais dispositivos retomam a lógica de fiscalização e controle do sistema (Nascimento *et al.*, 2024), expressa, em especial, nos artigos. 8º e 9º da LDB.

A competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional é atribuída à União, bem como a competência legislativa concorrente em matéria educacional com os Estados e o Distrito Federal, artigo 22 e 24 (Brasil, 1988).

A flexibilização prevista na LDB (Brasil, 1996) permite que instituições de ensino (universidades, centros universitários e faculdades) organizem seus currículos, embora sob condicionantes indicadas pelo Parecer CNE/CES nº 583/2001, em consonância com o CNE/CES nº 776/1997. Nessas diretrizes, os parâmetros curriculares não são apresentados como obrigatórios, mas como referenciais orientadores de padrões de formação e, sobretudo, como referências para a avaliação dos cursos de graduação.

O Decreto 2.026, inciso II do artigo quatro, de outubro de 1996, bem como no artigo 14 do Decreto 2.306, de 1997, estabelecem que as Diretrizes Curriculares são referenciais para as avaliações de cursos de graduação (CNE/CES 583/2001, p. 1).

Contudo, a implementação da avaliação também pode ser compreendida como um processo político de atribuição de valor à qualidade da educação superior e como mecanismo de controle e fiscalização de recursos e de políticas educacionais conduzidas pelo MEC (Dias Sobrinho, 2003).

Os temas “avaliação”, “autonomia universitária” e “melhoria do ensino”, embora presentes nas discussões iniciais da década de 1980, voltaram à agenda

governamental durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), com intensificação do debate (Ranieri, 2000). O primeiro tema articulava a redefinição da relação entre Estado e sistema de ensino superior, com a expectativa de redução da função credenciadora e ampliação da função avaliadora do Estado. O segundo, “autonomia universitária”, buscava elevar a eficiência e a responsabilidade social do sistema educacional. O terceiro, “melhoria do ensino”, enfatizava a gestão de recursos materiais, financeiros e humanos no âmbito educacional (Ranieri, 2000).

### 2.1.2 Planos Nacionais de Educação (2001-2010) e (2014-2024)

O artigo 214 da CF/1988 estabeleceu a duração plurianual do Plano Nacional de Educação (PNE), enquanto a LDB/1996 atribuiu à União o encaminhamento ao Congresso Nacional de um plano educacional, com diretrizes e metas para os dez anos subsequentes, após a publicação da Carta Magna (Aguiar, 2010). A proposta do PNE resultou de seminários e debates promovidos pela sociedade civil (entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas, entre outros setores), o que se consubstanciou no Projeto de Lei nº 4.155/1998, protocolado em 10 de fevereiro de 1998, como o primeiro projeto de lei sobre o tema (Aguiar, 2010).

A aprovação do PNE 2001–2010 ocorreu em 9 de janeiro de 2001, por meio da Lei nº 10.172 (Brasil, 2001), com foco em três eixos: (i) a educação como direito individual; (ii) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; e (iii) a educação como meio de combate à pobreza (Aguiar, 2010). Entre seus objetivos gerais, destacam-se: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no que se refere ao acesso e à permanência na educação pública; e a democratização da gestão do ensino público (Aguiar, 2010).

As diretrizes para o aprimoramento do ensino superior, já previstas na LDB (Brasil, 1996), foram reforçadas no PNE 2001–2010, especialmente nos itens 10 e 11, que tratam da reformulação curricular, por meio de diversificação, expansão e flexibilização do sistema, de modo a atender demandas regionais e respeitar especificidades locais, conforme segue:

[...] 10. Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientelas com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de

formação geral. 11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de Educação Superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e as peculiaridades e às regiões nas quais se inserem [...] (Ranieri, 2000).

Os itens destacados por Ranieri (2000), constantes no PNE 2001–2010, favoreceram a estruturação de um modelo orientado por necessidades locais e regionais e por diretrizes curriculares flexíveis, articuladas a processos avaliativos construídos para assegurar a qualidade do ensino superior.

Ressalta-se que, embora a proposta tenha sido apresentada em 1998, a aprovação ocorreu em 2001. Ainda assim, no período, observam-se mudanças como aumento do número de matrículas, ampliação do Programa de Crédito Educativo, entre outras medidas (Ranieri, 2000). O plano também estabeleceu providências que sofreram vetos parciais do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, especialmente quanto a dispositivos relacionados ao orçamento público para financiamento da expansão do ensino.

Para a efetivação de mudanças mais significativas no ensino superior, tornou-se necessário enfrentar mecanismos rígidos de controle burocrático e ampliar a margem de liberdade das IES, de modo a viabilizar processos de expansão e qualificação. Nesse sentido, o próprio PNE 2001–2010 enfatiza a necessidade de reformular o sistema de controles, assegurar autonomia e fortalecer processos avaliativos:

[...] Para promover a renovação do ensino universitário brasileiro, é preciso, também, reformular o rígido sistema atual de controles burocráticos. A efetiva autonomia das universidades, a ampliação da margem de liberdade das instituições não-universitárias e a permanente avaliação dos currículos constituem medidas tão necessárias quanto urgentes, para que a educação superior possa enfrentar as rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira e constituir um polo formulador de caminhos para o desenvolvimento humano em nosso país.

Deve-se ressaltar, também, que as instituições não vocacionadas para a pesquisa, mas que praticam ensino de qualidade e, eventualmente, extensão, têm um importante papel a cumprir no sistema de educação superior e sua expansão, devendo exercer inclusive prerrogativas da autonomia. É o caso dos centros universitários.

Ressalte-se a importância da expansão de vagas no período noturno, considerando que as universidades, sobretudo as federais possuem espaço para este fim, destacando a necessidade de se garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno-trabalhador o ensino de qualidade a que têm direito nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno. Esta providência implicará a melhoria do indicador referente ao número de docentes por alunos [...] (Brasil, 2001).

Alinhado aos princípios constitucionais e à LDB (Brasil, 1996), o PNE 2001–2010 passou a orientar políticas educacionais nos anos subsequentes, com ênfase no combate ao analfabetismo, na redução de desigualdades sociais, na ampliação da educação básica, na formação e valorização docente, na elevação da taxa bruta de matrículas no ensino superior e na melhoria da qualidade, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e municípios (Ranieri, 2000; Cezne, 2010).

Após o período de vigência do PNE 2001–2010, um novo projeto foi encaminhado ao Congresso Nacional no dia 15 de dezembro de 2010, o Projeto de Lei nº 8.035 (Brasil, 2010). Apenas em 25 de junho de 2014, o projeto foi convertido na Lei nº 13.005, instituindo o PNE 2014–2024. Próximo ao término de sua vigência, a Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, prorrogou seu prazo até 31 de dezembro de 2025, com o objetivo de evitar a descontinuidade do planejamento educacional no país, enquanto um novo plano não fosse aprovado.

No âmbito do PNE 2014–2024, foram mantidas diversas diretrizes e políticas, ainda que nem todas as metas tenham sido alcançadas, como a alfabetização na idade adequada, a taxa bruta de 50% de matrículas no ensino superior e o financiamento de 10% do PIB, entre outras. Ainda assim, o período entre 2002 e 2015 evidencia avanços quantitativos e qualitativos no ensino superior, expressos na ampliação do número de IES e cursos, bem como no crescimento das matrículas e do acesso por diferentes estratos sociais.

A garantia de implementação de diretrizes curriculares, que orientam mecanismos de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, foi estabelecida como uma das estratégias para o aprimoramento contínuo da qualidade do ensino superior brasileiro no PNE 2014–2024.

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), consolidou-se as categorias de IES e expandiu-se a diferenciação institucional, com a criação dos centros universitários, conforme a LDB/1996, e especialmente pelo Decreto nº 2.306/1997, cujo instrumento legal os definia como IES pluricurriculares, e tinham autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas. Mas, segundo Catani, Esquivel e Gilioli (2007), esse processo enfraqueceu a indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão, ao permitir o funcionamento de instituições com menores exigências governamentais, sem a obrigatoriedade de pesquisa e com ênfase no ensino, frequentemente de massa e, em muitos casos, de baixa qualidade.

Quanto ao Decreto nº 2.306/1997 (Brasil, 1977), o instrumento introduziu distinções entre instituições não lucrativas e empresas educacionais. Para aquelas com fins lucrativos, foi revogada a vedação à incidência de impostos sobre renda, patrimônio e serviços, bem como restringido o acesso a verbas públicas (Carvalho, 2013). Entretanto, a partir de 2005, a redução de custos operacionais foi parcialmente restabelecida para instituições que aderiram ao Programa Universidade para Todos (Prouni), por meio de isenções tributárias, como Imposto de Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Programa de Integração Social (PIS) (Carvalho, 2013). A recuperação parcial da desoneração fiscal e o novo status jurídico contribuíram para a expansão e a transformação de estabelecimentos não lucrativos em empresas educacionais (Carvalho, 2013).

Para Furtado (2024), 1997 constitui um marco normativo, destacando-se, por exemplo, a Medida Provisória nº 1.477 (Brasil, 1997), que regulava mensalidades escolares, como instrumento relevante na trajetória de crescimento do ensino superior até 2014. Ademais, estratégias de redução de custos operacionais, associadas ao processo de mercantilização e a uma tendência internacional no âmbito corporativo educacional, denominada “profissionalização da gestão”, resultaram na transfiguração de universidades e centros universitários em conglomerados educacionais ou holdings (Furtado, 2024). Essa orientação gerencial levou algumas instituições a assumirem perfil de empresas educacionais e a reestruturarem suas operações, incluindo abertura de capital na Bolsa de Valores em 2007, por meio de *Initial Public Offering*<sup>2</sup> (IPO), (Furtado, 2024).

## **2.2 IES brasileiras por organização administrativa (pública, privada e comunitária)**

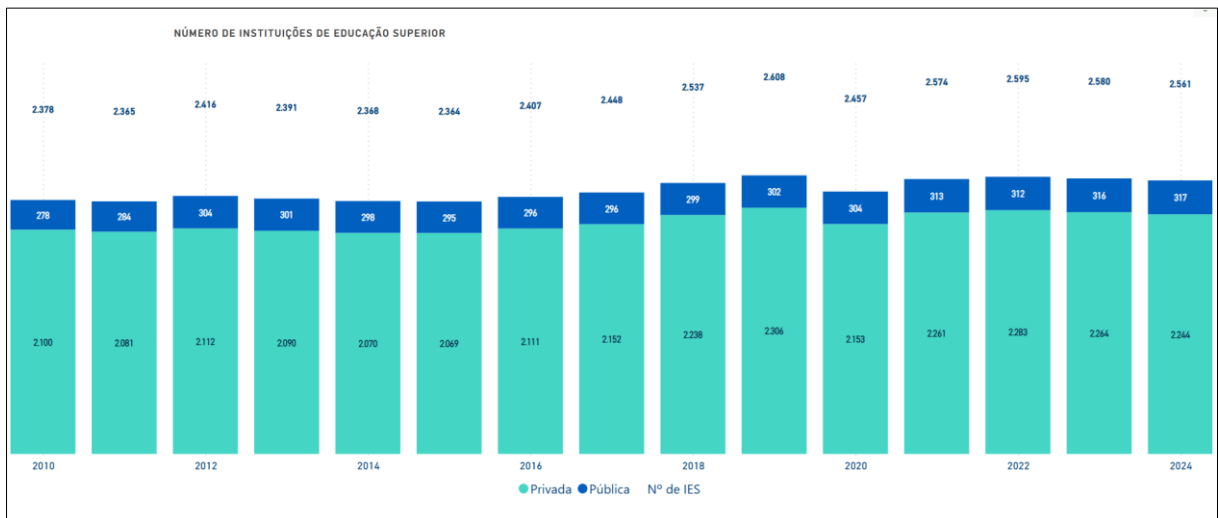
Dados do Inep-Data (2025) indicam que o Brasil possui 2.561 IES, considerando as organizações administrativas pública, privada e comunitária, com e sem fins lucrativos, e distribuídas em cinco organizações acadêmicas: 206 universidades, 417 centros universitários, 1.897 faculdades, 41 Institutos Federais (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet).

---

<sup>2</sup> Oferta Pública Inicial (tradução nossa).

Do total de IES brasileiras (2.561 instituições) em 2024, as IES privadas representam 87,62% (2.244 instituições) em relação aos 12,38% (317 instituições) das IES públicas. Esse cenário demonstra um ensino superior brasileiro majoritariamente privado, conforme ilustrado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Quantidade de IES brasileiras públicas e privadas (2010 – 2024)



Fonte: Inep-Data, 2025.

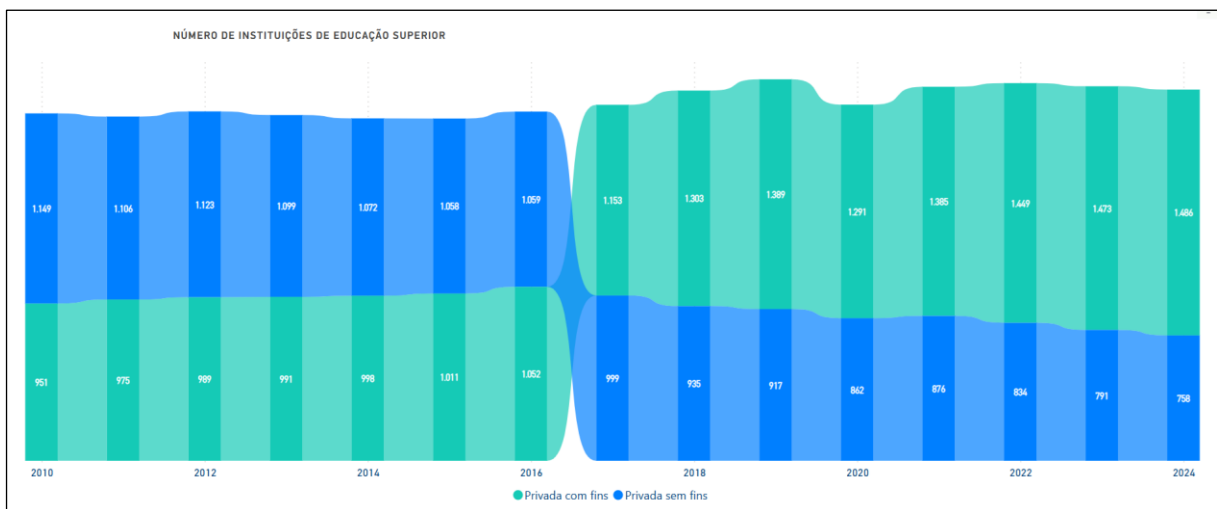
Considerando o total de 2024, destacam-se também as instituições comunitárias (confessionais ou não), reconhecidas pela Lei nº 13.868 (Brasil, 2019) e incorporadas ao censo estatístico do Inep. Tais instituições distribuem-se nas seguintes organizações acadêmicas: 38 universidades, 34 centros universitários e 46 faculdades (Inep, 2025).

As IES comunitárias possuem natureza administrativa considerada “pública e não estatal”: são públicas por garantirem a participação de qualquer cidadão no desenvolvimento de suas atividades, por prestarem serviços de interesse público, promoverem programas de ação social e atenderem demandas da sociedade local; e são não estatais por não sofrerem ingerência governamental. Do ponto de vista jurídico, constituem-se como associações ou fundações, com personalidade jurídica de direito privado, podendo ser instituídas pelo próprio poder público (Santos, 2025). A Lei nº 12.881 (Brasil, 2013) estabelece que as IES comunitárias não podem ter fins lucrativos e que seu patrimônio e renda devem ser destinados à manutenção institucional e ao cumprimento de objetivos voltados ao ensino, à pesquisa e à extensão, além de exigirem escrituração regular de receitas e despesas (Santos, 2025).

### 2.2.1 Instituições com fins lucrativos e sem fins lucrativos

De acordo com o Censo da Educação Superior do Inep, em 2015 a expansão das IES privadas com fins lucrativos intensificou-se e passou a superar a das IES privadas sem fins lucrativos, conforme o Gráfico 2. Ao final do período de 2015 a 2024, registrou-se 1.486 IES privadas com fins lucrativos (com crescimento de 28,9%) e 758 IES privadas sem fins lucrativos (com redução de 24%).

Gráfico 2 – Quantidade de IES brasileiras privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos (2010 – 2024)



Fonte: Inep-Data, 2025.

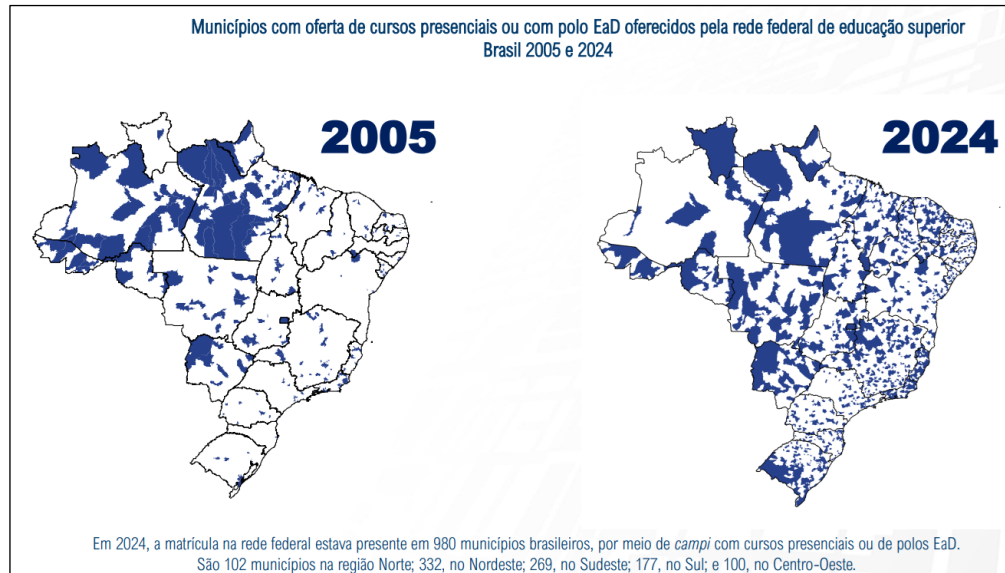
A representação gráfica visa evidenciar o avanço das IES privadas com finalidade lucrativa entre 2010 e 2024, associado às políticas educacionais implementadas e aos benefícios concedidos ao setor, como incentivos de financiamento estudantil e desonerações fiscais.

### 2.2.2 Instituições de Educação Superior da Rede Federal

No âmbito da Rede Federal de ensino superior, mantida pela União, existem 69 universidades e 41 IF e Cefet. Há, ainda, 11 faculdades, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), vinculado ao MEC, e outras 10 vinculadas a diferentes órgãos, como Escola Nacional de Ciências Estatísticas – vinculada ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (ENCE-IBGE), Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), Instituto Militar de Engenharia (IME), Instituto Superior de Ciências Policiais (ISCP), Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), Centro de Instrução de Aviação (CIAvEx), Faculdade de Ciências da Saúde de São Paulo (Facs),

Escola de Sargentos de Logística (EsSLog), Escola de Sargentos das Armas (ESA), Escola Superior de Ciência do Fogo e dos desastres (ESCFD), além de 1 centro universitário Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) (Inep/DEE, 2025).

Figura 1 – Expansão da Rede Federal de ensino superior



Fonte: Inep/DEE, 2025

A figura 1 indica redução no estado do Amazonas, mas evidencia expansão da oferta de cursos presenciais e de polos de educação a distância nas demais regiões brasileiras no âmbito da Rede Federal de ensino superior.

### 2.3 Evolução das matrículas na Educação Superior brasileira

Para analisar as características de expansão da Educação Superior (ES) brasileira, é necessário apresentar as três fases de transição propostas por Martin Trow (2005), conforme sistematizam Gomes e Moraes (2012), que classificam a trajetória histórica da ES nas sociedades avançadas em: “sistema de elite”, “sistema de massa” e “sistema de acesso universal”. Nesse processo de transição, consideram-se diversas dimensões, tais como:

[...] tamanho do sistema, funções, currículo e formas de instrução, carreira do estudante, diversificação institucional, *locus* de poder e de decisão, padrões acadêmicos, políticas de acesso e decisão, formas de administração interna e administração acadêmica (Gomes; Moraes, 2012).

A transição e classificação entre essas fases são determinadas pelo volume de matrículas na faixa etária de 18 a 24 anos e dos seguintes percentuais de cobertura

da Educação Superior: o “sistema de elite” atende até 15% dessa população; o “sistema de massa”, de 16% a 50%; e o “sistema de acesso universal”, acima de 50% (Gomes; Moraes, 2012).

A passagem do “sistema de elite” ao “sistema de massa” caracteriza-se pela ampliação do ingresso, inclusive, de grupos menos privilegiados, de 18 a 24 anos, com ensino secundário concluído, e historicamente excluídos do acesso à ES. Essa transição modifica as dimensões anteriormente citadas e tende a ampliar critérios políticos de inclusão e de acesso à ES, deixando de ser vista como privilégio de nascimento e classe social, e sim como um direito para aqueles com certas qualificações (Trow, 2005; Gomes; Moraes, 2012).

No caso brasileiro, com base no referencial de Trow (2005), considera-se a Taxa Líquida de Matrícula (ML), definida como a proporção da população de 18 a 24 anos efetivamente matriculada na ES em relação ao total nacional nessa mesma faixa etária (Gomes; Moraes, 2012). Considera-se também a Taxa Bruta de Matrícula (MB), que corresponde ao total de matriculados na ES, independentemente da idade (Gomes; Moraes, 2012).

Em 2010, as IES privadas concentravam 74,2% das matrículas, percentual que, segundo Mancebo *et al.* (2015), era inferior apenas ao do Chile. Em 2009, a proporção de pessoas de 18 a 24 anos matriculadas em cursos de graduação já superava 14,4% (Barros, 2015). Esse crescimento contribuiu para a transição do “sistema de elite” para o “sistema de massa”, conforme a tipologia de Trow (2005).

Corbucci (2014) aponta que a participação da população jovem (18 a 24 anos) no ES mais que dobrou entre 2000 e 2010, passando de 9,1% para 18,7%. O autor acrescenta que a frequência líquida, correspondente aos matriculados na faixa etária considerada adequada, aumentou de 7,4% para 14% no mesmo período (Corbucci, 2014), em consonância com Barros (2015).

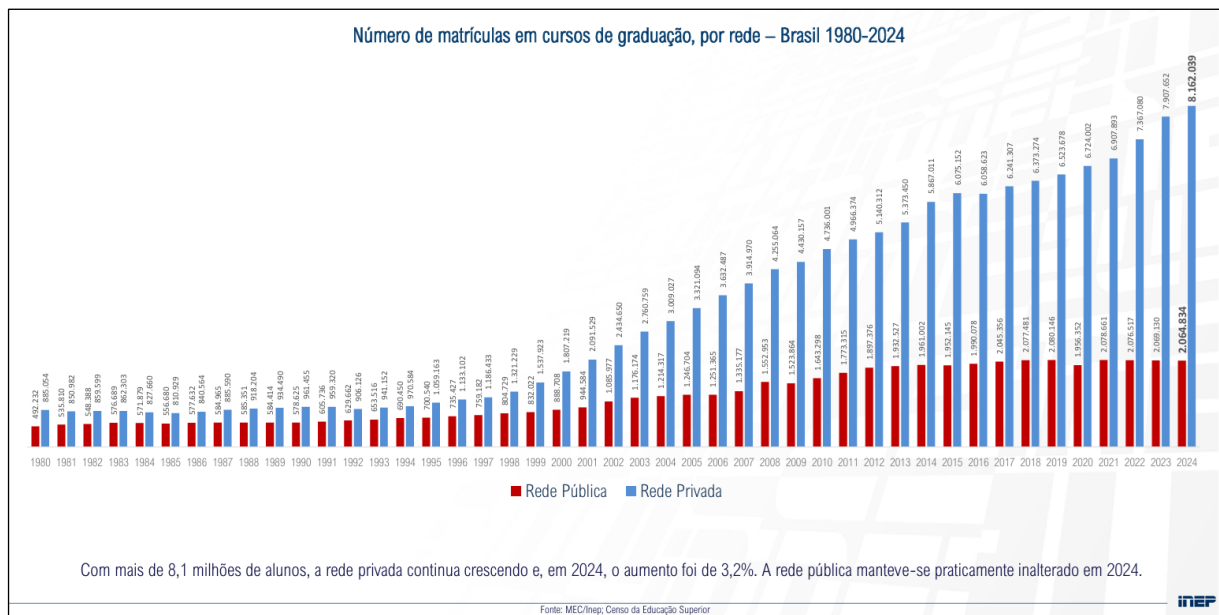
Pires (2025) relaciona o processo expansionista do ES brasileiro a políticas que impulsionaram especialmente o aumento do número de IES privadas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criado em 1999 e reformulado de forma relevante em 2007 e 2010, e o Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído em 2005. No âmbito do sistema público, destacam-se o Programa de Apoio a Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2007; a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2008; e a Lei de Cotas nº 12.711, em 2012 (Pires, 2025). Outro mecanismo de ingresso é o Exame Nacional

do Ensino Médio (Enem), utilizado no Sistema de Seleção Unificada (Sisu); com base em seus resultados, estudantes podem concorrer a vagas ofertadas por cada curso e modalidades de concorrência<sup>3</sup>, segundo o portal Acesso Único ao Ensino Superior (MEC, 2026).

Os bolsistas do Prouni também podem participar do SISU, porém não é permitido o acúmulo de bolsas, devendo o candidato optar ou pela vaga em IES pública ou pela bolsa Prouni, segundo o regulamento do SISU (MEC, 2026). Em relação ao Fies, o candidato participa do ENEM e escolhe três opções de curso, instituição e turno, segundo o Portal de Acesso Único (MEC, 2026).

As evidências indicam que, durante os governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) e Dilma Rousseff (2011–2016), as políticas educacionais, embora iniciadas no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, tiveram uma ampliação expressiva ampliaram no número de instituições privadas e no volume de matrículas, conforme o gráfico 3 (Pires, 2025).

Gráfico 3 – Movimento de expansão (1980-2024) das matrículas no ensino superior



Fonte: Inep/DEE, 2025.

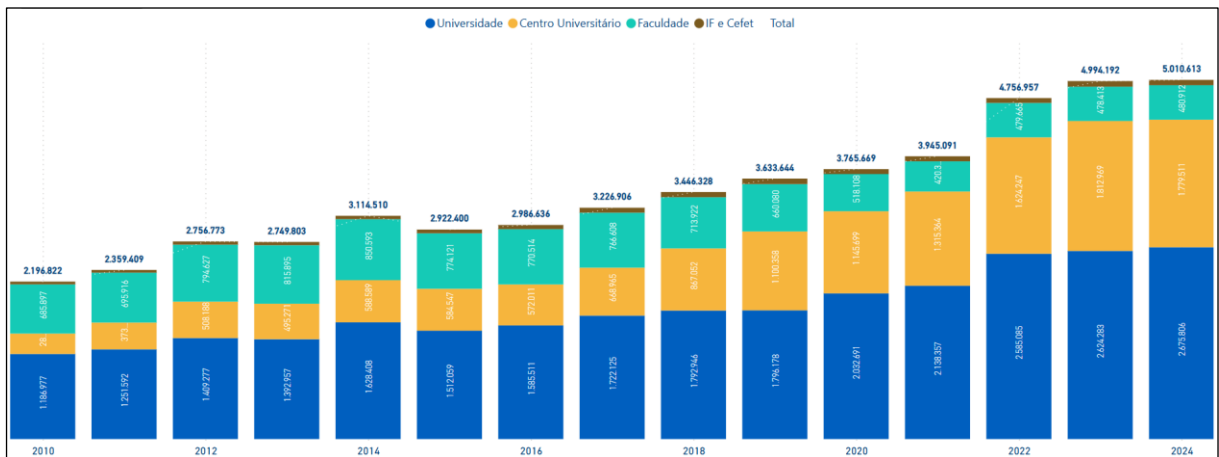
Em 2024, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) registrou 8.162.039 matrículas na rede privada e 2.064.834 na rede

<sup>3</sup> As modalidades atendidas pelo SISU são: a) Modalidade padrão/Ampla concorrência; b) Modalidades da Lei de Cotas n. 12.711/2012; e c) Ações afirmativas próprias da IES (Reserva ou Bônus);

pública, totalizando mais de 10 milhões de matrículas. No período de 2000 a 2024, o volume de matrículas no ensino superior brasileiro aumentou 379%.

Quanto ao número de ingressantes em cursos de graduação, o gráfico 4 apresenta o fluxo de estudantes que transitam do ensino médio para o ensino superior, por organização acadêmica, no período de 2010 a 2024.

Gráfico 4 – Número de ingressantes nos cursos presenciais de graduação por organização acadêmica (2010-2024)

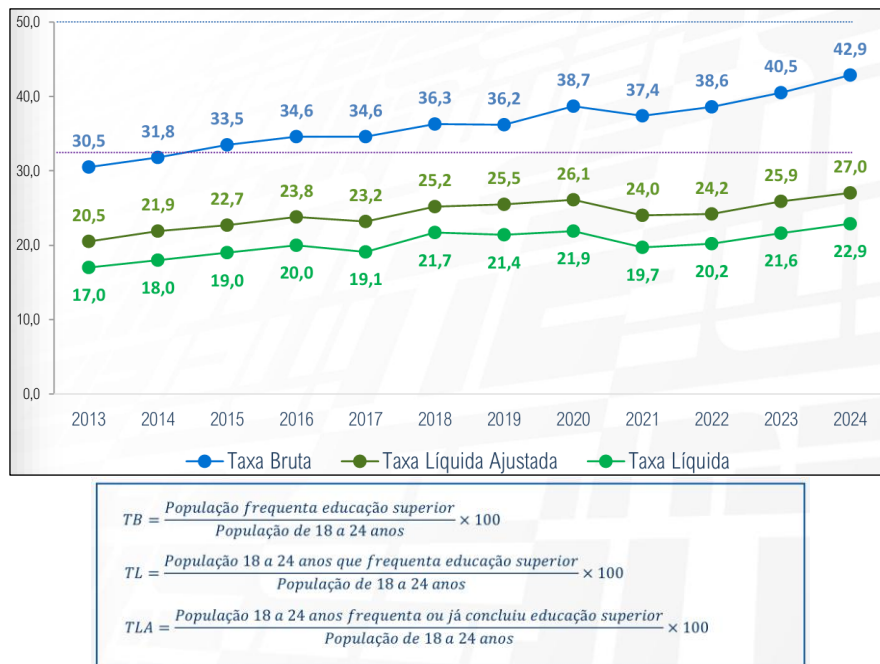


Fonte: Inep-Data, 2025

As universidades concentram o maior número de matrículas e, em 2024, representaram 53,4% do total (5.010.613). As faculdades e os centros universitários corresponderam a 35,5% e 9,6%, respectivamente, no mesmo ano.

As taxas de matrícula previstas na meta 12 do PNE 2014–2024 eram de 50% para a taxa bruta (MB) e 33% para a taxa líquida (ML), com a estratégia de assegurar qualidade da oferta e expansão, de modo que ao menos 40% das novas matrículas ocorressem no setor público. Contudo, a meta não foi alcançada, conforme indicado no gráfico 5.

Gráfico 5 – Taxas de matrícula bruta e líquida (2013-2014)



Fonte: Inep/DEE, 2025.

O Inep também revelou que ao final do período de 2013-2024 as matrículas ficaram abaixo da previsto no PNE (2014-2024): sendo 42,9% (MB) e 22,9% (ML); e quando o plano previa 50% (MB) e 33% (ML).

Com o encerramento do período de prorrogação do PNE, um novo plano para 2025/2035, consubstanciado no Projeto de Lei nº 2.614/2024, foi encaminhado para apreciação legislativa. Conforme a proposta, a meta referente à população de 18 a 24 anos em cursos de graduação é reformulada para 40% de ML, com o objetivo de reduzir desigualdades entre grupos sociais, nos termos da meta 13 do PL/2024. O financiamento da educação é previsto em 7% do PIB até o quinto ano de vigência do plano e 10% do PIB ao final do decênio (Brasil-MEC, 2025). O documento que acompanha o PL destaca que:

[...] a desigualdade de renda emerge como um obstáculo crítico no acesso, permanência e conclusão da graduação, com a maior parte dos estudantes de nível superior provenientes dos estratos de renda mais altos. A taxa líquida de escolarização de nível superior para os 20% (vinte por cento) mais ricos era de 59% (cinquenta e nove por cento) em 2022, enquanto para os 20% (vinte por cento) mais pobres era de apenas 8% (oito por cento) (EMI nº 00040/2024 MEC MF MPO, 2024).

Essa evidência reforça a relevância de políticas públicas voltadas à inclusão e à diversidade no ensino superior, não apenas para ampliar o acesso, mas também

para sustentar a permanência e a conclusão dos estudos por estudantes de diferentes origens sociais e econômicas.

### 2.3.1 A expansão do ensino superior na modalidade de Educação a Distância

No que se refere à expansão da Educação a Distância (EaD), a partir de 2015 Scudeler *et al.* (2024) descrevem processos regulatórios estruturados desde a LDB (Brasil, 1996) (art. 80), passando pelos PNE (2001–2010; 2014–2024) e por outros instrumentos normativos. Segundo os autores, dois fatores foram determinantes para a expansão da EaD: (i) a demanda de estudantes impossibilitados de frequentar cursos presenciais; e (ii) o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que reduziram a distância entre docentes e discentes (Scudeler *et al.*, 2024).

A EaD no Brasil pode ser compreendida em três fases de implementação, categorizadas por Scudeler *et al.* (2024):

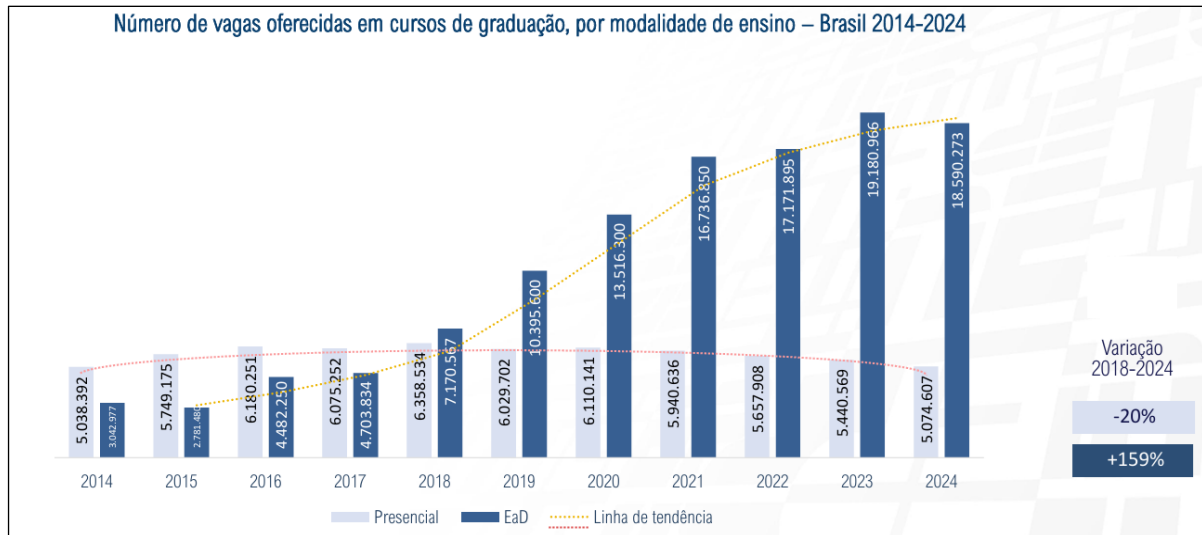
- 1º período (1996 – 2005) – regulamentar para expandir: período marcado pela criação de instrumentos normativos com alto grau de flexibilidade, baixo detalhamento e poucas exigências, favorecendo a expansão da modalidade.
- 2º período (2006 – 2015) – crescimento na oferta de vagas e matrículas: fase de expansão mais controlada, com acompanhamento de autorização, reconhecimento e renovação de cursos no sistema e-MEC, impulsionada pela Portaria nº 40/2007 (considerada marco regulatório do setor por mais de uma década).
- 3º período (a partir de 2016) – desregulamentação e novo ciclo de crescimento: fase associada a um “quase-mercado”, na qual “a lógica do mercado está invadindo amplamente o campo educacional”. Inicia-se com a regulação de polos de apoio presencial no exterior (Portaria nº 18/2016), a ampliação do credenciamento de IES para oferta de cursos de graduação e pós-graduação lato sensu em EaD, o credenciamento na modalidade sem exigência prévia de oferta presencial e a dispensa de avaliação in loco de polos educacionais. Soma-se a isso a hibridização, pela qual cursos presenciais podem ofertar até 40% de sua carga horária na modalidade EaD (Portaria nº 1.428/2018; Scudeler; Tassoni, 2023).

Em 2015, Scudeler *et al.* (2024) identificam redução dos investimentos no Fies, acompanhada do aumento da oferta e das matrículas em EaD por grandes

grupos privados. Em 2022, as matrículas em EaD atingiram 45,8% do total, em um universo superior a 9,4 milhões de matrículas no país.

O Censo da Educação Superior 2024 indica que a EaD cresceu 159% em número de vagas ofertadas entre 2018 e 2024, enquanto o ensino presencial registrou redução de 20% no mesmo período (Inep, 2025), conforme o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Vagas ofertadas em cursos de graduação presenciais e na modalidade EaD (2014-2024)



Fonte: Inep/DEE, 2025.

Os pesquisadores associam a expansão da EaD (gráfico 6) à retração do financiamento estudantil e à dificuldade de a população de menor renda arcar com cursos presenciais. Nesse cenário, o Estado adotaria políticas de “agenciamento” que favoreceriam o setor privado por meio de concessões normativas, ampliando a captação de estudantes e, inclusive, a obtenção de recursos via mercado de capitais. Não havendo impedimento legal, grandes grupos utilizariam esse mecanismo para financiar investimentos e expandir ganhos (Scudeler *et al.*, 2024).

Carvalhoes, Medeiros e Tagliari (2021) identificam, no período de 2002 a 2016, um processo de concentração de mercado associado à combinação entre privatização e EaD, com formação de oligopólios decorrentes do aumento da concentração de matrículas. Segundo os autores, isso pode produzir efeitos adversos, como aprofundamento da desregulamentação e expansão de cursos de baixa qualidade (Carvalhoes; Medeiros; Tagliari, 2021). Na análise apresentada, a intensidade das matrículas concentrava-se nas maiores instituições, com forte participação das unidades de maior porte (Carvalhoes; Medeiros; Tagliari, 2021).

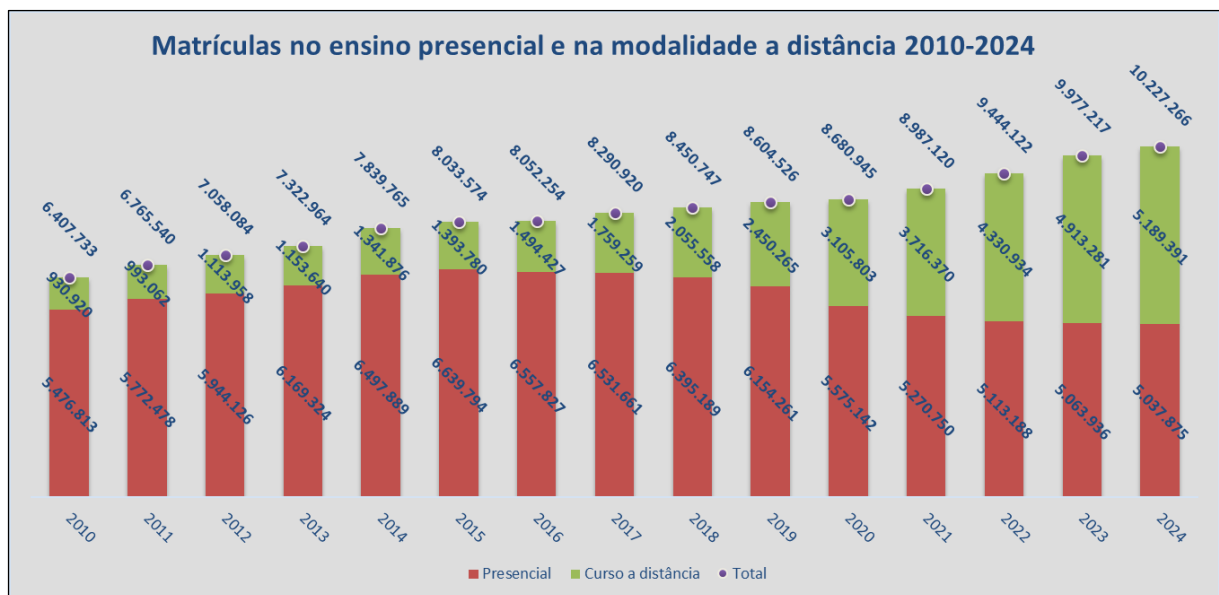
Na análise dos pesquisadores, entre 2002 e 2016 a intensidade das matrículas se deu mais no 1% das maiores instituições (60% em 5% das instituições de maior tamanho) (Carvalhoes; Medeiros; e Tagliari, 2021).

Em 2023, diante de questionamentos sobre a qualidade de cursos ofertados em EaD, o MEC adotou medida de suspensão de autorizações de novos cursos e de credenciamentos na modalidade (Portaria nº 2.041, de novembro de 2023), tendo como justificativas o elevado número de formandos, especialmente em licenciaturas, e o desempenho abaixo da média no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2021 (Scudeler *et al.*, 2024).

Scudeler *et al.* (2024) interpretam que as políticas regulatórias da EaD no Brasil emergem sob a justificativa da democratização do ensino superior (LDB/1996; PNE 2001–2010; Universidade Aberta, 2006), porém orientadas por uma lógica de gestão voltada a resultados financeiros, baseada em modelos de grandes corporações, com expansão via aumento de matrículas.

A projeção de Scudeler *et al.* (2024) sobre a aproximação da EaD em relação ao ensino presencial em número de matrículas foi confirmada em 2024. Dados do Inep-Data (2010–2024) indicaram que **as matrículas nos cursos de graduação** na modalidade EaD superou em 50,74% do total de matrículas em 2024, comparado ao ensino presencial com 49,26%; número de matrículas a saber: 5.189.391 matrículas em EaD e 5.037.875 matrículas presenciais.

Gráfico 7 – Matrículas no ensino superior presencial e na modalidade EaD (2010 – 2024)

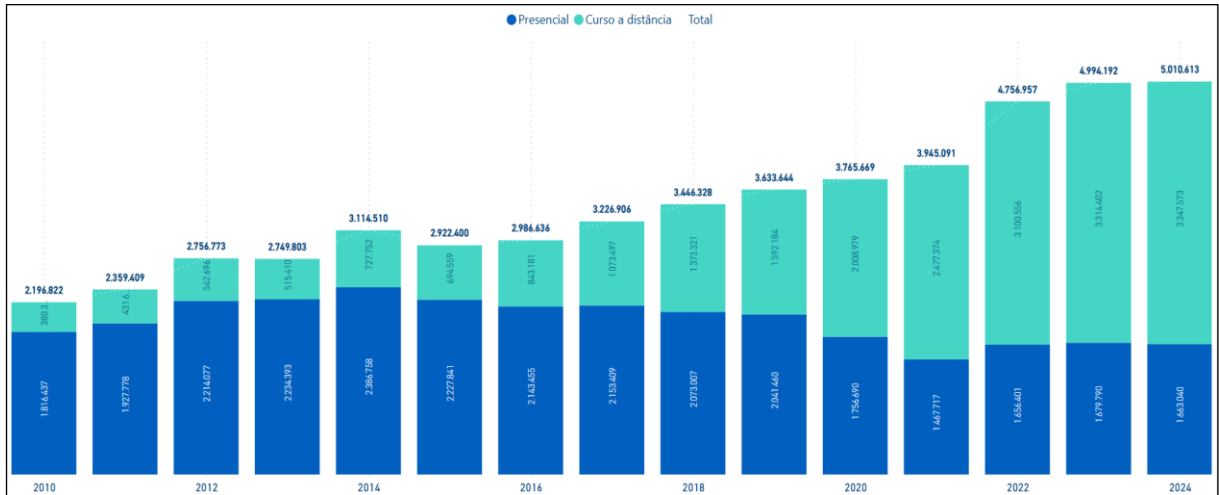


Fonte: Adaptado de Inep-Data, 2025.

O Censo 2024 do gráfico 7 também aponta crescimento de 16,5% na EaD, enquanto o ensino presencial registrou redução de 1,48% entre 2022 e 2024. Considerando a série de 2014 a 2024, a EaD cresceu 286,73%, ao passo que o presencial declinou 22,47%.

Em relação ao número de **matrículas de ingressantes** nos cursos de graduação, a modalidade EaD apresentou maior expressividade em relação aos cursos presenciais a partir do ano de 2020, sendo 2.008.979 ingressantes (EaD) e 1.756.690 ingressantes (presencial), conforme o gráfico 8:

Gráfico 8– Número de matrículas de ingressantes em cursos de graduação presenciais e na modalidade EaD (2010-2024)

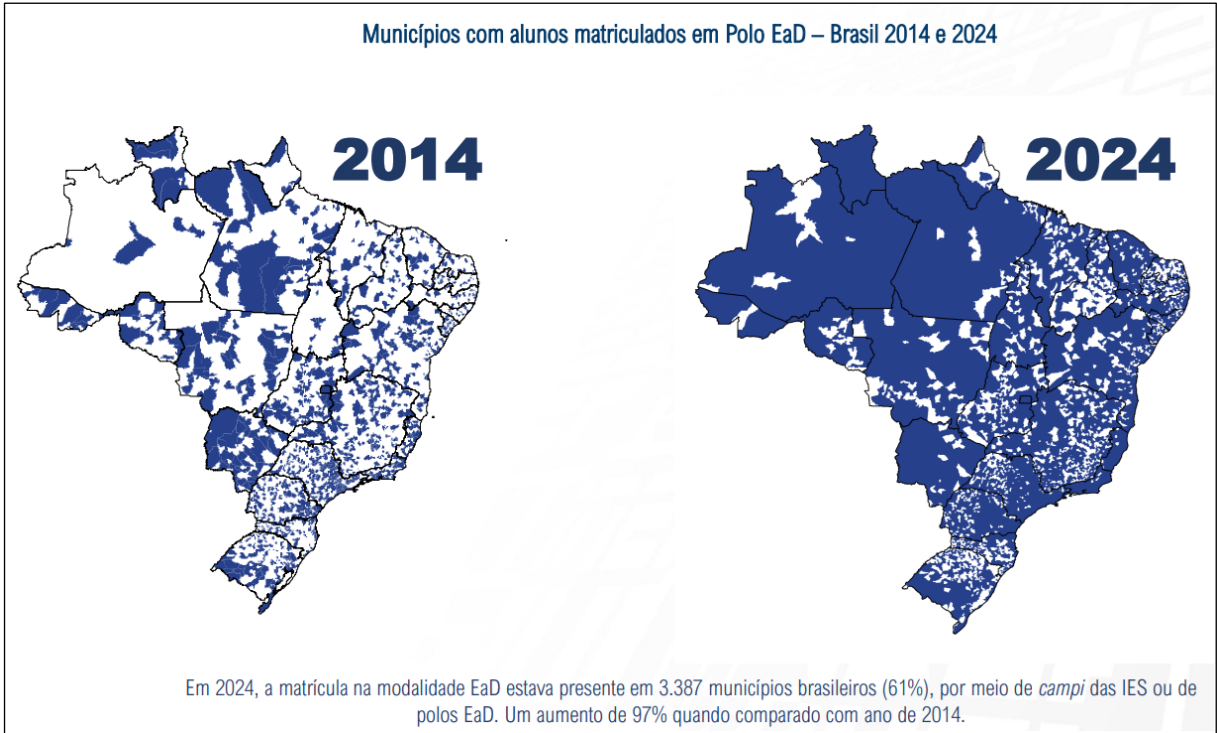


Fonte: Inep-Data, 2025.

Na série de 2014 a 2024, as matrículas de ingressantes na EaD cresceram 360%, enquanto as presenciais reduziram 30,3%. Em 2024, os ingressantes na EaD representaram 66,8% do total de ingressantes, ao passo que, no conjunto das matrículas do ensino superior, a EaD representou 50,74% (Inep-Data, 2025).

A redução de linhas de financiamento estudantil (Fies e Prouni) entre 2017 e 2018 favoreceu a flexibilização e a desregulamentação de regras para oferta de cursos a distância por meio de decretos (2017) e portarias (2019) (Pires, 2025). Esse cenário acompanha tendência de crescimento da EaD, inclusive pelo aumento de polos no território nacional, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Expansão da Rede Federal de Ensino Superior



Fonte: Inep/DEE, 2025.

A figura 2 evidencia a amplitude do alcance da EaD no território nacional, com presença em 3.387 municípios (ou 61% do total de 5.571 municípios brasileiros) com oferta de cursos presenciais e/ou a distância, e em municípios com oferta exclusivamente a distância. E esse quantitativo representa crescimento de 97% entre 2014 e 2024.

A Tabela 1 apresenta a distribuição de municípios por existência de matrícula na educação superior em 2024.

Tabela 1 – Distribuição dos municípios por existência de matrícula na educação superior - Brasil (2024)

Descrição	Nº Municípios	População	% População	Matrícula EaD	% Matrícula EaD
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>5.571</b>	<b>212.583.750</b>	<b>100,0%</b>	<b>5.188.162</b>	<b>100,0%</b>
<b>Municípios com Educação Superior</b>	<b>3.416</b>	<b>198.788.101</b>	<b>93,5%</b>		
Municípios com Cursos Presenciais e EaD	➡ 1.087	155.250.007	73,0%	➡ 4.655.939	➡ 89,7%
Municípios somente com Cursos EaD	➡ 2.300	43.189.471	20,3%	➡ 532.223	➡ 10,3%
Municípios somente com Cursos Presenciais	29	348.623	0,2%	-	
<b>Municípios sem Educação Superior</b>	<b>2.155</b>	<b>13.795.649</b>	<b>6,5%</b>		

Fonte: Inep/DEE, 2025.

Os dados também evidenciam o desafio de ampliar a participação da população no ensino superior: em 2024, o total de 10.227.266 matrículas equivale a aproximadamente 4,8% de uma população de 212.583.000 pessoas.

Apesar dos avanços proporcionados pela EaD, Scudeler, Silva e Bueno de Salles (2025) advertem que massificação não deve ser confundida com democratização do acesso, pois democratização pressupõe oportunidades efetivamente equitativas entre classes sociais, o que nem sempre se verifica na expansão. Os autores também destacam que diferentes diplomas, associados a diferentes tipos de IES, podem gerar oportunidades desiguais e reforçar desigualdades sociais vinculadas às desigualdades escolares (Scudeler; Silva; Bueno de Salles, 2025).

Scudeler, Silva e Bueno de Salles (2025) acrescentam que essas diferenças se manifestam, inclusive, por meio da estratificação horizontal, influenciada por marcadores sociais (gênero, raça, renda etc.), que condicionam escolhas por cursos mais acessíveis (turno, localização, mensalidades mais baixas, entre outros), em detrimento de formações mais prestigiadas. À medida que a diferenciação institucional aumenta, o sistema tende a se tornar mais estratificado, e os estudantes percorrem trajetórias distintas (tipos de instituições e cursos) conforme habilidades acadêmicas e origens socioeconômicas, o que pode reforçar a seletividade profissional associada ao “lugar” do diploma (Scudeler; Silva; Bueno de Salles, 2025). Nesse contexto, diante da dificuldade de acesso ao setor público e a cursos presenciais de instituições privadas de maior prestígio, ampliam-se as opções de cursos de menor custo ofertados em larga escala por grupos educacionais, frequentemente na modalidade EaD (Scudeler; Silva; Bueno de Salles, 2025).

Entretanto, o Decreto de n. 12.456, de 19 de maio de 2025, que dispõe sobre a oferta da EaD por IES em cursos de graduação e alterou o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino (MEC, 2025). Esse novo marco regulatório traz como mudanças principais a adoção de novas regras para a educação a distância, a definição dos três formatos de cursos ofertados (presencial, semipresencial e EaD) e a criação do novo formato de oferta de curso semipresencial (MEC, 2025). Os referidos formatos de cursos ofertados foram regulamentados pela Portaria n. 378/2025.

O Decreto n. 12.456/2025 não somente objetivou assegurar a qualidade da EaD, como também buscou a valoração do corpo docente, com quantidade compatível ao número de alunos, a criação do mediador com formação pedagógica e capacitação compatível ao curso (distinto das atribuições administrativas dos tutores) (MEC, 2025). E restringiu os cursos de medicina, direito, odontologia, enfermagem e psicologia ao formato exclusivamente presencial (*idem*, 2025),

A Portaria 381, de 20 de maio de 2025, também dispõe sobre as regras de transição para a aplicação do Decreto 12.456/2025, e estabelece calendário dos processos regulatórios para o ano de 2025.

As IES credenciadas e os seus cursos deverão atender as regras do Decreto 12.456/2025 no prazo máximo de dois anos, a partir da data do referido Decreto, conforme a Portaria 381/2025. E os atos de credenciamento e reconhecimentos até o Calendário Regulatório de 2027, de acordo com a Portaria 381/2025 (Mec, 2025).

#### **2.4 Regulação e processos formativos do ensino superior brasileiro**

A regulação e a supervisão estatal do sistema de educação superior constituem instrumentos para o planejamento estratégico do desenvolvimento nacional e para a garantia de padrões de qualidade do próprio sistema (Fernandes, 2014).

Nesse contexto, a Lei nº 5.540 (Brasil, 1968) estabeleceu diretrizes para a organização e o funcionamento da educação superior no Brasil e instituiu o CFE, vinculado ao MEC, como instância responsável pela regulação das instituições de educação. Como discutido na seção anterior, a CF (Brasil, 1988) representou um marco no processo de avaliação e regulação das IES, especialmente ao prever, no art. 209, II, a possibilidade de oferta de ensino pela iniciativa privada, desde que atendidas as normas gerais da educação nacional, como a LDB (Brasil, 1996), o PNE e decretos correlatos, e cumpridos os requisitos de autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento e avaliação de qualidade pelo Poder Público (Pinto, 2023).

Segundo o MEC (2025), a regulação corresponde ao processo de expedição de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação no sistema federal de ensino, o qual abrange: i) Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), isto é, IES públicas federais; ii) universidades federais, IF de educação, ciência e tecnologia (IFs), Cefet e o Colégio Pedro II; iii) IES criadas e

mantidas pela iniciativa privada; iv) órgãos federais de educação superior; v) IES criadas pelo poder público estadual, distrital ou municipal e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado; e vi) IES qualificadas como instituições comunitárias (MEC, 2025).

Além do sistema federal, existem os sistemas de ensino superior dos estados, do Distrito Federal (DF) e o sistema de ensino militar. Os dois primeiros são mantidos pelo poder público estadual, pelo DF ou pelo poder público municipal e são supervisionados por conselhos e/ou secretarias estaduais de educação (MEC, 2025). O sistema militar, por sua vez, é composto por entidades vinculadas aos entes federativos (União, estados, DF e municípios), responsáveis pela formação e qualificação de recursos humanos destinados às Forças Armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica) (MEC, 2025).

Nesse sentido, em um cenário de maior organicidade do sistema e de crescente demanda por resultados, a avaliação passou a ganhar centralidade, com o surgimento de programas de gestão e avaliação das IES, estruturados com objetivos, características e instrumentos distintos, conforme seus propósitos.

#### 2.4.1 Avaliação da Educação Superior Brasileira

A avaliação e a regulação do ensino superior são práticas presentes em diversos países. Conforme explicam Sampaio e Pires (2025), esses procedimentos decorrem da coesão formal dos sistemas de ensino superior, expressa no conjunto de leis e normas específicas que regulamentam seu desenvolvimento e fiscalizam seu funcionamento. Essa relação se materializa por ações estruturadas de governos centrais ou regionais, envolvendo planejamento, monitoramento, alocação de recursos e fiscalização, e é denominada “coordenação do sistema” (Sampaio; Pires, 2025).

O tema da avaliação, segundo Sampaio e Pires (2025), já era discutido na década de 1960, em razão: i) da implantação sistemática de autorização e reconhecimento de cursos de graduação e do credenciamento de programas de pós-graduação *stricto sensu*, previstos nas Leis nº 4.024 (Brasil, 1961) e nº 5.540 (Brasil, 1968) e no Decreto-Lei nº 464 (Brasil, 1969); e ii) da atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que estruturou, em 1976/1977, um sistema de avaliação de cursos de mestrado e doutorado no país

(Sampaio; Pires, 2025). A partir desses marcos, a avaliação da educação superior brasileira tornou-se gradualmente mais robusta, com a incorporação de programas e instrumentos ao longo do tempo.

Em 1983, foi criado o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), cujo propósito priorizava “a gestão das instituições de educação superior e o processo de produção e disseminação do conhecimento”, embora tenha sido descontinuado em 1984, por falta de apoio político e burocrático no MEC (Dias Sobrinho, 2003). Segundo Pinto (2023), o PARU baseou-se em questionários enviados à comunidade acadêmica das IES. Seu objetivo era analisar os efeitos da Reforma Universitária de 1968, por meio de diagnósticos construídos a partir de dados levantados sobre a educação superior no Brasil (Sampaio; Pires, 2025; Pinto, 2023). O programa possuía caráter formativo, centrado na autoavaliação, com participação aberta à comunidade e enfoque crítico ao tecnicismo predominante no MEC (Fernandes, 2014).

Dois anos depois, pelo Decreto nº 91.177 (Brasil, 1985), foi criada a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (CNRES). A Comissão buscava a reformulação da educação superior no contexto da Nova República, mas gerou divergências entre seus 24 membros. Ainda assim, houve convergência quanto à necessidade de uma nova política educacional, e não apenas de uma nova lei (Fernandes, 2014). As diretrizes do Relatório da CNRES, segundo Fernandes (2014), apontavam para o “desmonte do antigo modelo educacional” (Catani; Esquivel; Gilioli, 2007), com ênfase em diversidade e pluralidade (em oposição ao modelo único da Reforma de 1968), democratização do acesso ao ensino superior e autonomia e democratização interna das universidades, entre outros aspectos.

O Relatório da CNRES contribuiu para a criação, em 1986, do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), também conhecido como “Comissão de Notáveis”. Além de discutir gestão e produção do conhecimento, o GERES incorporou questões como comissões de especialistas, análise de condições e recursos financeiros, físicos e pedagógicos, e indicadores de eficiência, proporção professor/aluno, custo por estudante, evasão, tempo de conclusão de cursos, entre outros, que permanecem em uso, segundo Dias Sobrinho (2003). Os resultados das avaliações vinculavam-se à distribuição de recursos financeiros pelo Estado, priorizando IES com melhores “resultados” (Pinto, 2023). Entretanto, Simon Schwartzman, relator da CNRES, lamentou que o trabalho do GERES não tenha sido

implementado, tendo sido engavetado sem discussão e votação no Congresso Nacional, o que abriu espaço para outras propostas (Barreyro; Rothen, 2008).

A intenção do GERES foi elevar a eficiência das instituições federais por meio de um sistema de avaliação que, conforme seu Relatório, se apoiava em três pilares: avaliação individual discente, avaliação dos cursos de graduação e avaliação institucional (Pinto, 2023). Tratava-se de instrumento estatal com concepção predominantemente regulatória e de controle, centrado no desempenho discente e no desempenho de cursos e programas, com resultados atrelados à distribuição de recursos públicos e priorização das instituições melhor avaliadas (Fernando, 2014; Pinto, 2023).

O GERES teve, sobretudo, duas funções: i) implementar controle social por meio de avaliação de desempenho; e ii) assegurar ao governo a centralidade do processo avaliativo, sob o discurso de colaboração com a comunidade acadêmica. Contudo, sua proposta foi rechaçada por universidades, devido à baixa legitimidade política e por estar sustentada em lógica racionalista/empresarial (Nascimento *et al.*, 2024).

A partir de 1993, foi instituído o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Antes disso, em 1990, a Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC e do Desporto criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, vinculada ao Departamento de Política da SESu, para conduzir processos avaliativos institucionais (Fernandes, 2014). Fernandes (2014) assinala que o MEC assumiu papel de financiador, facilitador e controlador da educação superior e passou a atuar em parceria com as universidades. Após período de discussão, a SESu publicou edital, em dezembro de 1993, convidando universidades interessadas a apresentarem projetos de avaliação para 1994/1995, estabelecendo adesão não obrigatória, mas voluntária (Fernandes, 2014).

O PAIUB buscava construção coletiva sobre avaliação, com participação de atores do campo educacional e foco na melhoria do sistema de educação superior, sem caráter regulatório e sem sanções punitivas, privilegiando a dimensão pedagógica.

O Quadro 1 traz os princípios que nortearam o PAIUB no intuito de compreender e aprimorar as relações entre o estado, a Universidade e a sociedade:

Quadro 1 – Princípios e características do PAIUB

<b>Princípios</b>	<b>Características</b>
Globalidade	Integra múltiplos instrumentos e dimensões institucionais, possibilitando estudos sobre elementos estruturantes e ações dirigidas a diferentes momentos e aspectos (docência, cursos, programas etc.) (Ristoff, 2024).
Comparabilidade	Busca uniformidade de linguagem e clareza conceitual (p.ex., “vaga”, “ingresso”, “aluno”, “matrícula”, “evasão”, “trancamento”), favorecendo leitura integrada da vida institucional.
Respeito à identidade institucional	Considera características e realidades próprias das instituições, em um país de grande diversidade socioeconômica, independentemente de natureza administrativa (pública, privada, comunitária/confessional) e organização acadêmica (universidade, centro universitário, Cefet etc.).
Não-premiação ou punição	Enfatiza melhoria da qualidade, sem vinculação de resultados a premiação ou punição.
Adesão voluntária	Baseia-se na adesão voluntária das IES, com finalidade formativa; a existência de recursos para financiar projetos favoreceu participação de IES privadas, comunitárias e confessionais, ampliando a adesão.
Legitimidade	Requer caráter político e ético na construção de indicadores, critérios e instrumentos, com interpretação adequada e produção de informações claras e oportunas para a comunidade acadêmica.
Continuidade	Propõe incorporação da avaliação como processo contínuo e permanente, fomentando cultura avaliativa e capacidade institucional de responder a necessidades sociais.

Fonte: Fernandes (2014); Ristoff (2024).

Os princípios do PAIUB evidenciam a busca pelo aperfeiçoamento de projetos institucionais e acadêmicos das IES, bem como pela autorreflexão institucional orientada às necessidades da sociedade, considerando regionalidade e identidades acadêmicas, em processo contínuo e renovado a cada ciclo avaliativo.

[...] o PAIUB é uma avaliação sistemática, processual, global, sem perder as relações entre as partes e destas com a missão ou o projeto filosófico e pedagógico da instituição. Relativamente, aos agentes, é uma avaliação interna, protagonizada pelos agentes da própria instituição, e externa, pois a instituição e seu processo avaliativo também são avaliados por pares acadêmicos e membros da sociedade organizada. Quanto ao tempo, é predominantemente contínua e permanente, tornando-se uma cultura internacional (Dias Sobrinho, 2003, p. 83).

O PAIUB compreendia três etapas: (i) avaliação interna, realizada pela comunidade acadêmica; (ii) avaliação externa, conduzida por especialistas de diferentes áreas, instituições e entidades, bem como por representantes da comunidade externa (sindicatos, egressos e órgãos de regulação profissional),

convidados pela própria instituição; e (iii) reavaliação, destinada à discussão de resultados e à definição de metas institucionais para cursos e programas (Pinto, 2023). O programa apresentava, ainda, características avaliativas: (i) institucional, com visão global e atenção às comunidades interna e externa; (ii) formativa, centrada em processos internos para aprimoramento da qualidade institucional; (iii) somativa, ao quantificar, em determinados momentos, níveis de eficácia institucional; e (iv) participativa, ao incentivar envolvimento da comunidade acadêmica e da sociedade local, incluindo egressos, sobretudo no que se refere à contribuição institucional para o contexto social (Pinto, 2023).

O quadro 2 sintetiza com os principais aspectos correspondentes aos quatro programas avaliativos apresentados o PARU (1983), CNRES (1986), GERES (1986) e PAIUB (1993):

Quadro 2 – Principais aspectos dos programas: PARU, CNRES, GERES e PAIUB “continua”

<b>Documento/Tópico</b>	<b>PARU (1983)</b>	<b>CNRES (1986)</b>	<b>GERES (1986)</b>	<b>PAIUB (1993)</b>
Autores	Grupo gestor (especialistas em análise de projetos, sendo alguns técnicos do MEC)	24 membros heterogêneos, da comunidade acadêmica e da sociedade	Grupo interno do MEC	Comissão Nacional de Avaliação (Representativa de entidades)
Objetivo	Diagnóstico da educação superior	Propor nova política de educação superior	Propor nova lei de educação superior	Propor sistemática de avaliação institucional
Função/Concepção de avaliação	Formativa	Regulatória	Regulatória	Formativa
Justificativa	Investigação sistemática da realidade	Contraponto à autonomia; vincula financiamento	Contraponto à autonomia; vincula financiamento	Prestação de contas por tratar-se de bem público com impacto social
Tipo de avaliação	Interna	Externa	Externa	Autoavaliação e Avaliação externa
Agentes da avaliação	Comunidade acadêmica	CFE (para universidades) e Universidades (para Faculdades próximas)	Secretaria de Educação Superior (SESu) para Educação pública; mercado para Educação Privada	Endógena e voluntária
Unidade de análise	Instituição	Instituição	Instituição	Instituição, com início no ensino de graduação
Instrumentos	Indicadores e Estudo de casos	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho

Fonte: Barreyro; Rothen (2008)

Com a promulgação da Lei nº 9.131/1995, intensificou-se a formulação e avaliação da política nacional de educação, aprofundando processos de regulação e reforçando o regramento estatal sobre o funcionamento das IES e dos cursos de graduação (Pinto, 2023). Nesse contexto, o MEC avançou na elaboração de instrumentos e indicadores capazes de aferir a qualidade das estruturas institucionais, dos cursos e do desempenho discente, inclusive em cursos presenciais e a distância (Pinto, 2023). A relevância das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) reside, justamente, em orientar currículos por áreas de formação e em contribuir para avaliação mais padronizada e equânime, baseada em objetivos de aprendizagem e no desempenho discente, como ocorre no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e do Enade (Pinto, 2023).

A Lei nº 9.131/1995 redistribuiu competências antes atribuídas ao Conselho Federal de Educação (CFE), atribuindo à Câmara de Educação Superior responsabilidades relacionadas a deliberações sobre autorização, credenciamento e recredenciamento de IES, com base em avaliações encaminhadas ao MEC; sugestões ao PNE; e deliberação sobre diretrizes curriculares propostas pelo MEC, além de estatutos de universidades e regimentos de demais IES. A mesma lei instituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão, de caráter obrigatório, com foco na avaliação dos cursos a partir do desempenho discente, aplicado anualmente (Inep, 2021). A primeira edição, em 1996, abrangeu três cursos (Administração, Direito e Engenharia Civil) e expandiu-se gradualmente até 30 cursos na última edição, em 2003 (Inep, 2021).

Pinto (2023) destaca que o Provão e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), posteriormente denominada Avaliação das Condições de Ensino (ACE), apresentam elementos próximos aos contidos no Relatório do GERES de 1986 (Pinto, 2023). Esse movimento contribuiu para o enfraquecimento do PAIUB a partir de 1996, com corte de financiamento federal, embora diversas IES públicas, privadas e comunitárias tenham mantido processos internos inspirados no programa (Pinto, 2023).

Paralelamente, a LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) consolidou os processos de avaliação da educação superior como pilar essencial, tanto para orientar diretrizes políticas de qualidade quanto para definir ações de acreditação do sistema por órgãos competentes, no âmbito da supervisão e do controle estatal (MEC, 2003).

O Provão evidenciava limitações, pois, ao aferir o “produto final” (conhecimentos e habilidades), passou a funcionar como instrumento de competitividade e ranqueamento entre IES (Dias Sobrinho, 2003). Além disso, assumia viés individualizante ao desconsiderar origens, condições sociais, histórico formativo e heterogeneidade cognitiva dos estudantes. Também privilegiava respostas padronizadas e formação com ênfase em treinamentos específicos, em detrimento de capacidades reflexivas, críticas e de resolução de problemas (Dias Sobrinho, 2003).

O Provão buscava aferir competências e habilidades de concluintes e foi utilizado por longo período como parâmetro de qualidade do sistema. Os conceitos variavam de “A” a “E”, sendo “A” e “B” considerados positivos, “C” intermediário e “D” e “E” negativos (Pinto, 2023). Essa política, nos dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, integrava movimento do MEC para consolidar o mercado como “vetor de coordenação do ensino superior” (Guedes; Muranaka; Aragão, 2016), promovendo competitividade institucional por estudantes-consumidores e estimulando escolhas com base em rankings divulgados na imprensa (Guedes; Muranaka; Aragão, 2016; Pinto, 2023).

Após o início do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006), com a instituição da Comissão Especial de Avaliação (CEA) pelo MEC, vinculada à SESu, passaram a ser formuladas propostas de revisão das políticas de avaliação e regulação. Em 2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), retomando diversos princípios do PAIUB (Sampaio; Pires, 2025). O Sinaes estruturou-se em: i) avaliação institucional, vinculada a credenciamento e reconhecimentos; ii) avaliação de cursos, associada a atos de reconhecimento e renovação; e iii) Enade<sup>4</sup> dos cursos de graduação (Nascimento *et al.*, 2024).

Antes de sua implementação, o Sinaes passou por propostas preliminares e por alterações na gestão do MEC, sendo instituído, por fim, pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Pinto, 2023). A mesma lei criou a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), responsável por coordenar e supervisionar as ações do Sinaes.

Pires e Sampaio (2025) indicam em suas pesquisas que houve divergências antes mesmo da aprovação do Sinaes, sobretudo quanto à impossibilidade de manter

---

<sup>4</sup> O Enade foi implementado em substituição ao Provão.

adesão voluntária, diante de um sistema nacional com centenas de instituições, distintas em organização administrativa (públicas, privadas e comunitárias), diferenças acadêmicas (universidades, centros universitários, faculdades, IF e Cefet), e com mais de 45.000 cursos (bacharelado, licenciatura e tecnológico) em andamento.

As mudanças trazidas pelo Sinaes baseiam-se em três eixos avaliativos, de caráter qualitativo e quantitativo, articulados à regulação do sistema: i) avaliação institucional; ii) avaliação de cursos; e iii) avaliação do desempenho estudantil (Pinto, 2023). A autoavaliação institucional é conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), instituída no âmbito de cada IES; já a avaliação externa ocorre por comissões de avaliadores in loco, coordenadas pelo Inep, com base em princípios definidos pela Conaes (Pinto, 2023).

A avaliação in loco de cursos e instituições subsidia a regulação e supervisão exercidas pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres/MEC), sendo utilizada na autorização, reconhecimento e renovação de cursos de graduação, bem como no credenciamento, recredenciamento e eventual transformação da organização acadêmica de IES (Inep, 2024).

#### 2.4.2 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), conforme a Nota Técnica nº 12/2024/CEI/CGGI/DAES-Inep, compreende os processos avaliativos do Sinaes, juntamente com a Avaliação de Cursos de Graduação e a Avaliação Institucional.

As avaliações dos estudantes, ou exames, são compostos por questões de formação geral (FG) e questões de formação específicas (FE). E os resultados do Enade alimentam o cálculo de indicadores de qualidade da educação superior brasileira, como Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC) Avaliados da Instituição (Inep, 2024).

O Enade possui três modalidades distintas para ampliar o escopo de análise e adequar os instrumentos de acordo com os cursos (Inep, 2024).

As três modalidades do Enade são:

a) Enade de cursos de bacharelado e cursos superiores de tecnologia (exame teórico para estudantes concluintes);

b) Enamed (exame para cursos de medicina, com foco na avaliação da formação médica);

c) Enade de cursos de Licenciatura - que está subdividido em teórico e prático, sendo a parte teórica através da Prova Nacional Docente (PND). Enquanto a parte prática, a ser realizada durante o estágio obrigatório do estudante (*idem*, 2024).

A avaliação teórica dos cursos de licenciatura é realizada a partir da Prova Nacional de Docente (PND), instituída pelo Decreto n. 12.358, de 14 de janeiro de 2025, faz parte do Programa Mais Professores, instituído pelo mesmo instrumento normativo (Brasil, 2025). E o objetivo é subsidiar o processo de seleção e ingresso na educação básica pública, com vistas a melhorias da qualidade da docência e da formação dos professores (Brasil, 2025). E a Avaliação Prática objetiva a mensuração dos conhecimentos, competências e habilidades dos estudantes durante a realização dos seus estágios obrigatórios, previstos nas diretrizes curriculares nacionais, e sob a supervisão de um docente da educação básica, quando em processo de regência de aulas (Brasil, 2025).

As competências, conhecimentos e habilidades são especificados nas Diretrizes das Provas, elaboradas por especialistas com experiência no ensino superior e oriundos de instituições das cinco regiões do país. A elaboração e a revisão técnico-pedagógica dos itens são realizadas no âmbito do Banco Nacional de Itens, por meio de edital de chamada pública, com participação de docentes de todo o país atuantes nas áreas avaliadas (Inep, 2024).

O Conceito Enade<sup>5</sup>, para a avaliação de cursos, considera: a) número de estudantes participantes com resultados válidos; b) desempenho na FG; e c) desempenho no CE. Caso o curso não conte com o mínimo de dois concluintes regularmente matriculados e com resultados válidos, atribui-se a condição de “Sem conceito” (Inep, 2024). O resultado é padronizado em escala de 0 a 5.

Já o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), mensura o “valor agregado” pelo curso ao desenvolvimento do estudante concluinte, considerando o desempenho no Enade e características associadas ao ingresso no curso avaliado. Em escala de 0 a 5, busca aferir a contribuição do curso para o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos (Inep, 2024).

---

<sup>5</sup> Nota Técnica nº 6/2024/CEI/CGGI/DAES-INEP.

Por sua vez, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) combina diferentes aspectos do curso de graduação, organizados em oito componentes agrupados em quatro dimensões:

- a) Desempenho dos estudantes – com base nas notas dos concluintes no Enade;
- b) Valor agregado – com base no IDD;
- c) Corpo docente – com informações do Censo da Educação Superior (titulação e regime de trabalho);
- d) Percepção discente sobre as condições do processo formativo – obtida no Questionário do Estudante, contemplando organização didático-pedagógica, infraestrutura e instalações físicas, e oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (Inep, 2024).

O Índice Geral de Cursos (IGC) Avaliados da Instituição, corresponde à média ponderada que integra: a) notas contínuas do CPC dos cursos de graduação; b) conceitos Capes dos programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) da IES; e c) número de matrículas na graduação e na pós-graduação. A escala do IGC também varia de 0 a 5 (Inep, 2024).

A complexidade e o nível de detalhamento desses indicadores, embora voltados a identificar pontos de aprimoramento da qualidade da educação superior, suscitam questionamentos quanto à clareza de seus insumos e à efetividade na publicização de resultados e no atendimento ao caráter público da avaliação proposto pelo Sinaes (Pinto, 2023).

Pires e Sampaio (2025) observam que especialistas criticam, especialmente, IGC e CPC por utilizarem metodologia de distribuição de notas em escala de 1 a 5 baseada na distribuição normal (curva de Gauss), o que tenderia a concentrar grande parte dos resultados em torno da média e a alocar parte das instituições/cursos nos estratos inferiores, independentemente de variações reais de qualidade.

Também há críticas ao Enade relacionadas à comparabilidade entre ciclos, à variação de níveis de dificuldade e à ausência de itens padronizados entre aplicações, bem como a exigências do CE que extrapolariam as Diretrizes Curriculares dos cursos, ainda que publicadas em normativas do Inep (Pires; Sampaio, 2025).

Além disso, a heterogeneidade institucional (natureza administrativa), as diferentes demandas regionais e a diversidade social, econômica e cultural impõem desafios aos processos avaliativos. Em parte, isso decorre da tendência à

uniformização e à exigência de respostas padronizadas, que podem considerar insuficientemente tais diferenças (Dias Sobrinho, 2003).

Nascimento (2021) sustenta que os índices do Sinaes pouco contribuem para que as IES se especializem em critérios específicos sem perda de qualidade e sugere, por exemplo, diversificação orientada à empregabilidade dos egressos, diferenciação por pesquisa aplicada produzida por docentes e discentes e/ou destaque por inovação em metodologias de ensino-aprendizagem (Nascimento, 2021).

Outro ponto de divergência, destacado por Pires e Sampaio (2025), refere-se ao escalonamento em cinco níveis (1–5), sobretudo na autoavaliação institucional, na avaliação de cursos e no desempenho discente. Para alguns, isso pode ser interpretado como “deslocamento de sentidos”, por facilitar classificações e comparações externas entre instituições e cursos; para outros, remete à operacionalização de ranqueamentos, o que é rechaçado (Pires; Sampaio, 2025).

Dias Sobrinho (2003) argumenta que, mesmo quando avaliações e metas oficiais orientam cursos e instituições, é necessário examinar se tais metas estão fundamentadas em valores de conhecimento, espírito público e interesses amplos da sociedade, e não em interesses restritos de organizações ou em demandas exclusivamente mercadológicas.

O quadro 3 ilustra e sintetiza os marcos legais da avaliação e regulação do ensino superior brasileiro entre 1983-2005, que são referência para a garantia da qualidade da educação terciária brasileira.

Quadro 3 – Marcos legais da avaliação e regulação do ensino superior (1983-2005) “continua”

<b>Período</b>	<b>Evento</b>	<b>Descrição</b>
1983	Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)	Analisou efeitos da Reforma Universitária de 1968 por diagnósticos baseados em dados da educação superior, com foco em gestão e produção/difusão do conhecimento.
1986	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), conhecido também como “Comissão de Notáveis”	Incorporou dimensões físicas, pedagógicas e financeiras e indicadores de eficiência para aferição da qualidade do ensino superior

## Marcos legais da avaliação e regulação do ensino superior (1983-2005)

"continua"

05/10/1988	Constituição Federal de 1988	Legalizou a avaliação e a regulação das IES no seu inciso II do art. 209, II, – regula a concessão do ensino à iniciativa privada, desde que cumpridas as exigências das normas gerais da educação nacional e da autorização e avaliação de qualidade
1993	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)	Buscou aperfeiçoamento global da IES, tanto da comunidade interna quanto externa, dos processos avaliativos da instituição; incentivar a comunidade acadêmica; ser uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; e um processo sistemático contínuo, destituído de premiações ou gratificações.
1995	Lei n. 9.131, mas implementado no ano seguinte (1996)	Instituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC/Provão), que visava avaliar os cursos de graduação através do desempenho dos estudantes, e de periodicidade anual. Iniciou-se com os cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil, mas em seguida foi estendido para mais 30 áreas (até 2003).
1996	Lei 9.394/1996 (LDB)	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional no Brasil (LDB). Consolidou a avaliação como pilar da educação superior e orientou supervisão e controle estatal.
2004	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)	Sistema de avaliação institucional (credenciamento e recredenciamento de IES); avaliação de cursos, a partir de renovações, reconhecimentos e renovações de reconhecimentos; E que atua em três frentes: 1) avaliação institucional; 2) avaliação de curso, e; 3) avaliação do desempenho estudantil. O Sistema é constituído pelos seguintes indicadores de qualidade da educação superior brasileira: Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e IGC Avaliados da Instituição E é obrigatório somente para o sistema federal de educação superior, isto é, que compreende as instituições mantidas pela União e as instituições mantidas pela iniciativa privada.

Marcos legais da avaliação e regulação do ensino superior (1983-2005)

“conclusão”

2004	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)	Avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da FG e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. Fonte: Inep/Enade, [2025].
------	---	---

Fonte: Elaboração própria.

No conjunto dessa evolução, o PAIUB é frequentemente destacado como exceção, por adotar práticas de caráter emancipatório, participação não compulsória e avaliação institucional como processo contínuo interno, envolvendo discentes, docentes e técnico-administrativos. Em contraste, PARU, Provão e o Sinaes (em especial, quando operacionalizado por indicadores como IGC e CPC) são caracterizados por maior ênfase regulatória e de controle estatal, associada a racionalidades de viés mercadológico e a normativas estatais (Nascimento *et al.*, 2024).

## 2.5 Políticas de acesso e ingresso no ensino superior

Os programas classificatórios e os programas de acesso ao ensino superior brasileiro que contribuíram para a consolidação de políticas educacionais incluem o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

### 2.5.1 Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)

Para compreender o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), é necessário mencionar o Crédito Educativo para Estudantes Carentes (Creduc), instituído no governo do ex-presidente Fernando Collor em 1992, mas originou do Programa de Crédito Educativo (no período ditatorial de 1975), e teria beneficiado mais de 870 mil estudantes (Scudeler, 2022). O programa era mantido com recursos do MEC e percentuais das receitas de loterias, conforme Scudeler (2022).

Scudeler (2022) destaca que o Creduc foi um dos primeiros programas públicos de financiamento estudantil voltados ao acesso da população de menor renda ao ensino superior. Embora existisse oferta gratuita no setor público estatal, o processo seletivo de ingresso atuava como fator de delimitação e tendia a favorecer grupos com melhor formação básica e maior poder aquisitivo. No setor privado, além do processo seletivo, somava-se a barreira do custo das mensalidades (Scudeler, 2022).

Com a promulgação da Medida Provisória nº 1.827, de 27/05/1999, o Creduc foi substituído pelo Fies, posteriormente convertido na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (Scudeler, 2022). O objetivo permaneceu: financiar mensalidades de cursos de graduação não gratuitos em todo o país (Ikuta; Barreyro, 2025). Segundo Ikuta e Barreyro (2025), o programa inicialmente se concentrou no financiamento de cursos presenciais para estudantes que não haviam concluído a graduação e, posteriormente, passou a contemplar pós-graduação (Brasil, 2007) e educação profissional e tecnológica (Brasil, 2010), modalidades condicionadas à disponibilidade orçamentária (Ikuta; Barreyro, 2025).

Quanto ao funcionamento do Fies, Ikuta e Barreyro (2025) descrevem três etapas: a) utilização, em média quatro anos de mensalidades custeadas com recursos públicos; b) carência, iniciada após a conclusão do curso, com prazo de dezoito meses; e c) amortização, iniciada após a carência, quando o estudante passa a pagar o financiamento e seus encargos, com prazo de até três vezes o período de utilização.

No período de 2000 a 2009, o Fies apresentou menor atratividade até a publicação da Lei nº 12.202/2010. Essa lei reduziu a taxa de juros de 6,5% para 3,4% ao ano; ampliou prazos de quitação e de carência; delimitou faixa de renda de até 20 salários-mínimos; e instituiu o Fundo Garantidor de Crédito Educativo (FGEDUC) como alternativa aos fiadores, garantindo parte dos riscos das operações, tendo a União como cotista (Ikuta; Barreyro, 2025).

As mudanças produziram efeitos imediatos, com adesão expressiva de beneficiários, mas também com problemas relacionados a fraudes e ao endividamento das famílias. Paralelamente, os encargos com mensalidades financiadas pelo Fies aumentaram de R\$ 1,2 bilhão em 2009 para R\$ 15 bilhões em 2015, e a inadimplência cresceu em contexto de crise econômica (Ikuta; Barreyro, 2025).

Scudeler e Tassoni (2023) observam que, na primeira metade da década de 2010, o programa beneficiou majoritariamente estudantes com renda per capita de até dois salários-mínimos (72,4%) e registrou crescimento de 98,1% em 2014. No mesmo

período, houve ampliação do atendimento a estudantes que se autodeclaravam indígenas, pretos e pardos, cuja participação cresceu 60,3% em 2014 (Scudeler; Tassoni, 2023).

Ikuta e Barreyro (2025) propõem a periodização do Fies em quatro fases: a) 1999–2009, com expansão moderada dos contratos; b) 2010–2014, com forte expansão após a reformulação da Lei nº 12.202 (Brasil, 2010); c) 2015–2017, com novas restrições de oferta e orçamento e consequente redução dos financiamentos; e d) a partir de 2018, com segmentação das modalidades e novas fontes de recursos públicos e privados.

Em 2015, com a crise fiscal e o avanço de políticas de austeridade, entre elas, a Emenda Constitucional nº 95 (Brasil, 2016), os impactos foram sentidos também na educação superior. Na segunda metade da década de 2010, diante da diminuição de recursos públicos, grupos educacionais intensificaram a expansão por meio da EaD, com oferta de cursos de menor custo e mensalidades mais acessíveis (Scudeler; Tassoni, 2023).

Com a promulgação da Lei nº 13.530 (Brasil, 2017), o Fies passou por nova reformulação. Instituiu-se o Fundo Garantidor do Fies (FG-Fies), com função semelhante ao FGEDUC para novos contratos, mediante participação compartilhada da União e das IES, com aportes proporcionais às taxas de inadimplência. Criou-se, ainda, o Comitê Gestor do Fies (CG-Fies) e ampliou-se o compartilhamento da gestão e dos recursos com fundos regionais e constitucionais de desenvolvimento (Ikuta; Barreyro, 2025).

A reformulação de 2017, com foco no compartilhamento de riscos e custos, antes predominantemente assumidos pela União, levou à estruturação de modalidades, sob a ótica da oferta, nos termos de Ikuta e Barreyro (2025): a) modalidade sucessora do modelo anterior, com taxas de juros reais zeradas, para estudantes com renda per capita de até três salários mínimos; b) modalidade para renda per capita de até cinco salários mínimos, com juros de até 3% ao ano, operacionalizada por instituições regionais (fundos constitucionais e de desenvolvimento das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste) e bancos privados, com maior direcionamento de crédito a essas regiões; e c) modalidade para renda per capita de até cinco salários mínimos, com contratos geridos por bancos privados e recursos oriundos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Sob a ótica dos beneficiários, eliminou-se a carência (antes de 18 meses)

e passou-se a admitir amortização via desconto em folha, a ser operacionalizado pelo empregador em caso de vínculo formal (Ikuta; Barreyro, 2025).

Scudeler e Tassoni (2023) destacam que, apesar de ter ampliado inclusão e diversidade na educação superior, o Fies também se tornou instrumento de financeirização para grupos empresariais educacionais, ao assegurar receitas e matrículas. Com a redução de recursos públicos destinados ao programa, esses grupos pressionaram o governo do presidente Michel Temer por flexibilização de normas de regulação para abertura e oferta de cursos a distância, com mudanças relevantes a partir de 2017 (Scudeler; Tassoni, 2025). Esse cenário favoreceu que IES credenciadas para EaD, com prerrogativas de autonomia, ofertassem cursos na modalidade sem autorização prévia, condicionadas à comunicação para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento (Scudeler; Tassoni, 2025).

Mais recentemente, em 8 de fevereiro de 2024, foi instituído o Fies Social, Resolução nº 58 (Brasil, 2024), com prioridade para estudantes com renda familiar per capita de até meio salário-mínimo e inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), podendo alcançar 100% de financiamento dos encargos educacionais cobrados por IES privadas, conforme a Resolução nº 58 (Brasil, 2024).

Os processos seletivos ocorrem duas vezes ao ano (primeiro e segundo semestres) e, após as etapas regulares, podem contemplar vagas remanescentes. Os cronogramas são divulgados no Portal Único de Acesso ao Ensino Superior, no âmbito dos mecanismos de seleção e programas associados.

### 2.5.2 Programa Universidade para todos (Prouni)

O Programa Universidade para Todos (Prouni) foi instituído em 2004, pela MP nº 213 (Brasil, 2004), convertida na Lei nº 11.096 (Brasil, 2005), com o objetivo de beneficiar estudantes de baixa renda por meio do ingresso em instituições privadas (com ou sem fins lucrativos), mediante concessão de bolsas de estudo integrais **ou** parciais (50%) em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, conforme dispõe o art. 1º da Lei nº 11.096 (Brasil, 2005). A referida lei também prevê imunidades fiscais relativas a tributos federais às instituições que aderirem ao programa (Pires; Prinhato; Ribeiro, 2023).

O Prouni estabelece critérios distintos para bolsas integrais e parciais: a) bolsas integrais: exige comprovação de renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo; b) bolsas parciais (50%): exige comprovação de renda familiar per capita de até 3 salários mínimos. Em ambos os casos, o candidato não pode ser portador de diploma de curso superior, conforme os §§ 1º e 2º do art. 1º da Lei nº 11.096 (Brasil, 2005).

A seleção dos candidatos baseia-se nas notas do Enem (nas duas edições anteriores) e exige média mínima de 450 pontos nas provas do exame (MEC-Prouni, 2025).

O público-alvo inclui, ainda, pessoas com deficiência e professores da rede pública da educação básica que não tiveram oportunidade de cursar licenciatura (Pires; Prinhato; Ribeiro, 2023). O programa também estabelece cotas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas nas IES, em percentual, no mínimo, proporcional ao desses grupos étnico-raciais na Unidade da Federação (UF) em que se localiza a instituição ofertante (Pires; Prinhato; Ribeiro, 2023).

Pires, Prinhato e Ribeiro (2023) indicam que o Prouni pode ser analisado sob duas perspectivas: (i) como mecanismo de ingresso para grupos historicamente excluídos do ensino superior; e (ii) como estratégia que favorece a expansão do setor privado. Segundo os autores, embora o programa amplie o acesso, não assegura, por si só, a permanência estudantil, sobretudo em IES ou cursos com custos indiretos elevados.

Em 2025, o Prouni completou 20 anos, com mais de 3,6 milhões de estudantes beneficiados entre 2005 e 2025 (Brasil, 2025). Dados do programa indicam que a maioria do público beneficiado é composta por mulheres (56%) e por pessoas negras (55%). O Censo da Educação Superior de 2023 apontou que 58% dos participantes concluíram a graduação (Brasil, 2025), o que corrobora a discussão sobre limites de permanência mencionada por Pires, Prinhato e Ribeiro (2023).

Tabela 2 – PROUNI: Balanço dos 20 anos de existência (2005-2025) e panorama de setembro/2025

<b>Balanço PROUNI (2005-2025)</b>	<b>Panorama atual PROUNI (Setembro/2025)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 7 milhões de bolsas ofertadas</li> <li>• 3,6 milhões de bolsas ocupadas</li> <li>• 1,5 milhões de estudantes diplomados</li> <li>• 31 milhões de estudantes participantes (inscritos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 644.155 bolsistas beneficiados</li> <li>• 543.428 (84% do total) estudam com Bolsa Integral</li> <li>• 1.865 instituições de ensino participantes</li> </ul>

Fonte: Adaptado de SisProuni, 2025.

A Tabela 2 evidencia que, apesar de 31 milhões de inscritos entre 2005 e 2025, há 1,5 milhão de diplomados no período (SisProuni, 2025). Esse comportamento pode estar associado a dificuldades de permanência, que envolvem dimensões objetivas e subjetivas, relacionadas, respectivamente, a condições concretas de conclusão do curso e ao sentimento de pertencimento ao ambiente acadêmico (Pires; Varollo, 2023). Os autores distinguem: (i) a dimensão material, vinculada a moradia, transporte, alimentação e acesso a materiais didáticos; e (ii) a dimensão subjetiva, vinculada ao bem-estar estudantil e à integração à vida universitária (movimentos estudantis, centros acadêmicos, grupos de estudo, redes de apoio, relações com docentes e discentes), além de assistência psicológica e pedagógica (Pires; Varollo, 2023).

Entre os fatores materiais, alimentação, transporte e moradia aparecem como elementos centrais de dificuldade para prounistas. Em estudo citado por Pires e Varollo (2023), parcela expressiva dos estudantes relata dificuldades com alimentação e moradia e indica gastos elevados com alimentação. Nesse cenário, os autores caracterizam o programa como forma de inclusão incompleta, pois parte dos bolsistas necessita manter trabalho remunerado para custear despesas de permanência (Pires; Varollo, 2023).

A conciliação entre tempo de dedicação aos estudos e trabalho formal é outra dificuldade recorrente, associada a estresse e prejuízos ao bem-estar. Soma-se a isso a limitação de acesso a atividades extracurriculares e de extensão. Esses fatores compõem uma dinâmica multidimensional que pode intensificar sofrimento psicológico e sentimento de não pertencimento (Pires; Varollo, 2023). Ainda assim, os autores registram que a maioria dos bolsistas pesquisados afirma que não teria acessado o ensino superior sem o Prouni (Pires; Varollo, 2023).

Em sentido complementar, Pires, Prinhato e Ribeiro (2023) destacam que IES privadas sem fins lucrativos tendem a ofertar mais serviços de apoio estudantil (apoio pedagógico, psicológico, entre outros). Os autores relacionam essas iniciativas a dimensões avaliadas no Sinaes, que consideram ações de acolhimento, acessibilidade, nivelamento e monitoria, além de aspectos associados à extensão universitária, em consonância com a Resolução nº 7/2018 e com a meta 12.7 do PNE (Pires; Prinhato; Ribeiro, 2023).

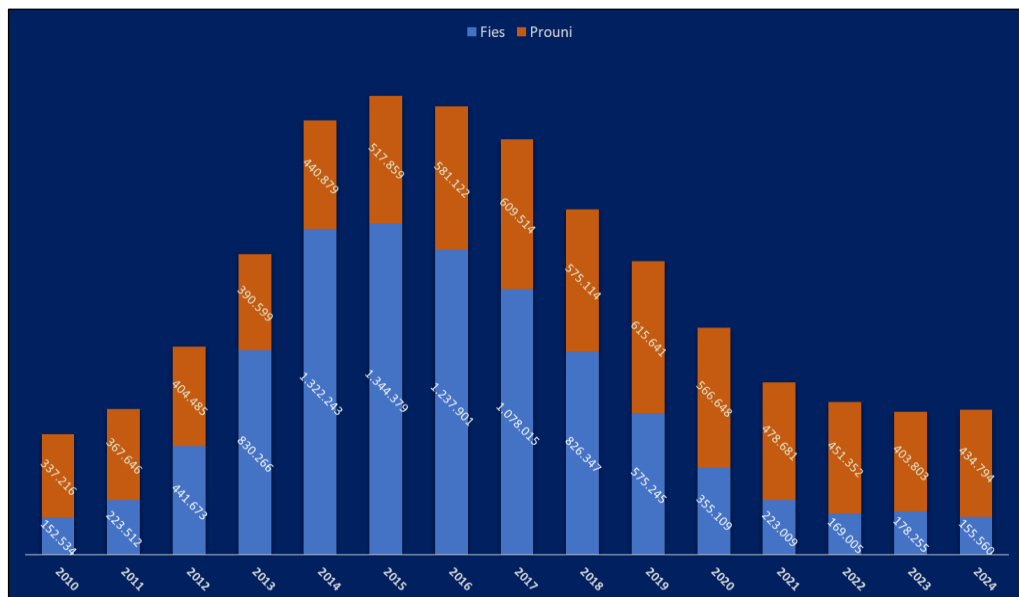
Os pesquisadores também apontam que a maior parte dos bolsistas não recebe apoio assistencial: 95% (aproximadamente 201.600 estudantes) não recebem suporte

social, enquanto 5% (aproximadamente 10.600) recebem algum tipo de apoio, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2019 (Pires; Prinhato; Ribeiro, 2023). Assim, os autores enfatizam a escassez de ações voltadas à permanência, especialmente em IES privadas com fins lucrativos, e defendem maior mensuração dessas práticas nos processos de avaliação externa do Sinaes (Pires; Prinhato; Ribeiro, 2023).

Comparativamente, o Prouni e o Fies contribuíram para ampliar o acesso e o volume de matrículas na educação superior, bem como a flexibilização e expansão da oferta da modalidade a distância a partir de 2017, e que estão em consonância com o direito à educação previsto no art. 205 da CF/1988.

No período de 2010 a 2024, os programas de financiamento estudantil, orientados por princípios constitucionais relacionados ao desenvolvimento social e humanístico, ampliaram o acesso ao ensino superior, conforme o volume de benefícios concedidos, como indica o gráfico 9.

Gráfico 9 - Volume de financiamentos pelo Fies e Prouni (2010-2024)



Fonte: Inep/DEE, 2025.

As políticas e/ou programas de financiamento e inclusão contribuíram para a massificação do ensino superior brasileiro e apresentam, entre outras, as seguintes características: a) Prouni e Fies voltados predominantemente ao setor privado, e Lei de Cotas vinculados ao setor público; b) implementação de políticas de inclusão voltadas a estudantes de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com

deficiência; c) reforço de desigualdades horizontais relacionadas a tipos de instituições, cursos, turnos e modalidades de ensino (Pires, 2025).

O Fies apresentou evolução na adesão de novos contratos com a redução da taxa de juros e a ampliação da carência. Mas em 2017 houve diminuição de recursos destinados ao Fies e alteração no desenho do financiamento, com maior compartilhamento de custos e riscos com instituições privadas e agentes financeiros, além de mudanças em regras e direcionamentos regionais (Ikuta; Barreyro, 2025).

Contudo, a tabela 3 a seguir demonstra a somatória de benefícios concedidos pelas IES, agentes financeiros e o governo ao longo do período de 2010-2024 e a importância da continuidade dos programas. E, certamente, se espera uma ampliação ainda maior no número das matrículas, com as reformulações dos programas de acesso com “Fies Social” (2023) e a nova Lei de Cotas n.º 14.723/2023, que trazem mudanças principalmente na redução do critério “renda per capita” para participação e preferência para os cotistas.

Nesse contexto, a tabela 3 consolida os financiamentos concedidos por Fies e Prouni entre 2010 e 2024.

Tabela 3 – Financiamentos do FIES e do Prouni entre 2010-2024

Ano	Fies	Prouni
2010	152.534	337.216
2011	223.512	367.646
2012	441.673	404.485
2013	830.266	390.599
2014	1.322.243	440.879
2015	1.344.379	517.859
2016	1.237.901	581.122
2017	1.078.015	609.514
2018	826.347	575.114
2019	575.245	615.641
2020	355.109	566.648
2021	223.009	478.681
2022	169.005	451.352
2023	178.255	403.803
2024	155.560	434.794
<b>Total</b>	<b>9.113.053</b>	<b>7.175.353</b>

Fonte: Adaptado de Inep-Data, 2025.

No período de 2010 a 2024, os financiamentos somam mais de 16 milhões (Fies e Prouni), evidenciando a relevância da continuidade de políticas de acesso.

Também se projeta potencial aumento de matrículas com reformulações recentes, como o Fies Social (2024) e a nova Lei de Cotas nº 14.723/2023.

Por fim, a ampliação do acesso, embora tenha favorecido a cobertura e incorporado critérios socioeconômicos, pode resultar em democratização segregativa, expressa pela estratificação horizontal, na qual estudantes de camadas socioeconômicas mais baixas tendem a concentrar-se em IES, cursos e modalidades menos prestigiados (Pires, 2025).

### 2.5.3 Sistema de Seleção Unificada (SISU)

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) foi instituído pela Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Trata-se de um sistema informatizado, unificado e gerenciado pelo MEC, destinado à seleção de candidatos para cursos de graduação de instituições públicas participantes, conforme o artigo 1º da referida portaria.

Segundo Nogueira *et al.* (2017), o Sisu foi concebido com três vantagens principais: (a) ganho institucional, ao reduzir custos e aumentar a eficiência no preenchimento de vagas, mediante a eliminação de vestibulares próprios por parte das IES e a centralização do processo em plataforma on-line; (b) mobilidade estudantil, ao permitir que o candidato se inscreva em cursos disponíveis em todo o território nacional, sem necessidade de preparar-se e custear diferentes vestibulares; e (c) efeito de inclusão social, ao ampliar a participação de estudantes de menor renda em processos seletivos que, de outro modo, poderiam ser inviabilizados por custos associados a múltiplas seleções.

Para a seleção, o critério é a participação dos candidatos no Enem, com base nos resultados obtidos e respeitando os pesos e as notas mínimas definidos pelas IES, conforme o inciso III do art. 9º e o art. 10 da Portaria Normativa nº 2/2010. O objetivo do programa está vinculado à promoção de maior isonomia na avaliação de candidatos, especialmente aqueles oriundos de escolas públicas, e à agilização do processo de ingresso em cursos de graduação (Portaria Normativa nº 2, 2010). Além disso, por considerar o perfil socioeconômico do estudante, o Sisu contempla modalidades de concorrência definidas pela Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012).

Operacionalmente, o sistema se estrutura por um mecanismo de pareamento entre vagas ofertadas e candidatos de todo o território nacional. Nogueira *et al.* (2017) descrevem três etapas: a) o candidato indica duas opções de curso, e o sistema

divulga, em tempo real, a posição do candidato em relação às notas de corte; b) ao final do período, são registradas as escolhas definitivas, e os candidatos são classificados; e c) após a primeira chamada, candidatos não aprovados em nenhuma opção, ou aprovados apenas na segunda opção, podem optar por integrar a lista de espera para chamadas subsequentes.

Apesar de ampliar o acesso às inscrições nas vagas ofertadas pelas IES, Nogueira *et al.* (2017) observam que isso não se traduz, necessariamente, em ocupação efetiva. Segundo os autores, parte dos candidatos aprovados não realiza matrícula na primeira chamada, o que leva as IES a efetuarem convocações subsequentes. Entre as possíveis explicações, destacam-se escolhas que não se confirmam na prática e custos associados a deslocamento, alimentação e moradia fora do local de residência (Nogueira *et al.*, 2017). Como exemplo, na UFMG, antes da adoção do Sisu, registravam-se percentuais entre 0,5% e 1,6% de desistência (2011–2013), ao passo que, em 2014 (ano de implantação do Sisu), o índice ultrapassou 12% (Nogueira *et al.*, 2017).

No que se refere à democratização do acesso, ou, mais especificamente, à mobilidade para IES e cursos socialmente mais prestigiados, Nogueira *et al.* (2017) argumentam que o sistema é limitado quando não há condições materiais para deslocamento e moradia, sobretudo entre candidatos sem renda suficiente para arcar com tais custos. Os autores também indicam que, em 2014, o ingresso de egressos oriundos de instituições federais superou o de egressos de redes estaduais e municipais, o que se associa a trajetórias escolares e perfis socioeconômicos distintos, além de diferenças de infraestrutura e de qualificação do corpo docente.

Por fim, Nogueira *et al.* (2017) assinalam que, mesmo com políticas de reserva de vagas, o prestígio social de determinadas IES e cursos tende a elevar a concorrência e as notas de corte, o que pode dificultar o enfrentamento de desigualdades sociais e escolares acumuladas ao longo das trajetórias dos estudantes, produzindo novas formas de desigualdade.

#### 2.5.4 Lei de Cotas

A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), sancionada em 2012, prevê a reserva de 50% das vagas das IFES vinculadas ao MEC, por curso e por turno, para egressos que tenham cursado integralmente o ensino médio na rede pública. A política

organiza-se em modalidades de concorrência que combinam critérios de origem escolar, renda e pertencimento étnico-racial, contemplando: (1) concluintes de escola pública, independentemente de renda e cor/raça; (2) concluintes de escola pública de baixa renda, independentemente de cor/raça; (3) candidatos autodeclarados pretos ou pardos, ou indígenas, independentemente de renda; e (4) candidatos autodeclarados pretos ou pardos, ou indígenas, de baixa renda. Em 2016, a Lei nº 13.409/2016 incluiu, em cada uma das subcotas, as pessoas com deficiência (Nogueira *et al.*, 2022).

A implementação da reserva de vagas para egressos da rede pública ocorreu de forma gradual: 12,5% (2013), 25% (2014) e 50% (2015). Nogueira *et al.* (2022) apontam que, com a adoção do Sisu, houve redução no ritmo de crescimento do acesso de estudantes beneficiados pelas cotas, atribuída ao aumento da competitividade decorrente da ampla concorrência; ainda assim, em 2015 e 2016, estudantes com renda de até dois salários-mínimos passaram a apresentar maior representatividade.

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), campo empírico de Nogueira *et al.* (2022), a política de cotas, após a reserva de 50% das vagas, contribuiu para maior democratização do acesso a cursos de alta seletividade (como Medicina e Odontologia). Considerando estudantes de escola pública e autodeclarados negros como parâmetros analíticos, os autores registram aumento de 39% para 50% em Odontologia (2013–2016) e de 31% para 45% em Medicina (2013–2016).

Apesar desses avanços, as pesquisas de Nogueira *et al.* (2022) indicam que a partir de 2016 cursos de baixa e média seletividade passaram a concentrar, de forma mais expressiva, estudantes autodeclarados pretos e pardos, enquanto cursos de alta seletividade permaneceram com predominância de estudantes brancos (Nogueira *et al.*, 2022). Os autores interpretam esse padrão como evidência de estratificação horizontal interna: ainda que as políticas afirmativas reduzam desigualdades de acesso (desigualdades verticais), persistem diferenças relevantes na distribuição dos grupos sociais entre cursos com distintos níveis de prestígio e retorno profissional.

A estratificação horizontal, conforme Scudeler, Silva e Salles (2025), ocorre quando há correlação entre diferenciações institucionais, formativas e curriculares no mesmo nível de ensino e o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes. A estratificação vertical, por sua vez, relaciona-se a barreiras seletivas

institucionalizadas entre etapas do sistema educacional, que selecionam estudantes considerados mais aptos a acessar níveis de ensino mais valorizados (por exemplo, exames como o Enem e políticas/programas como Prouni e Lei de Cotas).

Nesse sentido, e em consonância com a evidência discutida por Nogueira *et al.* (2022) no caso da UFMG, Scudeler, Silva e Salles (2025) reafirmam que estudantes em maior vulnerabilidade tendem a escolher cursos distintos daqueles preferidos por estudantes de camadas socioeconômicas mais favorecidas.

Em 2023, foi sancionada a Lei nº 14.723/2023, com alterações relevantes, entre as quais: (a) redução do critério de renda para até 1 salário mínimo per capita (em lugar de 1,5); (b) monitoramento anual e avaliação decenal da política; (c) prioridade a cotistas no recebimento de auxílio estudantil; (d) extensão das políticas afirmativas à pós-graduação; (e) inclusão de estudantes quilombolas como beneficiários; e (f) possibilidade de utilização de outras fontes, além do Censo, para o cálculo da proporção de cotistas por Unidade Federativa (UF). As mudanças buscam aprimorar o alcance da política, com foco em públicos de maior vulnerabilidade (pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência) (MEC/Lei de Cotas, 2023).

E a revisão do programa especial de acesso ficou definida para a cada dez anos, de acordo com o artigo 7º da Lei n.º 12.711/2012, com redação dada pela Lei n.º 14.723, de 13 de novembro de 2023.

Segundo dados divulgados, a Lei nº 14.723 (Brasil, 2023) já teria atendido mais de 1,1 milhão de estudantes. Em 2019, ingressaram no ensino superior 55 mil estudantes pretos, pardos ou indígenas; 45 mil estudantes de baixa renda; e 6,8 mil pessoas de baixa renda (MEC/Lei de Cotas, 2023).

### 3 EDUCAÇÃO SUPERIOR CHILENA: UM BREVE HISTÓRICO A PARTIR DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1980

A partir de 1980, o governo chileno implementou uma reforma no âmbito da política econômica e da provisão educacional, com base no Decreto Lei nº 3.541/1980. Ao chefe de Estado, Augusto Pinochet, foi facultada a reestruturação das universidades do país e do ensino terciário no plano organizacional, o que ampliou a diferenciação vertical entre as Instituições de Educação Superior (IES), universidades, Institutos Profissionais (IP) e Centros de Formação Técnica (CFT). Nesse processo, constituiu-se um mercado com baixas barreiras de entrada e maior liberdade para novos provedores privados e para os usuários de serviços educacionais (Brunner, 2015).

Mendonça e Susin (2021) afirmam que o governo ditatorial de Augusto Pinochet (1973–1990) passou a orientar o sistema educacional chileno pela lógica de mercado, consolidada desde a metade do século XIX. Essa orientação pôs fim ao chamado Estado Docente, responsável por criar, administrar e prover, de forma centralizada, o sistema administrativo público por meio do MEC e de suas instâncias regionais (Mendonça; Susin, 2021). O regime militar chileno foi pioneiro na implantação do modelo neoliberal, sendo frequentemente referido como “Laboratório do Neoliberalismo” na América Latina: embora tenha havido crescimento econômico, apenas 1% da população apropriou-se de 33% da riqueza produzida (Mendonça; Susin, 2021).

A Constituição Política do Estado (CPE) chilena de 1980 garantiu o direito à educação, em todos os níveis, e abriu espaço para a criação, organização e funcionamento de IES privadas. Além disso, determinou a elaboração de uma Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE) que estabelecesse “os requisitos para o reconhecimento oficial dos estabelecimentos educacionais de todos os níveis” (Corradi e Espinoza, 2024).

Rifo Melo (2017) conceitua o neoliberalismo acadêmico como um sistema de ideias que busca introduzir a lógica do livre mercado no campo educacional, com instituições privadas orientadas por standardização e mensuração do conhecimento. Nessa perspectiva, o objetivo seria a massificação da educação superior e a redução, ou minimização, do papel do Estado na coordenação do sistema educativo.

Por outro lado, ao discutir a reforma da educação superior chilena, Rifo Melo (2017) afirma que ela:

[...] a criação de universidades privadas tuteladas mediante exame ou aprovação das universidades existentes até o momento (majoritariamente estatais) e do Ministério da Educação e Interior, respectivamente. 'Re-academizou' o ensino em educação superior desde uma visão de função corporativa. Buscou combater a massificação de Educação Superior desde uma diversificação de instituições gerando um efeito de crescimento de instituições estatais e foi, lentamente, reafirmado o papel do Estado no financiamento desde a criação de ajudas estudantis (Rifo Melo, 2017, p. 15).

Quanto aos mecanismos de controle e reconhecimento das novas instituições, Catani, Esquivel e Gilioli (2007) descrevem dois processos no sistema de ensino superior chileno: a *examinación*, predominante entre 1981 e 1990, e a *acreditación*, que teria se consolidado a partir de 1990, no contexto da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE). Na *examinación*, avaliavam-se os formandos das novas IES e, caso os resultados fossem satisfatórios, concedia-se a aprovação do curso para seu funcionamento (Catani; Esquivel; Gilioli, 2007). Já a *acreditación* teria por foco instituições autônomas e cursos pós-secundários não submetidos à *examinación*, considerada mais rigorosa (Catani; Esquivel; Gilioli, 2007).

O sistema de avaliação da aprendizagem no Chile iniciou-se durante a ditadura militar, passou por mudanças com a instituição da LOCE (1990), convertida na Lei Geral de Educação (LGE) em 2010, com a Reforma Educacional (2018), e perdura até hoje (Mendonça; Susin, 2021). Os processos avaliativos eram standardizados, com resultados publicados, de modo que as famílias utilizassem essas informações na escolha das escolas e na matrícula de seus filhos, funcionando como um ranqueamento do desempenho das instituições (Mendonça; Susin, 2021). Segundo Mendonça e Susin (2021), o Sistema de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE) (1988) buscava, por meio da avaliação e da divulgação dos resultados, maior controle tecnocrático do desempenho, standardização entre instituições e intensificação da concorrência.

Corradi e Espinoza (2024), de forma mais didática, indicam que a regulação da educação superior envolve componentes distintos, tais como: licenciamento, voltado à autorização e supervisão de novas instituições privadas, conduzindo ao reconhecimento oficial e, posteriormente, ao reconhecimento de capacidade autônoma de funcionamento; *acreditación* de cursos de graduação, ofertados por instituições autônomas, com a finalidade de verificar o cumprimento de critérios de qualidade propostos pela comunidade disciplinar ou por órgãos profissionais correspondentes; e *acreditación* de programas de pós-graduação, com o objetivo de verificar a qualidade

de mestrados e doutorados, conforme exigências previamente estabelecidas (Corradi e Espinoza, 2024).

Rifo Melo (2017) observa que há poucos estudos acadêmicos sobre o neoliberalismo chileno. Ainda assim, define o neoliberalismo como uma concepção de mercados “livres” que, na prática, pode se traduzir no controle por grandes consórcios e grupos empresariais capazes de influenciar preços e impor agendas. Segundo o autor, esse movimento, associado à expansão e atuação dos EUA em meados do século XX, transformou tradições católicas e hispânicas no Chile (Rifo Melo, 2017).

No âmbito da reforma iniciada em 1980, Alarcón e Brunner (2023) situam o processo no ideário da Nova Gestão Pública (NGP), orientado à introdução de maior regulação, especialmente no controle de qualidade, transparência e fiscalização. A reforma resultou, inicialmente, em um cenário de provisão mista (pública e privada), acompanhado de ampla autonomia universitária e desregulação em nível sistêmico (Alarcón; Brunner, 2023).

Até a reforma de 1981, a educação superior chilena era composta por oito universidades financiadas diretamente pelo Estado (duas públicas estatais e seis privadas) (Corradi e Espinoza, 2024). Após a divisão das sedes regionais das duas maiores instituições do país (Universidad de Chile e Pontificia Universidad Católica de Chile) e das sedes da Universidad Tecnológica del Estado (Oradini, 2023), intensificou-se a incorporação de instituições privadas ao sistema e consolidou-se um modelo de autofinanciamento institucional por meio de mensalidades e taxas estudantis, consideradas elevadas nas universidades e ainda mais altas em instituições privadas (Kuzmanic *et al.*, 2021).

Os quadros 4 e 5 demonstram as conversões em universidades ocorridas nas sedes da Universidad de Chile e da Universidad Tecnológica del Estado, instituídas pela Lei nº 3.541/1980.

Quadro 4 – Sedes da Universidade do Chile convertidas em universidades

<b>Universidad de Chile</b>	<b>Nueva Universidad</b>
a) Sede Arica	Universidad de Tarapacá
b) Sede Iquique	Universidad Arturo Prat
c) Sede de La Serena	Universidad de Antofagasta
d) Sede Valparaíso	Universidad de Valparaíso
e) Instituto Pedagógico de Valparaíso	Universidad de Playa Ancha
f) Sede Santiago	Universidad de Chile
g) Instituto Profesional de Santiago	Universidad Tecnológica Metropolitana
h) Instituto Pedagógico de Santiago	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
i) Sede Talca	Universidad de Talca
j) Sede Chillán	Universidad de Biobío
k) Sede Temuco	Universidad de la Frontera
l) Sede Osorno	Universidad de Los Lagos

Fonte: Oradini (2023).

Quadro 5 – Sedes da Universidade Tecnológica do Estado convertidas em universidades

<b>Universidad Tecnológica del Estado</b>	<b>Nueva Universidad</b>
1. Sede Antofagasta	Universidad de Antofagasta
2. Sede Copiapó	Universidad de Atacama
3. Sede La Serena	Universidad La Serena
4. Sede de Santiago	Universidad de Santiago de Chile
5. Sede de Talca	Universidad de Talca
6. Sede de Concepción	Universidad de Biobío
7. Sede Temuco	Universidad de la Frontera
8. Sede de Osorno	Universidad de Los Lagos
9. Sede de Punta Arenas	Universidad de Magallanes

Fonte: Oradini (2023).

Segundo Catani, Esquivel e Gilioli (2007), no início da década de 1980, com o desmembramento das duas universidades estatais (quadros 4 e 5), novas universidades e IP foram recriados ou transformados. Em paralelo, também foram criadas IES de forma pulverizada, sobretudo para cursos pós-secundários (Catani; Esquivel; Gilioli, 2007). O novo arranjo institucional consolidou quatro categorias: a) universidades e instituições equivalentes (com pós-graduação e licenciaturas); b) IP

(sem pós-graduação); c) CFT (pós-secundários, com cursos de 2 a 3 anos); e d) estabelecimentos de educação superior das Forças Armadas (Catani; Esquivel; Gilioli, 2007; Corradi e Espinoza, 2024).

O Decreto com Força de Lei (DFL) nº 1, de 30 de dezembro de 1980, do Mineduc, autorizou a criação de IES privadas (universitárias e não universitárias) como pessoas jurídicas sem fins lucrativos (Corradi e Espinoza, 2024). O DFL nº 1 possibilitou a criação e a participação de universidades privadas, IPs e CFTs no mercado educacional (Oradini, 2023; Corradi e Espinoza, 2024). Entretanto, IPs e CFTs privados podem assumir a forma de instituições com fins lucrativos (Corradi e Espinoza, 2024).

Quanto ao tempo de integralização dos cursos (obtenção do título profissional), após a reforma de 1981, Kuzmanic *et al.* (2021) classificam: a) universidades, com formação profissional típica de 5 anos; b) IPs, com titulação profissional em 4 anos e formação técnica em 2 anos; e c) CFTs, com formação técnica de 2 anos.

Sobre a outorga de graus e títulos, Corradi e Espinoza (2024) afirmam que cabe às universidades conceder os graus de bacharelado, licenciatura, mestrado e doutorado, bem como títulos profissionais que exijam grau acadêmico prévio. Os CFTs, por sua vez, podem conceder apenas títulos técnicos em cursos de curta duração (dois anos) (Corradi e Espinoza, 2024).

A seguir, a tabela 4 apresenta as titulações outorgadas pelas IES chilenas e o tempo médio de conclusão dos cursos (integralização), conforme o nível de formação.

Tabela 4 – Duração média do tempo de integralização de cursos ou programas, por nível de formação

Nível de Formação	Tempo médio de integralização formal	
	Semestres	Anos
Graduação	7,7	3,9
Licenciado	10,2	5,1
Licenciado não condizente ao título	8,1	4,1
Profissional sem licenciatura	8,1	4,1
Técnico nível superior	4,8	2,4
Doutorado	8,1	4,1
Mestre	3,7	1,9
Espec. médica ou odontológica	5,4	2,7
Pós-graduação	2,5	1,3
Diplomado (superior a 1 semestre)	1,5	0,8

Fonte: Adaptado da *Subsecretaría de Educación Superior (SES)-Mineduc*, 2024

A concessão das titulações é regulada pelo DFL nº 2, de 16 de julho de 2010, e coordenada e sistematizada pela Lei Geral de Educação (LGE) nº 20.370 (Chile, 2009). Às universidades cabe conceder títulos profissionais e graus acadêmicos,

especialmente licenciatura, mestrado e doutorado. Ademais, a titulação profissional é obtida somente após a obtenção do grau de licenciado no curso escolhido (art. 54, DFL nº 2/2009).

A distinção entre as titulações de título profissional e grau de licenciado, conforme a legislação chilena, pode ser sintetizada da seguinte forma: a) o título profissional é conferido ao egresso de universidade ou Instituto Profissional (IP) aprovado em um programa de estudos cujo nível e conteúdo lhe assegurem FG e científica para desempenho profissional adequado; b) o grau de licenciado é outorgado ao egresso de uma universidade aprovado em um currículo de estudos que abranja os aspectos essenciais de uma área do conhecimento ou de uma disciplina específica, conforme os itens “b” e “c” do art. 54 do DFL nº 2 (Chile, 2009).

Embora a reforma tenha sido instituída pela Lei nº 3.541/1980, sua concretização ocorreu de forma mais perceptível apenas a partir de 1986, com a criação de três IES. Na sequência, registrou-se a criação/expansão de universidades privadas: 20 em 1990, 45 em 1994 e 68 em 1997, sendo 25 resultantes do desmembramento das oito universidades existentes em 1980, além de 70 IPs e 119 CFTs (Catani; Esquivel; Gilioli, 2007).

### **3.1 Estrutura do sistema educacional chileno**

O Sistema Educacional do Chile está estruturado, conforme a Lei n. 18.956 (Chile, 1990), pelo Mineduc e sua Subsecretaria de Educação, e esta é subdividida em departamentos auxiliares ou assessores, como a Divisão Técnico-Profissional, Divisão de Educação Geral, Divisão de Educação Superior, Divisão de Extensão Cultural, Divisão de Planejamento e Orçamento, Departamento Jurídico, Departamento de Administração Geral e o Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Investigação Pedagógicas (Mineduc, 2025).

A referida Lei 18.956 (Chile, 1990) também instituiu o Conselho Nacional de Educação como órgão responsável pela aprovação dos planos curriculares e programas de estudos elaborados pelo Mineduc; e a Agência Nacional de Qualidade da Educação como órgão avaliador do nível de aprendizagem dos alunos, por meio de um plano de medições nacionais e internacionais, Lei n. 18.956 (Chile, 1990).

Em 2003, o Mineduc criou a comissão assessora, por meio do Decreto n.º 51/2003, intitulada Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), e solicitou

o desenho e a conclusão de um processo de acreditação, visando à proposta de um sistema de asseguramento da qualidade da educação superior chilena (Corradi e Espinoza, 2024). Os recursos eram oriundos, segundo Corradi e Espinoza (2024), de um programa amplo de *Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior*<sup>6</sup> (MECESUP).

Em paralelo, fixou-se também a criação da Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado (CONAP), que acreditou 70 programas de doutorado e mestrado até o começo do ano de 2004, e cujos recursos também vinham do programa MECESUP (Corradi e Espinoza, 2024).

Em 17 de novembro de 2006, com a publicação da Lei n.º 20.129 (Chile, 2006), criou-se o Sistema Nacional de *Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior chileno* (SNACE) e o *Consejo Nacional de Acreditación* (CNA), e seguem vigentes (Chile, 2006), mas foram alterados com a Reforma da Educação Superior pela Lei n. 21.091 (Chile, 2018).

A LGE n.º 20.370 (Chile, 2009), em substituição da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE) (1990), teve também como objetivo a fiscalização, a qualidade e a equidade do ensino, expressas na Lei 20.129 (Chile, 2006), e vigeu por 19 anos após o fim do governo ditatorial (Mendonça; Susin, 2021).

Segundo Molina Domingo e Letelier Larrondo (2020), o sistema de qualidade chileno, conhecido como SINACES, teve sua origem nos anos de 1990, por meio dos processos de licenciamento (processos de acreditação) implementados pelo Conselho Nacional de Educação. Esses processos foram frutos da Reforma da Educação de 1981, que concedeu às universidades públicas ou tradicionais a atribuição de avaliação das novas instituições de educação superior. Ao final dos anos 1990, a CNAP e a *Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado* (CONAP), vinculadas à *Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica* (CONICYT), implementaram licenciamentos experimentais aos programas de graduação e pós-graduação. Atualmente, os processos de licenciamento e garantia de qualidade do ensino superior são conduzidos pela *Comisión Nacional de Acreditación* (CNA), criada pela Lei n. 20.129 (Chile, 2006) (Molina Domingo; Letelier Larrondo, 2020).

Em 2010, uma série de denúncias envolveu o CNA em razão de uma aprovação massiva de instituições de educação superior, episódio que ficou conhecido como

---

<sup>6</sup> Melhoramento da Qualidade e Equidade da Educação Superior (tradução nossa).

“escândalo da CNA” (Molina Domingo; Letelier Larrondo, 2020). As atas da época da comissão registram a acreditação de 16 universidades, 10 IP e 7 CFT. E, apesar da implementação da Lei n. 20.129 (Chile, 2006), há muitas críticas no que tange aos processos de regulação e fiscalização, considerados escassos ou nulos, e à falta de uma definição clara sobre o conceito de qualidade, além de uma incapacidade do sistema de instalar uma cultura permanente de asseguramento da qualidade (Molina Domingo; Letelier Larrondo, 2020).

Corradi e Espinoza (2024) esclarecem que, desde 2006 até a implementação da Lei de Educação Superior n. 21.091 (Chile, 2018), o CNA acreditava instituições de graduação e programas de pós-graduação. A acreditação de cursos, nesse período, ocorria por meio de agências privadas de acreditação, também criadas pela Lei de 2006. Mas, a partir da Lei 21.091 (Chile, 2018), o CNA passou a ser o ente responsável pela certificação das IES, dos cursos e dos programas de pós-graduação, tornando inoperantes as atividades desempenhadas pelas agências privadas de acreditação (Corradi e Espinoza, 2024).

O CNA tem o objetivo de orientar a comunidade nacional, especialmente as IES e outros atores envolvidos na educação superior, sobre conceitos, inovações e melhores práticas na busca da qualidade da educação superior.

Atualmente, os cursos de graduação sujeitos à avaliação para a acreditação, segundo a CNA e de acordo com a Lei 20.129, art. 27 e 27 bis (Chile, 2006), são os cursos de carreira profissional de médico cirurgião, cirurgião dentista, professor de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e professor de educação diferencial (inclusiva). Outras carreiras ou programas não relacionados foram dispensados do processo de acreditação até o ano de 2025 (CNA, 2025).

A Lei 20.129 (Chile, 2006) sofreu alterações importantes com a instituição da Lei 21.091 (Chile, 2018) (Reforma do Sistema Educacional), para criar e regular o sistema de ensino superior chileno de forma integrada, em conjunto com organismos de prestação de serviço público. A referida lei também criou a Subsecretaria de Educação Superior (SES), como órgão colaborativo direto do Mineduc, para a elaboração, coordenação, execução e avaliação de políticas da educação superior, tanto no âmbito universitário como técnico-profissional (Chile, 2018). O Sistema de Asseguramento da Qualidade está garantido pela referida lei por meio da atuação conjunta da SES, do CNE, da Comissão Nacional de Acreditação e da Superintendência da Educação Superior, art. 81 da Lei 21.091 (Chile, 2018).

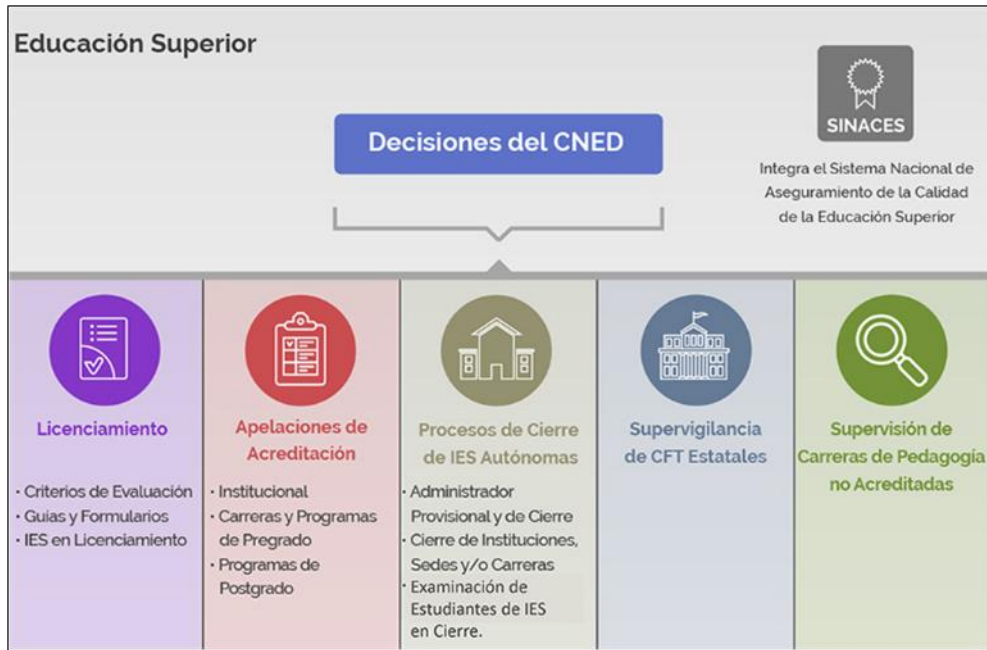
A acreditação institucional é obrigatória para as IES com regime de funcionamento autônomo, isto é, aquelas com liberdade para desenhar seus programas e cursos, regulamentos etc. O processo de avaliação é constituído de três etapas principais: autoavaliação institucional, avaliação externa e pronunciamento da CNA, segundo a Ley 20.129 (Chile, 2006). As avaliações de acreditação adotam critérios e padrões de qualidade que são revisados, segundo a referida lei, a cada cinco anos. São concedidos três níveis de acreditação institucional: excelência, avançada e básica, com revisões a cada 6 ou 7 anos, 4 ou 5 anos, e 3 anos, respectivamente, art. 20 da Lei 20.129 (Chile, 2006).

Assim como a CNA, o *Consejo Nacional de Educación do Chile* (CNED) também atua na qualidade do ensino superior do país: concede o “licenciamento” a novas IES privadas; atua como instância de apelação de algumas decisões adotadas pelo CNA; participa dos processos de revogação de reconhecimento oficial de IES autônomas, sedes ou cursos; e na designação de administrador de fechamento. O CNED também pode assumir, a pedido do Mineduc, o exame de estudantes em processo de titulação de IES autônomas que estejam em processo de fechamento (CNED, 2025).

O CNED, conforme o próprio órgão, também assumiu a supervisão dos CFTs estatais até a obtenção da acreditação (Lei 20.910/2016), a supervisão de instituições não acreditadas, a supervisão de cursos de pedagogia não acreditados e a supervisão de cursos de medicina e odontologia não acreditados (CNED, 2025).

A figura 3 a seguir ilustra as principais funções administrativas atribuídas ao CNED em relação às IES e aos CFTs estatais e privados, além das supervisões dos cursos.

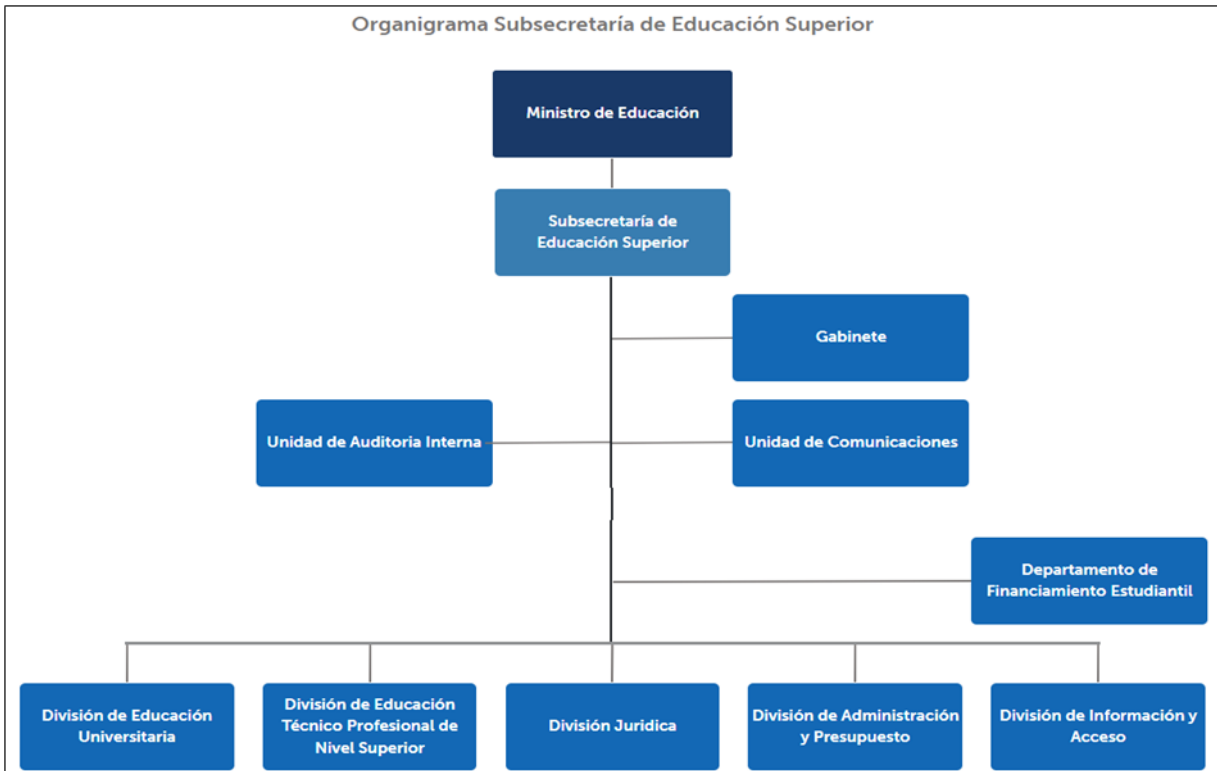
Figura 3 – Atribuições do CNED sobre licenciamento e acreditação de cursos e instituições privadas, estatais e autônomas



Fonte: CNED, 2025.

A seguir, um organograma ilustrativo (figura 4) da SES do Chile detalha as divisões internas e outros departamentos do órgão responsável pela gestão da educação superior chilena.

Figura 4 – Ministério da Educação do Chile e departamentos vinculados



Fonte: Mineduc/Chile, 2025

O Mineduc realiza suas funções de administração da educação em três níveis: nacional, regional e provincial. É encarregado de propor e avaliar políticas e planos de desenvolvimento educacional e cultural em todos os níveis do sistema (Corradi e Espinoza, 2024).

As IES estão organizadas em dois subsistemas e reguladas pela Lei n. 21.091 (Chile, 2018): as universidades estatais (consideradas tradicionais e criadas por força de lei), pertencentes ao Conselho de Reitores das Universidades do Chile (CRUCH), e as universidades privadas reconhecidas pelo Estado, totalizando 56 universidades. Há, ainda, um subsistema técnico-profissional, composto por CFT estatais, 34 IP e 49 CFT, sendo 13 privados reconhecidos pelo Estado (Chile, 2018). Há, inclusive, 9 instituições de formação das Forças Armadas e de ordem pública do Chile (Mineduc, 2025).

A seguir, são demonstrados os principais marcos legais que marcaram uma trajetória de reformas políticas e educacionais (Quadro 6), partindo de uma autonomia tradicional até uma combinação de forças de mercado, regulação estatal e gestão profissionalizada (Brunner, 2015).

Quadro 6 – Marcos legais da educação superior chilena (1980 – 2017)

“continua”

Data	Fatos	Efeitos
1980 – 1981	<p>Decretos:</p> <p>Decr. Lei n. 3.541 (12/12/1980) - <i>Ley General de las Universidades</i></p> <p>Decr. Lei n. 1 (30/12/1980)</p> <p>Decr. n. 3 (30/12/1980) com força de lei (DFL)</p> <p>Decr. Lei n. 4 (14/01/1981)</p> <p>Decr. Lei n. 5 (05/02/1981)</p>	<p>Consagra o papel do Min. da Educação na coordenação das universidades.</p> <p>Fixa normas para criação de universidades privadas como corporações sem fins lucrativos.</p> <p>Regulamentou as remunerações das universidades e dos salários dos professores de acordo com seus desempenhos.</p> <p>Fixa formas de financiamento e diminuição do repasse de recursos diretos.</p> <p>Fixa normas dos IP</p>

1990	<i>Ley Orgánica Constitucional de Enseñaza - LOCE</i>	Unificação dos regramentos jurídicos e decretos relacionados às reformas educacionais durante o governo de Pinochet
2006	Lei 20.129	Criação da “Comisión Nacional de Acreditación – CNA-Chile”, com objetivo de avaliar a qualidade do ensino superior
2015	Lei 20.845	Conhecida como Lei de inclusão, por ampliar o direito à educação superior, mas pautada numa oferta da educação superior em regime de direito social e não de mercado, a partir do acesso equitativo, gratuidade e ampliação de recursos, segundo Catani <i>et al.</i> (2023)
2018	Lei 21091	Cria uma nova estrutura organizacional de ES, sendo mais inclusiva, promove o direito à educação através de plataforma eletrônica, cria Subsecretaria de Educação Superior, regula a formação técnico-profissional superior para atuação profissional, cria a Superintendência de Educação (órgão fiscalizador e de vigilância das instituições de ES sobre seus recursos destinados aos seus próprios fins, para a qualidade da ES (licenças, credenciamentos e aberturas), acesso à gratuidade por parte dos institutos e centros técnicos que cumpram com os critérios estabelecidos pela presente lei, regula o financiamento de acordo com os valores e taxas de matrículas dos cursos de graduação, regula o número de vagas nas IES, regula os estudos gratuitos e outros.

Fonte: Elaboração própria.

### 3.2 Políticas de acesso e ingresso na educação superior chilena

A autorregulação do ensino superior fez também com que a capacidade de financiamento dos estudos ficasse por conta da capacidade econômica das famílias de arcar com as mensalidades dos jovens, ou por um mecanismo de financiamento, a partir de um crédito universitário (Corradi e Espinoza, 2024).

De acordo com Corradi e Espinoza (2024), com exceção das universidades, em 1990 havia um número maior de IES privadas, como 81 IPs e 161 CFTs, mas foram reduzidas pelo processo de autorregulação do sistema de educação superior depois de duas décadas, em sentido contrário ao crescimento exagerado e desregulado ocorrido entre 1990-2000.

A partir da reforma da Educação Superior instituída pela Lei n. 21.091 (Chile, 2018), foi implantado em 2020 o Sistema Comum de Acesso às Instituições de Educação Superior, sujeito à SES (Mineduc, 2025). O referido sistema estabelece um

processo de admissão unificado, por meio das Provas de Acesso à Educação Superior (PAES), de caráter geral, para estudantes interessados em cursos de graduação em instituições inscritas no sistema, e também para cursos técnicos, profissionalizantes ou de licenciatura (Mineduc, 2025).

O atual sistema unificado tem sua raiz no Sistema Único de Avaliação (SUA), instituído pelo CRUCH em junho de 2013, cujo objetivo era selecionar estudantes egressos do ensino médio com maior probabilidade de cumprir as exigências disciplinares do ensino superior (CRUCH; Univ. Chile, 2018). O sistema utilizava os seguintes fatores de seleção: notas do ensino médio, ranking de notas e Provas de Seleção Universitária; e as universidades podiam requerer provas especiais, de acordo com os requisitos de suas áreas (CRUCH; Univ. Chile, 2018).

Segundo a Resolución Exenta n. 005250, da SES, de 04 de novembro de 2022, o processo de admissão possui duas formas de ingresso definidas pelo sistema unificado: “centralizado”, quando conduzido pela SES, por meio de cursos ou programas registrados no sistema; ou “direto”, quando conduzido pelas universidades, que selecionam seus estudantes (Mineduc, 2025).

### 3.2.1 Instrumentos de acesso à educação superior

A *Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES)* faz uso dos seguintes instrumentos para a seleção, de acordo com a Resolução n.º 005250/2022: a) pontuação de equivalência das Notas do Ensino Médio (NEM) (dos 3 últimos anos), comparadas com as provas de admissão, mediante tabelas de conversão definidas pelo Comitê de Acesso; b) pontuação de equivalência ao Ranking de Notas, que busca beneficiar o estudante a partir da média histórica do seu rendimento em um contexto educativo, considerado aquele correspondente à certificação concedida pelo Estado; c) provas de admissão universitária de Matemática, de caráter obrigatório, para medir conhecimentos e competências necessárias para um bom desempenho acadêmico; d) prova universitária de Competência Leitora, de caráter obrigatório, para um adequado desempenho acadêmico; e) provas de admissão universitária seletiva, em que o candidato opta por realizar prova de História e Ciências Sociais ou Ciências (utilizando a pontuação de uma das duas provas) (Mineduc, 2025).

As pontuações das provas pelo novo sistema geral de acesso instituído em 2023 vão de 100 a 1000 pontos. São considerados habilitados os candidatos que

obtiverem 450 ou 458 pontos, a depender dos critérios estabelecidos ou em que se encaixam nos processos seletivos; e candidatos que tenham uma média de notas do Ensino Médio que os coloque dentro dos 10% superiores na sua promoção no estabelecimento educacional, independente do ano de conclusão, conforme estabelecido na Resolução n.º 005250/2022 (Mineduc, 2025). A seleção se dá por meio da maior pontuação obtida nas provas de admissão universitária e nos demais instrumentos de acesso, entre os quais a NEM, o Ranking de Notas e outros (Mineduc, 2025).

### 3.2.2 Bolsas e programas de acesso

O Estado chileno iniciou, em 1990, distintos programas de bolsas, sendo os mais relevantes, em termos de recursos investidos e número de beneficiários, o Programa de Bolsas do Mineduc (de 1991, hoje chamado Programa Bicentenário) e o Programa de Bolsas Juan Gómez Millas (1998) (Corradi e Espinoza, 2024). E, segundo Corradi e Espinoza (2024), seguem vigentes programas como Bolsa Indígena (1995) - criada em 1995, visa facilitar o acesso ao sistema educacional para estudantes indígenas do ensino básico, médio e superior; Bolsa Presidente da República (1981) - vinculada ao Ministério do Interior, é destinada a estudantes de destaque que ingressam no ensino superior. E consiste em uma bolsa de manutenção equivalente a aproximadamente uma unidade tributária mensal (cerca de \$69.542 pesos, ou 76,32 US\$ dólares<sup>7</sup>); e a Bolsa para estudantes de Pedagogia (1998) - incentiva alunos de bom desempenho a cursarem Pedagogia. O benefício pode chegar a até um milhão de pesos anuais (ou US\$ 1.097 dólares) para estudantes meritórios, egressos do ensino subvencionado e com situação socioeconômica vulnerável. Os programas são apoiados também pelo crédito fiscal universitário, pelo Fundo Solidário de Crédito Universitário (FSCU) (Lei n. nº19.287, D.S. nº 938, de 1995, MINEDUC) e por créditos de financiamento bancário, com apoio da agência governamental chilena de fomento conhecida por Corporação de Fomento da Produção (CORFO), de acordo com Corradi e Espinoza (2024).

O Programa Bicentenário busca incentivar estudantes de baixa renda com bom desempenho acadêmico a continuarem seus estudos superiores. O Estado distribui

---

<sup>7</sup> Unidade tributária mensal atualizada com o fechamento mês de dezembro de 2025, e com o dólar comercial cotado a \$ 911,18 pesos chilenos no mesmo período (Banco Central do Chile, 2026)

essa bolsa entre alunos meritórios e de poucos recursos para o pagamento das mensalidades em universidades pertencentes ao Conselho de Reitores (Corradi e Espinoza, 2024).

Já o Programa de Bolsas Juan Gómez Millas, apoia estudantes de bom desempenho, formados em escolas municipais, particulares subvencionadas ou corporativas (independentemente do ano de conclusão), que apresentem situação socioeconômica vulnerável e desejem cursar o ensino superior em instituições do CRUCH ou em instituições privadas com plena autonomia (universidades, institutos profissionais ou centros de formação técnica) (Corradi e Espinoza, 2024).

A partir de 1990, com a retomada da democracia chilena, foram implementados distintos programas de bolsas estudantis, com o objetivo de financiar total ou parcialmente os estudos dos candidatos que ascendessem ao ensino superior (Corradi e Espinoza, 2024).

Em complemento às bolsas e aos financiamentos citados, Corradi e Espinoza (2024) destacam o regime de gratuidade implementado no governo de Michelle Bachelet desde 2016, coexistindo três tipos de ajuda financeira (bolsas, créditos estudantis e a gratuidade).

### 3.2.3 Programa de Acesso à Educação Superior (PACE)

O Programa de Acesso à Educação Superior (PACE) completou dez anos, recentemente, e foi fruto de movimentos da sociedade estudantil, sendo instituído pelo governo de Michelle Bachelet em 2014. O objetivo do programa foi atuar em duas frentes: a primeira, a preparação de estudantes da educação média; e a segunda, o acompanhamento de estudantes no ensino superior (PACE/Mineduc, 2024).

Inicialmente, o PACE contava com a participação de 69 estabelecimentos de ensino, dos quais apenas 5 eram universidades. Ao longo dos dez anos decorridos, somam-se 638 estabelecimentos, dos quais 29 universidades estão conveniadas. Além disso, o programa está presente em 321 comunidades, com cobertura em todas as regiões do país (PACE/Mineduc, 2024).

A partir de 2018, com a Reforma Educacional chilena, o PACE também passou por modificações significativas quanto aos critérios de habilitação ao programa, especialmente a partir do ano de 2023, como: a) aumento na porcentagem de estudantes habilitados(as) em 2023, de 15% para 20%; b) ampliação da validade da

condição de habilitado(a) ao processo de admissão contínua ao(à) candidato(a) ingressante do ensino superior ou da educação média; c) estabelecimento da “pré-habilitação”, que permite aos estudantes que atendem aos dois primeiros critérios prestarem as PAES no ano seguinte ao seu egresso e, assim, tornarem-se habilitados. Com isso, o PACE homologa-se às condições estabelecidas pelo sistema de admissão centralizado; e d) determinação para que sejam disponibilizadas 40% das vagas das áreas 40% mais demandadas, sob a condição estabelecida da maior para menor pontuação média das referidas áreas, e como principal critério que tenham completado suas vagas. Essa medida representou um avanço aos estudantes do PACE para essas carreiras, especificamente (PACE/Mineduc, 2024).

E, desde que o programa foi instituído para a educação superior em 2016, o número de ingressantes saltou de 778 estudantes para 7.432 estudantes beneficiados em 2023, e um total de 39.291 beneficiários de 2016 a 2023 (PACE/Mineduc, 2024).

Tabela 5 – Acesso de estudantes habilitados ao ensino superior no PACE (2016-2023)

<b>Acesso inmediato a la ES de estudiantes habilitados/as PACE por año de habilitación</b>									
<b>Año de habilitación</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>Total</b>
Habilitados/as	951	3.870	5.136	5.905	7.075	8.503	7.630	9.403	48.473
Ingreso ES	778	3.290	4.358	4.852	5.714	6.730	6.137	7.432	39.291
Acesso inmediato	81,8%	85,0%	84,9%	82,2%	80,8%	79,1%	80,4%	79,0%	81,1%

Fonte: PACE/Mineduc, 2024.

A tabela 5 ilustra que, entre 2016-2023, o total foi de 48.473 candidatos habilitados no PACE do Ensino Médio, dos quais 81,1% desses candidatos (39.291) ingressaram no ensino superior nos anos subsequentes (PACE/Mineduc, 2024). Ao longo da série histórica (2016-2023), o PACE registrou uma variação percentual de 888,9% de candidatos habilitados e 855,3% de candidatos ingressantes no ensino superior ao final do período (2023). E, segundo o Serviço de Informação da Educação Superior do Chile (SIES), o total de ingressos em 2023, por meio do PACE, corresponde a 6% do total de ingressantes (n. 124.208) que saíram do ensino médio e acessaram o ensino superior no ano seguinte (Mineduc-SIES, 2025). Vale destacar, apenas a título de comparação com a tabela 5, que o número de matrículas no ensino superior no primeiro ano, em 2023, 2024 e 2025, foi de 345.494, 350.683 e 362.669 alunos (gráfico 15), respectivamente, conforme os dados do Mineduc-SIES (2025).

### 3.2.4 Programa de acesso a cursos de Pedagogia

O Programa de Acesso a Cursos de Pedagogia destina-se a estudantes do Ensino Médio do 3º ou 4º ano, com interesse em estudos para o desenvolvimento da vocação docente (Mineduc, 2025).

O programa envolve módulos de formação pedagógica e de acompanhamento e nivelamento acadêmico, que objetivam a preparação do candidato para o ingresso no ensino superior ou o acompanhamento durante o desenvolvimento de suas atividades no ensino superior. Vinculado ao programa, o Mineduc também oferece a Bolsa de Vocação a Professor (BVP), instituída em 2011, para o candidato interessado na carreira docente, a fim de financiar todo o curso universitário ou programas afins; inclusive, em 2021, o BVP foi ampliado para estudantes licenciado ou com titulação profissional para se matricularem em cursos pedagógicos elegíveis, e que exercem a docência em estabelecimentos educacionais que recebem financiamento do Estado sem a titulação de docente (Chile/SES, 2025).

Tabela 6 – Benefícios según tipo de enseñanza del establecimiento de origen (Enseñanza media): Beca Vocación Profesor Pedagogía

Tipo de enseñanza	Primer año						
	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Educación Científico-Humanista	1519	1244	810	687	1099	1083	1114
Educación Científico-Humanista y Educación Técnica-Profissional	230	184	149	111	197	169	183
Educación Técnica-Profissional	58	65	53	50	68	72	57
Sin información	16	13	18	15	19	20	41
<b>Total</b>	<b>1823</b>	<b>1506</b>	<b>1030</b>	<b>863</b>	<b>1383</b>	<b>1344</b>	<b>1395</b>

Fonte: Subsecretaría de Educación Superior(SES)-Mineduc, 2025

A tabela 6 apresenta um número relativamente expressivo, considerando o total de alunos ingressantes e matriculados nos primeiros anos entre 2023 e 2025. De acordo com o tipo educacional (“tipo enseñanza”), os que configuram formação técnica estão diretamente ligados aos CFTs, segundo o SIES (2025). Além disso, o número de beneficiários em universidades é significativo e apresenta crescimento nos últimos três anos (de 1.099 para 1.114, entre 2023 e 2025).

### 3.2.5 Programa Gratuidade

O programa de gratuidade no Chile surgiu como uma proposta de mudança de paradigma durante o governo de Michelle Bachelet (2014-2018), impulsionada por reivindicações por uma educação superior como direito social e gratuita para uma parcela da população mais vulnerável, o que, por sua vez, deu origem à Lei de Inclusão n. 20.845, em 2015, segundo Varga e Heringer (2017). A referida Lei n. 20.845/2015 trata da inclusão escolar e regula a admissão dos estudantes, proíbe o financiamento compartilhado e proíbe o lucro entre estabelecimentos educacionais que recebem aportes do Estado (Chile, 2015). Com isso, alterou-se o sistema para um regime de direito social, e não de mercado, proporcionando acesso equitativo, com gratuidade e ampliação de recursos por parte do Estado chileno, conforme Vargas e Heringer (2017).

Em seguida, com a Reforma da Educação Superior, em 2018, o Programa “Gratuidad” foi instituído e passou a isentar as famílias pertencentes aos 60% de menores rendas da população (Mineduc, 2025). Os estudantes devem estar matriculados em instituições conveniadas, que atendam às exigências da Lei n.º 21.091 (Chile, 2018), e ficam isentos do pagamento de mensalidades e matrículas até a conclusão do curso no período regular, denominado período nominal (Mineduc, 2025). A Lei n. 21.091 (Chile, 2018) não apenas instituiu como também aprimorou o Gratuidad, ampliando a cobertura a estudantes pertencentes ao sexto decil, que antes atendia até o quinto decil desde 2017, segundo Lopez-Nunez; Nunez-Valdes; Karen (2025). Desse modo, a partir de 2018, a referida lei estabeleceu que 60% da população chilena com menores condições socioeconômicas pudesse se beneficiar do programa.

Lopez-Nunez; Nunez-Valdes (2025) afirmam que o diferencial do programa Gratuidad no ensino superior chileno não está na inexistência de distinção quanto à escolha entre IES públicas ou privadas, mas sim no enfoque nos quintis<sup>8</sup> (20%) de menor renda, sendo considerado um benefício, e não um direito. Os dados apresentados pelos pesquisadores indicam que a taxa de permanência (taxa de

---

<sup>8</sup> Quintis são medidas estatísticas que dividem um conjunto de dados em cinco partes iguais, sendo cada uma representada por 20% de uma amostra ou população, e permite a análise da distribuição de uma variável em valores, numa relação de média ou mediana.

*retención*) se elevou significativamente, de 75,07% em 2015 para 83,38% em 2022 (Lopez-Nunez; Nunez-Valdes, 2025).

No entanto, Lopez-Nunez; Nunez-Valdes; Karen (2025) destacam que o sistema de financiamento chileno também fomenta a segregação educativa, ao favorecer instituições de baixa qualidade, massificadas e com baixos requisitos de ingresso, em contraste com universidades elitistas e seletivas, que concentram estudantes mais privilegiados (Lopez-Nunez; Nunez-Valdes, 2025).

Além desses benefícios, o Mineduc relaciona também: a) créditos estudantis, para complementar as bolsas, com recursos estatais (FSCU) e garantias do Estado (ou Crédito com Aval do Estado – ACE); e b) becas (bolsas), que cobrem parte da mensalidade anual do curso e, em alguns casos, a matrícula. Diferentemente do crédito, são recursos entregues diretamente às IES e não devem ser devolvidos após a conclusão do curso ou a titulação (Mineduc, 2025).

Tabela 7 – Beneficios según tipo de enseñanza del establecimiento de origen (Enseñanza media):  
Gratuidad

Tipo de enseñanza	Primer año						
	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Educación Científico-Humanista	53015	53961	59735	63868	70698	80851	82994
Educación Científico-Humanista y Educación Técnica-Profissional	30900	30392	33057	36207	41447	46824	48412
Educación Técnica-Profissional	17170	16574	18341	19858	22168	24400	24766
Sin información	2995	2782	5327	5427	6054	8468	9705
<b>Total</b>	<b>104080</b>	<b>103709</b>	<b>116460</b>	<b>125360</b>	<b>140367</b>	<b>160543</b>	<b>165877</b>

Fonte: *Subsecretaría de Educación Superior (SES)-Mineduc, 2025*

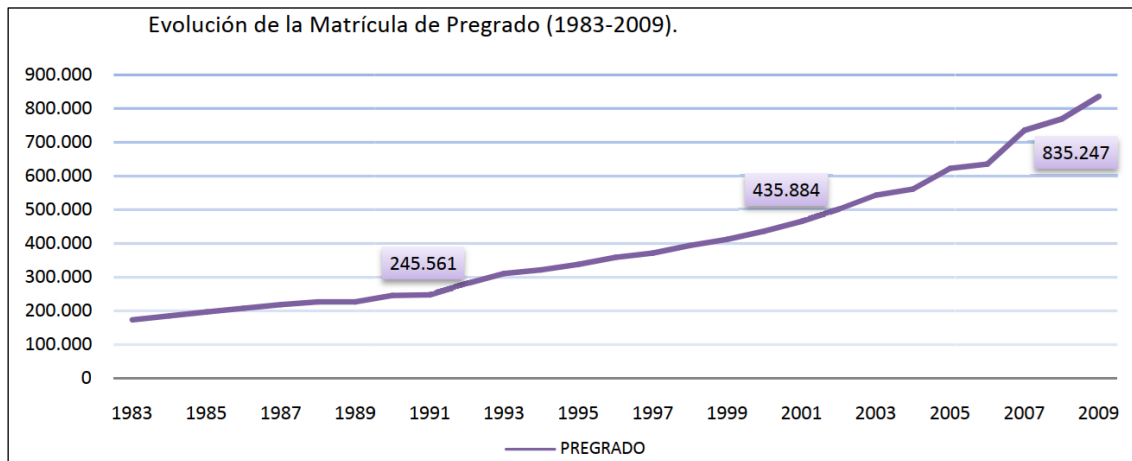
Os dados da tabela 7 referentes ao programa *Gratuidad* englobam todas as organizações acadêmicas, como universidades privadas (incluindo as do CRUCH), universidades estatais, IPs, CFTs e escolas das Forças Armadas. Desde o início dos registros dos benefícios concedidos ao ensino superior pelo SIES, o *Gratuidad* cresceu mais de 59% nos tipos de ensino destacados entre 2019 e 2025, conforme os números apresentados (Mineduc-SIES, 2025). No tipo de ensino “Educação Científico-Humanista”, o percentual de beneficiários variou 56,54% entre 2019 e 2025 (de 53.015 para 82.994).

### 3.3 Evolução das matrículas do ensino superior chileno

O *Servicio de Información da Educación Superior (SIES)*, da Divisão de Educação Superior do Mineduc, publicou um relatório sobre a evolução das matrículas entre 1990 e 2009. Ao final do período, a Educação Superior registrou mais de 876.000 alunos matriculados, o que representava cerca de 5% da população chilena em 2009 (Rolando M. *et al.*, 2010).

O gráfico 10, a seguir, evidencia os efeitos da reforma universitária de 1980, a partir da evolução das matrículas nos cursos de graduação entre 1983 e 2009.

Gráfico 10 – Matrículas nos cursos de graduação entre 1983 e 2009



Fonte: Rolando M. *et al.*, 2010.

Na primeira década de 1980, o número de matrículas cresceu próximo de 26% e, sequencialmente, mais 77% na década de 1990. Ao final de 2009, apresentou crescimento acima de 91% (Rolando M. *et al.*, 2010).

Em relação à cobertura, a taxa líquida de matrícula em 1990 estava em aproximadamente 13%. Em 2006, a taxa líquida subiu para 27,5% e, em 2009, para 30,8%. Esse cenário demonstra que a taxa líquida de matrículas mais que dobrou após duas décadas de reforma política educacional. O relatório também apresentou uma taxa bruta de 38% de cobertura para o ano de 2006 (Rolando M. *et al.*, 2010).

Tabela 8 – Estudantes matriculados (18-24 anos) em relação à população da mesma faixa etária entre 2007 e 2009

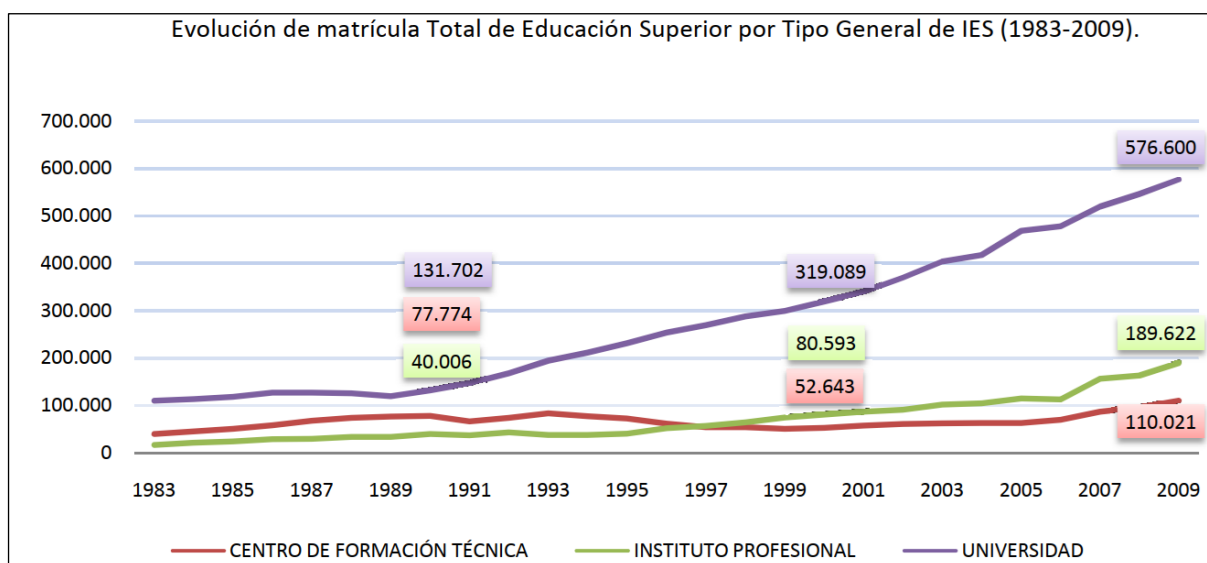
<i>Cobertura de Educación Superior 2007-2009.</i>			
	2007	2008	2009
<b>Matrícula Educación Superior SIES (18-24 años)</b>	547.809	575.266	626.343
<b>Proyección de Población INE (18-24 años)</b>	1.963.300	1.997.518	2.031.737
<b>Cobertura Educación Superior (18-24 años)</b>	27,9%	28,8%	30,8%

Fonte: Rolando M. *et al.* (2010).

Os dados da tabela 8 mostram que a ES chilena, nos cursos de graduação, apresenta um processo de transição educacional de um “sistema de elite” para um “sistema de massa” entre 1990 e 2006, de acordo com a classificação adotada por Trow (2005), passando de 13% para 27,5% (ML), conforme Rolando M. *et al.* (2010).

Os reflexos da reforma educacional de 1980 também são notados ao verificar a absorção das matrículas por organização acadêmica das IES, de acordo com o crescimento do volume de matrículas ocorrido entre 1983 e 2009 (gráfico 11).

Gráfico 11 – Evolução das matrículas por organização acadêmica das IES entre 1983-2009



Fonte: Rolando M. *et al.* (2010)

As universidades foram as que mais registraram aumento nas matrículas, em razão da divisão das instituições-sede e da transformação destas em universidades a partir da reforma de 1980, além de outros fatores (Catani; Esquivel; Gilioli, 2007; Corradi e Espinoza, 2024).

Entre 2007 e 2009, Rolando M. *et al.* (2010) associaram a elevação das matrículas dos IPs e CFTs a aportes do governo em bolsas e benefícios destinados a essas IES, principalmente vinculados à Beca Nuevo Milenio, bolsa que visa a

formação de técnicos de nível superior. A tabela 9, por sua vez, traz uma comparação entre o crescimento das matrículas (%) e o acumulado anual no período de 2000 a 2009, por organização acadêmica.

Tabela 9 – Crescimento e acumulado anual das matrículas (%) por organização acadêmica das IES entre 1990-1999 e 2000-2009

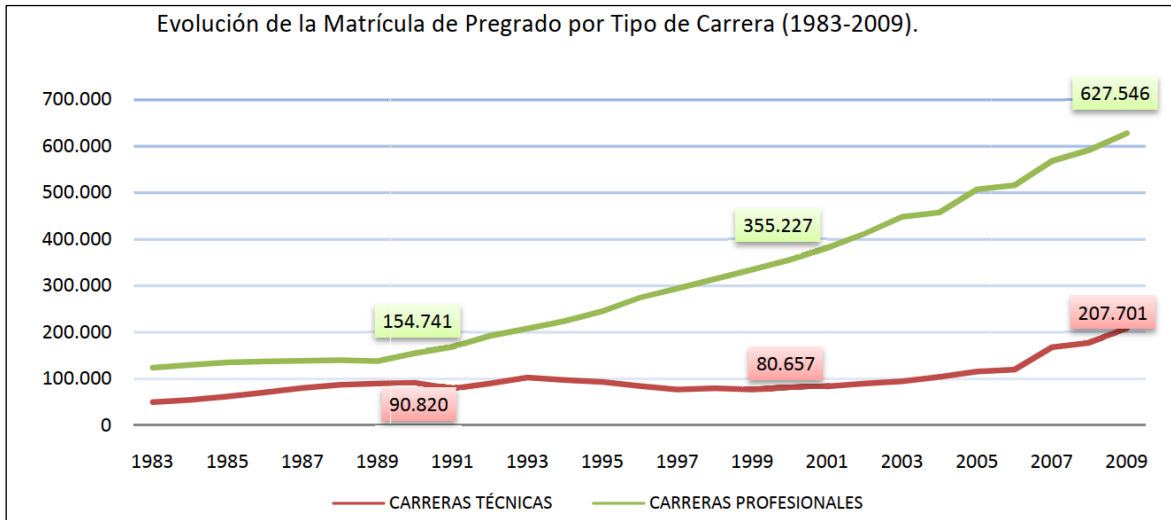
Incrementos de matrícula y Tasas de incremento anual por Tipo de Institución de Educación Superior, periodos 1990-1999 y 2000-2009.				
	Incremento	Tasa de	Incremento	Tasa de
	matrícula	incremento anual	matrícula	incremento anual
	1990-1999	1990-1999	2000-2009	2000-2009
<b>C.F. Técnica</b>	-34,7%	-4,6%	109,0%	8,5%
<b>I. Profesionales</b>	86,1%	7,2%	135,3%	10,0%
<b>Universidades</b>	127,3%	9,6%	80,7%	6,8%

Fonte: Rolando M. *et al.* (2010).

Os dados mostram uma inversão na evolução das matrículas nas universidades em relação aos IPs e CFTs, tendo em vista que estes apresentaram tendência de crescimento, enquanto as universidades registraram regressão, tanto no crescimento das matrículas entre os períodos quanto no crescimento anual entre os períodos analisados.

Os dados também revelam a concentração das matrículas nos cursos de graduação técnicos e profissionalizantes, isto é, de formação mais curta ou mais longa, respectivamente, entre 1983 e 2009. O gráfico 12 demonstra a evolução das matrículas nesse período, com destaque sobretudo para os cursos profissionalizantes, inclusive em razão da própria natureza acadêmica das IES. Isso porque as universidades dispõem de infraestrutura para formações profissionalizantes e científicas, com laboratórios e duração mais longa (4–5 anos), enquanto os IPs e CFTs ofertam cursos técnicos de curta duração (2–3 anos), sem necessidade de pesquisa ou de laboratórios (Catani *et al.*, 2007).

Gráfico 12 – Evolução das matrículas nos cursos de graduação técnicos e profissionalizantes entre 1983-2009

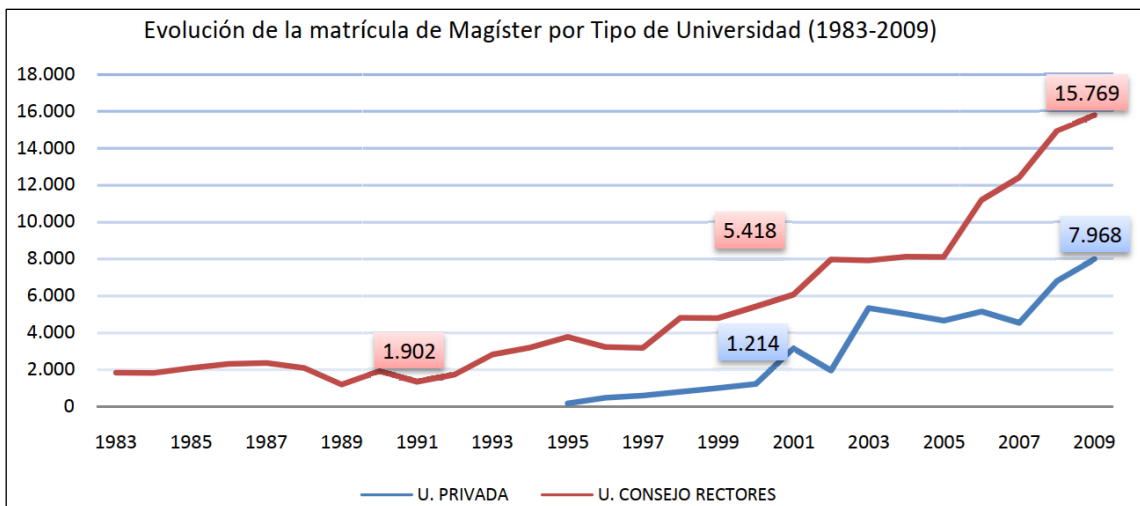


Fonte: Rolando M. *et al.* (2010).

E embora os cursos técnicos tenham apresentado pequena regressão ao final da década de 1990, entre 2007 e 2009 voltaram a crescer, em virtude do incentivo do governo por meio da Beca Nuevo Milenio, conforme também ocorreu com as matrículas por tipo de IES, de acordo com Rolando M. *et al.* (2010).

Sobre a taxa de matrículas por organização administrativa das IES (público e privado), o documento analisado trouxe apenas informações da pós-graduação (mestrado), com flutuações associadas à ausência de dados informados por algumas IES. Já nos cursos de graduação, o efeito foi menor, em razão do maior contingente de alunos, como explicam Rolando M. *et al.* (2010) e como ilustra o gráfico 13, a seguir:

Gráfico 13 – Evolução das matrículas de Mestrado por organização administrativa entre 1983-2009

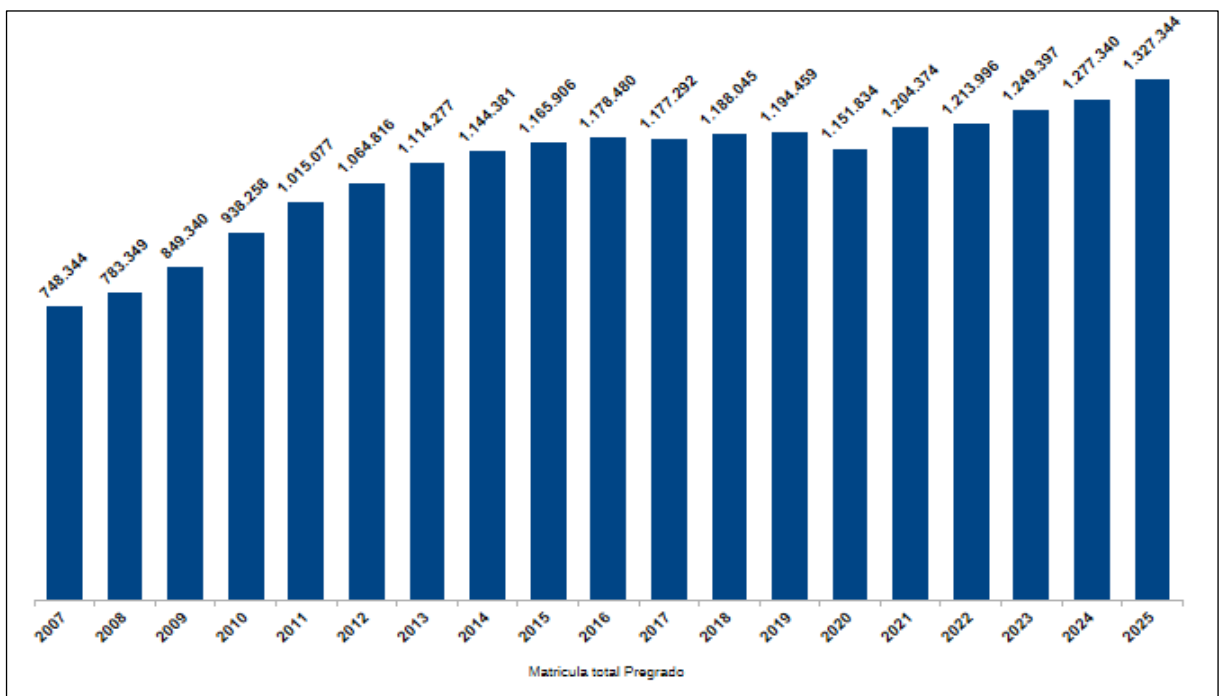


Fonte: Rolando M. *et al.* (2010).

Com o surgimento das IES privadas na década de 1980, o número de matrículas nessas instituições, nos programas de mestrado, também cresceu consideravelmente a partir de meados da década de 1990 (gráfico 13). As IES estatais associadas ao CRUCH também mantiveram crescimento, porém com números mais expressivos (Rolando M. *et al.*, 2010).

A partir de 2007, o SIES/Mineduc passou a atualizar anualmente as informações coletadas. Assim, registrou-se o crescimento das matrículas nos cursos de graduação entre 2007 e 2025, conforme o gráfico 14.

Gráfico 14 – Evolução do número de matrículas nos cursos de graduação entre 2007-2025



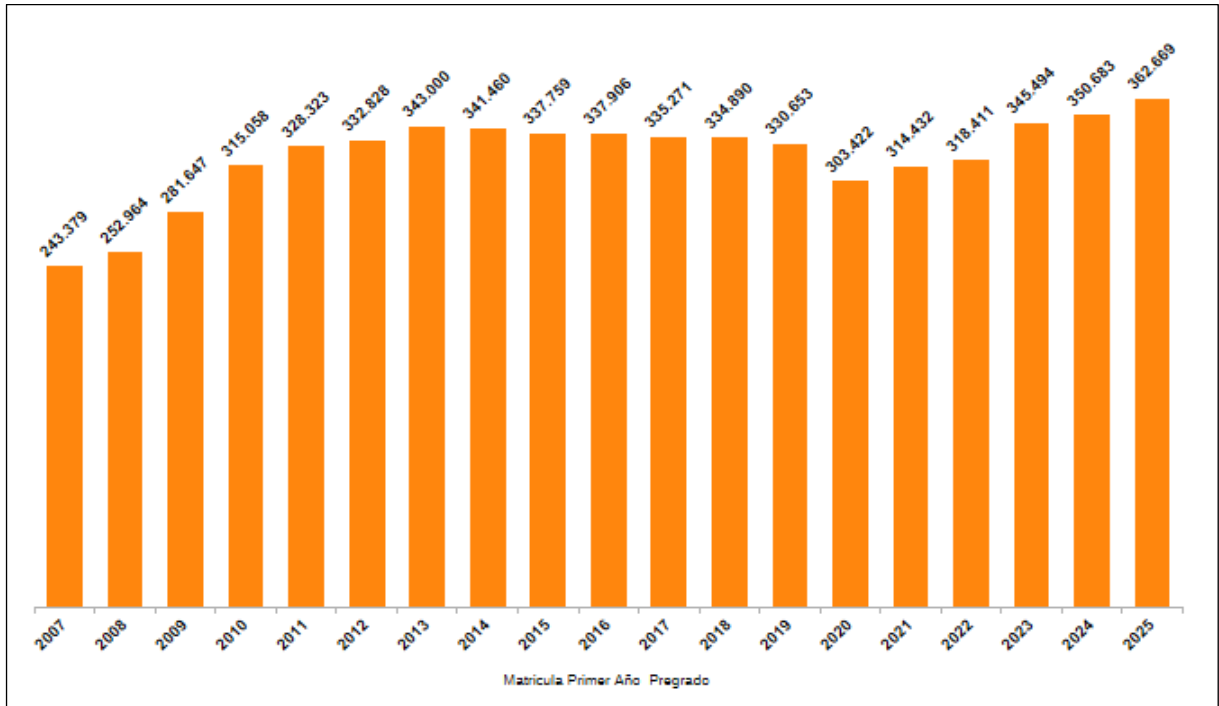
Fonte: Adaptado da base de dados do SIES-Mineduc, 2025.

E, conforme afirmado por Corradi; Espinoza (2024) sobre a diminuição das IES privadas pelo processo de autorregulação após duas décadas (iniciado em 1990), quando a população buscava direitos e acesso à educação de qualidade, o gráfico 14 indica certa estabilização nas matrículas a partir de 2016. Isso pode ter representado, nesse intervalo, o fechamento de algumas das IES privadas mencionadas pelos pesquisadores; no entanto, o crescimento retorna entre 2022 e 2025.

Apesar de pequena divergência em relação aos dados anteriores de matriculados nos cursos de graduação em 2009 (835.247 – gráfico 10), o gráfico 14 apresenta 849.340 matrículas no mesmo ano e 1.327.344 em 2025. Esse crescimento representou variação de 56,28% no período.

Comparativamente, o crescimento do número total de matrículas acompanhou, de forma proporcional, o número de matrículas de alunos egressos do ensino secundário para o ensino superior, como se observa a seguir (gráfico 15):

Gráfico 15 – Evolução do número de matrículas do primeiro ano nos cursos de graduação entre 2007-2025



Fonte: Adaptado da base de dados do SIES-Mineduc, 2025

As matrículas nos primeiros anos dos cursos de graduação, após a Reforma da Educação Superior de 2018, apresentaram certo declínio (gráfico 15), possivelmente relacionado ao período de isolamento social da Covid-19. Entre 2022 e 2025, porém, as matrículas no primeiro ano retomaram um crescimento expressivo de 13,9%, passando de 318.411 para 362.669 matrículas.

No entanto, o percentual de matrículas de alunos ingressantes nos cursos de graduação, em relação ao total de matrículas desses cursos, vem diminuindo, conforme mostra a tabela 10 a seguir.

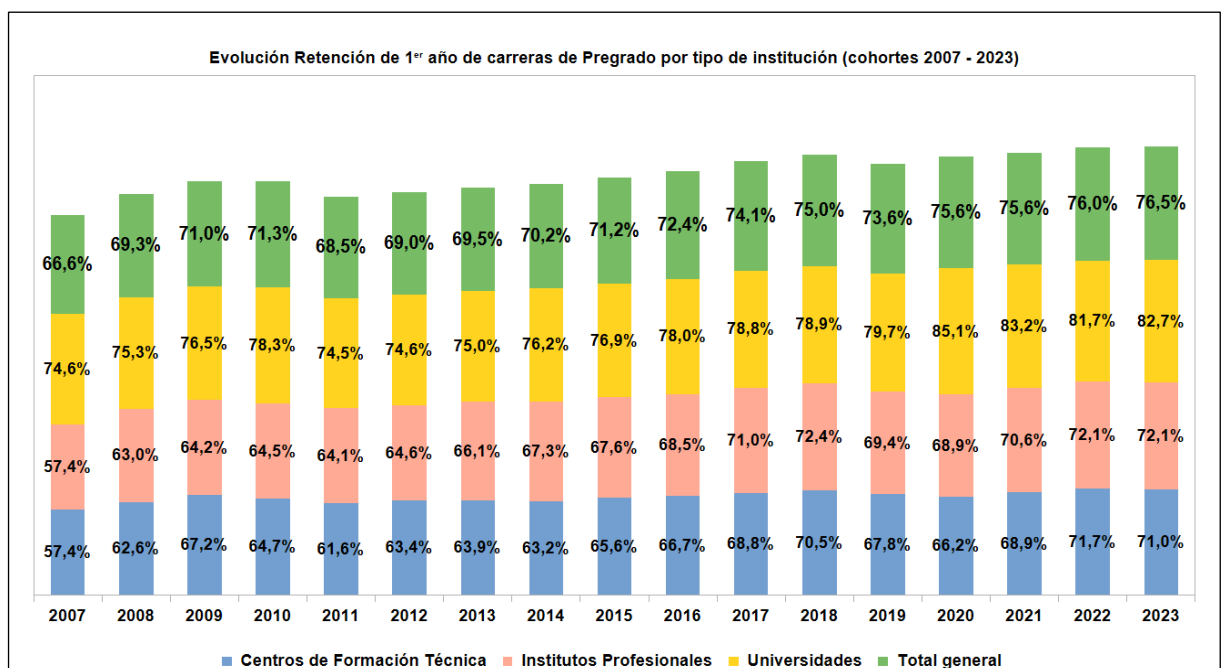
Tabela 10 – Percentual de matrículas no 1º ano dos cursos de graduação em relação ao total de matrículas entre 2014-2025

ANO	MATRÍCULA TOTAL	MATRÍCULA 1º ANO	TOTAL DE MATRÍCULA 1º ANO EM RELAÇÃO AO TOTAL DE MATRÍCULAS (%).
2014	1.144.381	341.460	29,84%
2015	1.165.906	337.759	28,97%
2016	1.178.480	337.906	28,67%
2017	1.177.292	335.271	28,48%
2018	1.188.045	334.890	28,19%
2019	1.194.459	330.653	27,68%
2020	1.151.834	303.422	26,34%
2021	1.204.374	314.432	26,11%
2022	1.213.996	318.411	26,23%
2023	1.249.397	345.494	27,65%
2024	1.277.340	350.683	27,45%
2025	1.327.344	362.669	27,32%

Fonte: Adaptado da base de dados do SIES-Mineduc, 2025

Outro dado importante refere-se à taxa de permanência dos ingressantes no primeiro ano dos cursos de graduação. Conforme dados do Mineduc (2025), essa evolução é apresentada no Gráfico 21 a seguir:

Gráfico 16 – Evolução das taxas de permanência dos ingressantes do primeiro ano nos cursos de graduação entre 2007-2023



Fonte: Adaptado da base de dados do SIES-Mineduc, 2025

A evolução das taxas de permanência (*tasas de retención*) apresentou crescimento principalmente a partir de 2013 (Gráfico 21), tanto nas universidades, que concentram as matrículas, quanto nos IPs. Segundo o SIES (2025), o total geral acumulado da taxa de permanência aumentou 15,6% entre 2020 e 2024 e 1,5% entre 2023 e 2024, refletindo positivamente os efeitos das políticas educacionais da Reforma da Educação Superior de 2018.

Vargas e Heringer (2017) destacam que não há um compromisso estatal direto com a permanência, embora o tema esteja no foco de investigações governamentais, de organismos multilaterais de pesquisa e das IES. Segundo os autores, a concepção chilena é que cada IES deve realizar seus estudos e implementar ações de permanência, muitas vezes com uso de recursos do Estado. Para Vargas e Heringer (2017), esse posicionamento corresponde à natureza autônoma das IES para tratar o tema, como decorrência da concepção política de cada instituição.

Lopez-Nunez; Nunez-Valdes (2025) destacam o aumento nas taxas de matrícula a partir de 2015, quando se iniciaram as políticas de gratuidade para o ensino superior: 15% nas universidades estatais, 33,39% nas universidades privadas tradicionais e 4,83% nas universidades privadas criadas após a Reforma de 1981. Os autores argumentam que as universidades tradicionais teriam maiores condições de adaptação ao programa de gratuidade em comparação às universidades privadas criadas depois da reforma de 1981, em razão de fatores como privilégio institucional e infraestrutura, que influenciam estudantes e familiares (Lopez-Nunez; Nunez-Valdes, 2025).

Contudo, o programa de gratuidade gerou um aumento nas matrículas do primeiro ano da graduação de 69,65% nas universidades privadas tradicionais e de 21,04% nas universidades privadas criadas após a reforma educacional de 1981. Lopez-Nunez; Nunez-Valdes (2025) afirmam que os dados mostram efeitos positivos do programa no acesso e na permanência no ensino superior no setor privado, especialmente nas universidades tradicionais privadas (Lopez-Nunez; Nunez-Valdes, 2025).

Mais do que elevar o número de matrículas, Lopez-Nunez; Nunez-Valdes (2025) ressaltam a importância de considerar a conclusão dos estudos e a ampliação das oportunidades laborais nas políticas educacionais.

Com base nos indicadores publicados pelo Observatório Social (Chile, 2024), a taxa MB no ensino superior atingiu 72,8% em 2024, e a taxa ML, 47,8% no mesmo

período; ao passo que, em 2006, as mesmas taxas eram de 38% e 27,5%, respectivamente (Rolando M. *et al.*, 2010).

O Observatório Social do Ministerio de Desarrollo Social y Familia (MDS) também publicou as taxas MB e ML por sexo no ensino superior: mulheres, 79% (MB) e 51,8% (ML); homens, 66,9% (MB) e 44,1% (ML) (Chile, 2024). Embora a representação feminina seja maior, o grupo já havia ultrapassado o masculino em 2010; em 2006, os homens representavam 49,5% e as mulheres 50,5% das matrículas (Rolando M. *et al.*, 2010).

Os dados revelam um importante crescimento da cobertura do ensino superior, aproximando-se da classificação de Trow (2005) de um sistema universal, isto é, uma cobertura com ML acima de 50% de matriculados com idade entre 18 e 24 anos no ensino superior, em relação ao total da população na mesma faixa etária.

### 3.3.1 As matrículas nos cursos da graduação e pós-graduação

A seguir, apresentam-se as tabelas 11 e 12, com a evolução das matrículas entre 2020 e 2024, de acordo com *Informe de Matrícula en Educación Superior en Chile 2024* (Mineduc, 2025), por organização acadêmica, em números absolutos e variações percentuais, evidenciando a evolução e a concentração em cada modelo institucional.

Tabela 11 – Número de matrículas por organização acadêmica entre 2020-2024

<b>Tipo de instituição</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>
CFT	130.338	134.461	131.732	136.721	145.225
IP	361.387	378.538	396.829	419.014	426.075
Universidades	660.109	691.375	685.435	693.662	706.040
Total general	1.151.834	1.204.374	1.213.996	1.249.397	1.277.340

Fonte: Mineduc, 2025

Tabela 12 – Variação percentual ( $\Delta\%$ ) no número de matrículas por organização acadêmica entre 2020-2024

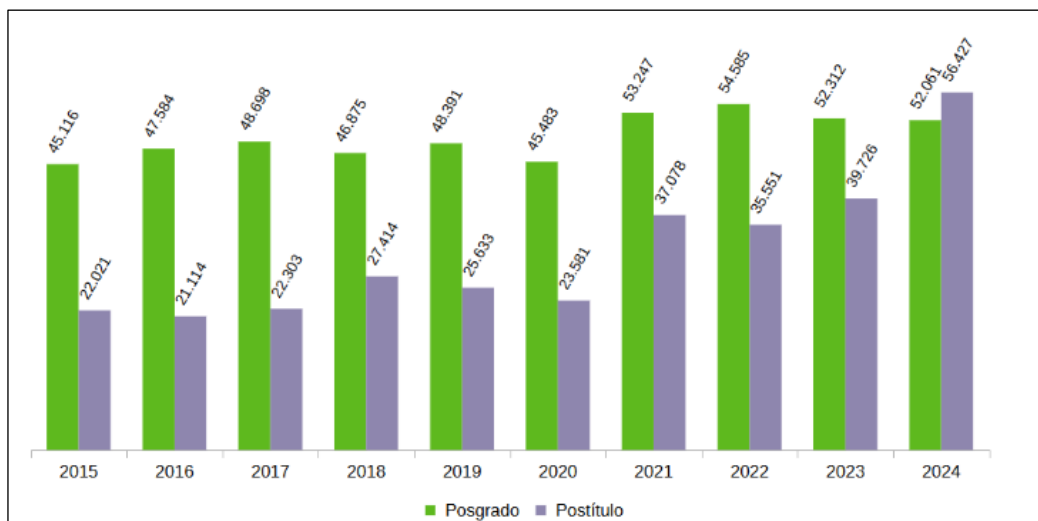
Tipo de instituição	$\Delta\%$ 2021	$\Delta\%$ 2022	$\Delta\%$ 2023	$\Delta\%$ 2024	$\Delta\%$ 2020 – 2024
CFT	3,16%	-2,03%	3,79%	6,22%	11,14%
IP	4,75%	4,83%	5,59%	1,69%	16,85%
Universidades	4,74%	-0,86%	1,20%	1,78%	6,86%
Total general	4,56%	0,80%	2,92%	2,24%	10,51%

Fonte: Mineduc, 2025.

Segundo o *Informe de Matrícula en Educación Superior en Chile (2024)*, em 2025, no que se refere às jornadas diurna e vespertina na graduação, 81,32% das matrículas estão concentradas na jornada diurna, enquanto a vespertina representa 18,68%.

Quanto aos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado – “*posgrado*”) e às especializações (“*postitulo*”), observa-se que não houve grande variação no primeiro ao longo do período de 2015 a 2024. Já em relação às especializações, houve aumento significativo de 156% no número de matrículas, no mesmo período comparativo, conforme ilustrado no gráfico 22.

Gráfico 17 – Evolução do número de matrículas no nível de formação pós-graduação e especialização



Fonte: Adaptado SIES-Mineduc, 2024

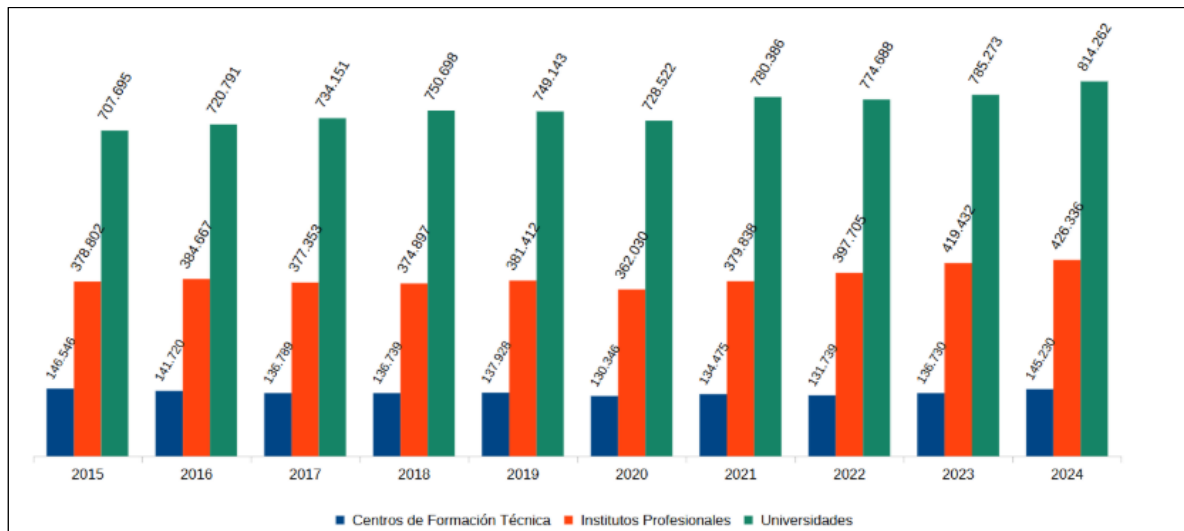
O Informe de Matrícula (2024) destaca que o aumento das matrículas na pós-graduação está relacionado a programas curtos e flexíveis, capazes de atender a uma ampla variedade de necessidades de formação de profissionais, técnicos ou especialistas, segundo o Mineduc (2024). Conseqüentemente, o mesmo relatório

(2024) aponta que o aumento no número de matrículas em especializações está diretamente associado ao crescimento dos cursos de “Diplomado” “*Diplomado*”, isto é *lato sensu*, (58,8% de aumento nos registros em três universidades) e das especialidades médicas e odontológicas (10,6%), no último ano (2024).

No gráfico 18, a seguir, observa-se a distribuição do número de matrículas por tipo de instituição (universidades, IPs e CFTs), com base em uma série histórica mais ampla (2007 a 2025). As universidades predominam na absorção do número de matrículas, seguidas pelos IPs e, depois, pelos CFTs. Com exceção dos CFTs, as universidades e os IPs apresentaram leve expansão no número de matrículas, enquanto os CFTs se mantiveram relativamente estáveis no período de 2015 a 2024.

O gráfico 18 também mostra que, durante o período pandêmico (2019-2020), houve retração no número de matrículas nas universidades (graduação e pós-graduação). Após esse período, e após a reforma da educação superior chilena (Chile, 2018), o sistema universitário voltou a apresentar crescimento no número de matrículas (incluindo pós-graduação e especialização).

Gráfico 18 – Evolução do número total de matrículas por tipo de instituição



Fonte: Adaptado do SIES-Mineduc, 2024

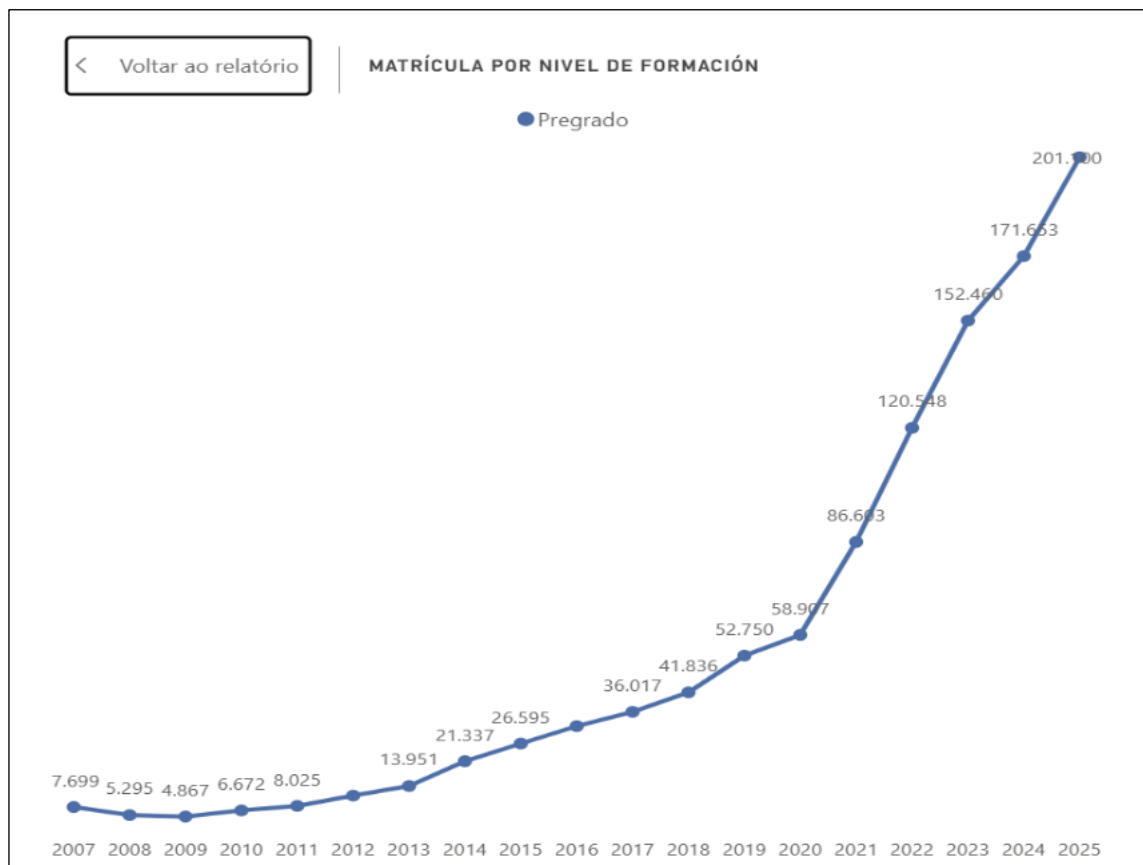
### 3.3.2 Matrículas na modalidade a distância

Segundo Jacobus *et al.* (2022), a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no Chile teve início a partir do ano 2000, como ferramentas complementares ao ensino presencial, com recursos limitados no aspecto administrativo e nas práticas de ensino.

Desde 2010, as matrículas vêm se expandindo com o aumento das IES, inclusive nos subsetores de ensino a distância dessas instituições. Segundo Jacobus *et al.* (2022), a modalidade de EaD atingiu aproximadamente 35.409 matrículas entre 2013 e 2018. Somente nesses últimos quatro anos, houve concentração de mais de 80% das matrículas em quatro instituições, segundo a Base de Dados Histórica do Sistema Informacional das IES (*HEI Informational System's Historical Database*) (Jacobus *et al.*, 2022).

A seguir, o gráfico 19 do Mineduc/Chile demonstra o forte avanço da EaD nos cursos de graduação do ensino superior entre 2007 e 2025, a partir dos seguintes critérios de filtragem: todas as IES (CFT, IP e universidades); nível de área (bacharelado, ciclo inicial ou plano comum, licenciado não titulado, profissional licenciado e não licenciado, e técnico de nível superior); e formato (a distância e semipresencial).

Gráfico 19 – Evolução de matrículas na modalidade EaD e semipresencial nos cursos de graduação (2007-2025)



Fonte: Mineduc, 2025

Araya-Castillo (2015) declara que a modalidade semipresencial (*blended learning*) (gráfico 19) é uma forma combinada entre atividades presenciais e lineares,

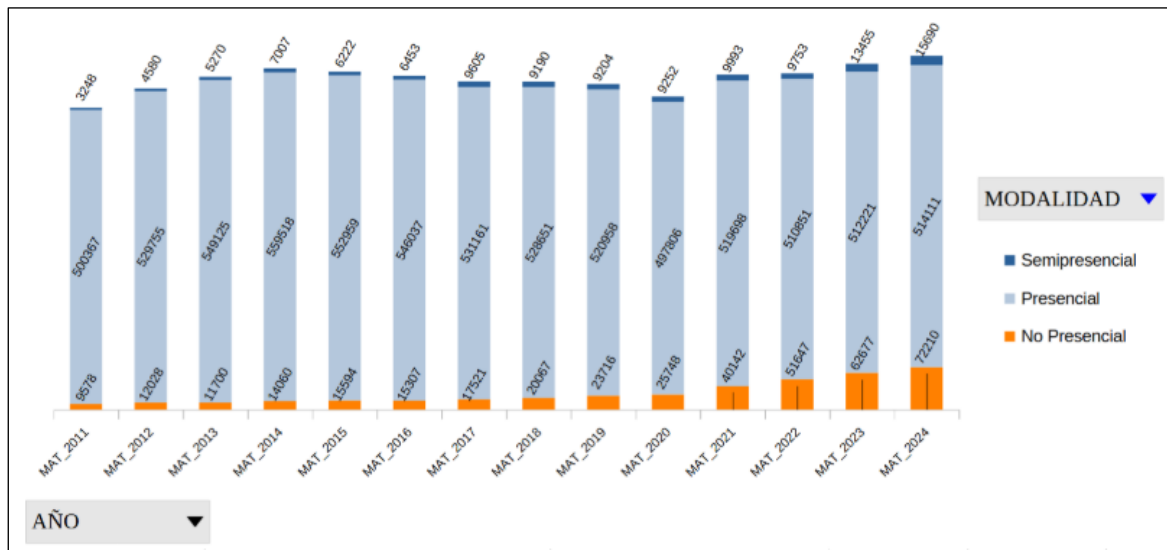
com a utilização de plataformas virtuais para complementar a formação presencial, oferecendo uma aprendizagem no ritmo do estudante e apoio aos estudos por meio de leituras e realização de avaliações.

Araya-Castillo (2015) argumenta que a modalidade a distância se configura mais como uma estratégia de diversificação por parte das universidades privadas que desejam minimizar seus custos e fazem uso da experiência e dos recursos do formato presencial para transferi-los à modalidade a distância. Além disso, Jacobus *et al.* (2022) afirmam não haver um critério específico de acreditação, o que leva alguns desses cursos a serem acreditados voluntariamente. Apesar da falta de regulação e da cobertura de acesso, a educação a distância não é bem aceita por alguns setores (Jacobus *et al.*, 2022). No entanto, há apenas uma citação na alínea “b” do artigo 15 da Lei n. 21.091 (Chile, 2018), que faz referência à acreditação a ser realizada de forma integral, considerando, em sua totalidade, as sedes, funções e níveis de programas formativos, e suas diversas modalidades, como presencial, semipresencial e a distância (Mineduc, 2018).

Há, ainda, algumas considerações sobre o estatuto legal das carreiras a serem ministradas a distância no Chile, como: a) em virtude da autonomia das IES, é permitida a oferta de diferentes modalidades de serviços educativos, devendo-se optar pela acreditação e apresentar coerência com seus meios e fins, desde que os recursos aplicados estejam orientados ao perfil dos egressos declarado pela instituição; b) a modalidade EaD está expressamente reconhecida em lei, para fins de acreditação da IES, assim como as modalidades presencial e semipresencial; e c) de fato, as carreiras ministradas a distância não estão sujeitas a requisito legal específico de acreditação, salvo aquelas sujeitas a requisitos especiais, artigo 27 da Lei n. 20.129 (Chile, 2006). No entanto, se, no processo de acreditação institucional, estiver arrolada, na amostra, uma carreira na modalidade EaD, esta deverá ser avaliada de acordo com os critérios e padrões específicos da modalidade, estabelecidos regularmente, art. 15 da Lei n. 20.129/2006, (Vidal; Guerra Araya; Sebastián, 2021).

Sobre as matrículas nas modalidades a distância, presencial e semipresencial, o gráfico 20 apresenta a evolução ocorrida entre 2011 e 2024, englobando os CFTs, IPs e universidades.

Gráfico 20 – Evolução das matrículas nas modalidades presencial, a distância e semipresencial (2011 a 2014)



Fonte: Adaptado do SIES-Mineduc, 2024

Nota-se, entre 2011 e 2015, um aumento de 62,81% na taxa de matrícula na modalidade EaD (em comparação ao presencial) (gráfico 25), passando, em números absolutos, de 9.578 para 15.594 matrículas, em um intervalo de quatro anos. Já a partir de 2015, com novas reformas educacionais e programas de acesso e permanência, além de medidas que favoreceram o ensino presencial, também houve contribuição para um aumento de 363% nas matrículas na modalidade EaD, passando de 15.594 matrículas, em 2015, para 72.210, em 2024 (Mineduc, 2024).

Araya-Castillo (2015) afirma que, embora a educação a distância possa apresentar efeitos positivos para o Chile (por meio de oportunidades de equidade, mobilidade social etc.), faz-se necessária a mobilização do governo chileno e das IES para a regulação do formato a distância e para a garantia da qualidade dos cursos e de suas estruturas.

Apesar de não haver regulação específica para a modalidade EaD, e considerando que as IES seguem princípios relacionados à acreditação institucional e a algumas carreiras profissionais, observa-se que o Chile vem ampliando a oferta de cursos nessa modalidade (CNA-Chile, 2025).

### 3.3.3 Desafios da qualidade do ensino superior chileno

Quanto às titulações e cursos de graduação, o Chile apresenta dificuldades no reconhecimento de 17.902 cursos em 2021, conforme estudo realizado pela Universidade do Chile, considerando a desagregação por sedes, modalidades,

jornadas e versões. O relatório apontou mais de 17 mil cursos, correspondentes a um total de 251 carreiras genéricas. Os números de programas e carreiras divulgado pela Subsecretaria Superior chilena em 2022, dispersos entre as instituições, comprometem a credibilidade do credenciamento, dificultando a articulação, a convalidação e o reconhecimento das aprendizagens, como ilustrado na figura 5 (Chile-SES, 2022).

Figura 5 – Número de currículos existentes por tipos de instituições de educação superior

Tipo de IES	Número IES	Número programas
CFT	49	3.214
IP	34	7.950
Universidades	56	6.637
FF.AA.	9	101
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>17.902</b>

Fonte: Chile/SES, 2022

O relatório da SES também traz declarações de representantes do mundo do trabalho de que os títulos concedidos não são suficientemente claros, por não possuírem descrições substanciais e por não informar sobre a formação do egresso e suas competências (Chile/SES, 2022). Entrevistas apontam, ainda, que a autonomia acadêmica gerou um efeito negativo associado à expansão excessiva de cursos, com perda de credibilidade das credenciais entregues ao mercado de trabalho, para o ingresso no ensino superior e para a avaliação da continuidade dos estudos. Assim, a busca pela credibilidade das titulações e cursos pode constituir um dos principais desafios da educação superior chilena, no que se refere ao controle e à fiscalização de cursos e instituições de educação superior, especialmente quanto à qualidade do ensino superior (Chile/SES, 2022).

### 3.3.4 A qualidade curricular e a heterogeneidade das IES chilenas

Molina Domingo; Letelier Larrondo (2020) expõem duas correntes teóricas no que diz respeito à qualidade: a primeira, relacionada à eficiência na utilização de recursos; e a segunda, focada na formação de bons profissionais a serviço da sociedade, reduzida à satisfação de necessidades articuladas pelas demandas de mercado. Dito de outro modo, o que o sistema assegura são aplicações rentáveis da

administração organizacional do saber (enfoque por competências), do saber reduzido à informação e, em sua dimensão procedimental e atitudinal, das habilidades e competências flexíveis para o “saber-fazer” com essa informação (Molina Domingo; Letelier Larrondo, 2020). Segundo os pesquisadores, trata-se de um “autogerenciamento” do indivíduo a partir de suas práticas cotidianas. No âmbito institucional, as IES concebem a qualidade simplesmente como eficiência na utilização de recursos, percebida como uma instância de controle do uso dos recursos financeiros (Molina Domingo; Letelier Larrondo, 2020). Com isso, tem-se o entendimento de uma possível falha no atual sistema de acreditação, cuja avaliação parte de indicadores sem clareza na definição unívoca e de padrões básicos de qualidade do ensino superior, como os processos de melhoramento contínuo de todas as funções universitárias: docência, investigação, gestão e prestação de serviços (Molina Domingo; Letelier Larrondo, 2020).

Meneghel, Robl e Silva (2006) detalham os processos regulatórios do Estado chileno como controlador em três dimensões: a normativa, a verificadora e a controladora. A primeira estabelece o contexto e as condições gerais das outras duas e, sendo estas insuficientes para garantir a qualidade das IES, faz-se necessária a “avaliação” como outro processo na construção da qualidade. Esse processo deve contemplar todas as dimensões da IES de forma contínua, como currículos, cursos e demais atividades envolvidas (Meneghel; Robl; Silva, 2006).

As tipologias das IES, por outro lado, apresentam uma relação relevante com o processo de seleção discente para a manutenção da qualidade e do prestígio, uma vez que adotam filtros de diferentes complexidades para a manutenção do seu “nível de importância institucional”. Quanto maior a instituição, maior tende a ser a exigência de pontuação para o ingresso do aluno (Carmona; Fonseca, 2018). Dessa forma, consideram-se categorizações de baixa, média e alta complexidade, vinculadas às pontuações dos ingressantes e às infraestruturas das IES, que contam com maior ou menor número de faculdades ou cursos (Carmona; Fonseca, 2018). Essa heterogeneidade tende a favorecer as políticas educacionais de ingresso e inclusão. No que se refere à qualidade, apenas duas instituições se destacam com excelência em todas as áreas estabelecidas pelo sistema: a Universidade do Chile (UCH) e a Pontifícia Universidade Católica do Chile (PUC) (Carmona; Fonseca, 2018).

A partir da caracterização das IES de maior complexidade estrutural, e também de suas atividades de docência, investigação (produção científica) e extensão,

observam-se implicações relacionadas à estratificação social e de prestígio (Kuzmanic *et al.*, 2021), que influenciam as políticas educacionais de ingresso e inclusão no ensino superior chileno. Isso ocorre, principalmente, porque a desigualdade da educação chilena foi desenhada politicamente, e os resultados de políticas educacionais de privatização agravaram a segregação escolar no país (Mujica-Johnson, 2020).

Apesar das complexidades e das dificuldades para o aprimoramento da qualidade do ensino superior chileno, o sistema educacional do Chile tem evoluído ao construir políticas de ingresso e inclusão para alunos de status social mais baixo, oferecendo-lhes mais oportunidades e participação na sociedade, como o PACE e o Gratuidad. Isso se torna ainda mais relevante porque as IES chilenas são todas pagas, inclusive as estatais, e eram consideradas algumas das mais caras do mundo, de acordo com o Fórum Econômico Mundial (2015) (Catani *et al.*, 2023).

No Brasil, no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), o vice-presidente, Hamilton Mourão, também cogitou a cobrança de mensalidades das universidades federais, como maneira de balancear os custos com a educação superior (Mazui, 2020), mas o tema perdeu força. Por meio de uma pesquisa realizada por uma instituição privada e publicada pelo Jornal da Unesp, evidenciou-se a inviabilidade da cobrança de mensalidades, uma vez que aqueles que poderiam pagar corresponderiam a apenas 6% dos gastos com a educação superior (Bovo, 2022).

No entanto, Kuzmanic *et al.* (2021) ponderam que a elevação da escolarização de estudantes de camadas socioeconômicas mais baixas ocorre sob a crítica de que a massificação da educação superior também pode gerar aumento da falta de qualidade, em razão do acesso progressivamente diferenciado e heterogêneo às IES, tendendo à preservação da desigualdade estudantil efetiva, por meio da massificação estratificada do ensino superior (Kuzmanic *et al.*, 2021). Para os pesquisadores, essa diferenciação no acesso à educação superior impacta o mercado de trabalho, promovendo ganhos econômicos diferenciados e, em muitos casos, agravando as diferenças laborais e econômicas (Kuzmanic *et al.*, 2021). Defendem, ainda, que a consolidação de um sistema de educação diferenciada, com instituições voltadas ao atendimento de estudantes de classes sociais mais baixas e outras destinadas ao treinamento de elites e classes economicamente mais elevadas, reproduz a desigualdade social do país, acentuando o papel reprodutivo da educação (Kuzmanic *et al.*, 2021).

A estratificação no ensino superior abordada pelos autores está relacionada à criação de espaços institucionais estratificados para estudantes de baixo status socioeconômico. Isso ocorre a partir de modelos institucionais ou programas para atender esse público, de acordo com experiências comprovadas em países como Estados Unidos, Portugal, Escócia e países europeus (Kuzmanic *et al.*, 2021).

As políticas de acesso e inclusão no Chile, por meio das reformas ocorridas, colocaram o país em destaque dos demais países da América Latina e do Caribe, com uma das taxas de corte mais altas (50%) das graduações recentes, ampliando o número de matrículas e o número de alunos de baixo status socioeconômico no ensino superior (Marginson, 2016; Kuzmanic *et al.*, 2021).

Mendonça e Susin (2021) corroboram que os apoios recebidos de organismos nacionais e internacionais e as subvenções por parte do Estado melhoraram o acesso à educação no sistema educacional chileno, porém agravaram o quadro relacionado à segregação escolar (Kuzmanic *et al.*, 2021). Esses efeitos gerados são fruto de práticas de standardização e de competição, que resultaram na criação de escolas para filhos de famílias mais ricas e outras para filhos de famílias mais pobres (Mendonça; Susin, 2021; Kuzmanic *et al.*, 2021).

## **4 COMPARATIVOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E CHILENA E COMENTÁRIOS FINAIS**

### **4.1 Marcos organizacionais administrativos e acadêmicos**

A Educação Superior brasileira e chilena apresenta diferenças em relação à gratuidade da educação terciária, de acordo com regulação ocorrida na Constituição de ambos os países durante a década de 1980.

No Brasil, a Educação Superior é tida como meritocrática através dos processos seletivos, e esses, por sua vez, podem garantir direitos a serem exercidos por grupos sociais e que são assegurados por instrumentos normativos brasileiros. E no caso do Chile, a Constituição chilena de 1980 extinguiu a gratuidade e instituiu o modelo institucional de autofinanciamento a partir de mensalidades e taxas estudantis.

Nesse período de transição de 1980, as universidades chilenas passaram a conceder titulação profissional aos portadores de licenciatura, que, diferentemente do Brasil, se tratava de uma titulação de menor duração, e de formação geral e não científica. E a outorga dos graus ou títulos cabe às universidades, com exceção dos títulos técnicos (Corradi e Espinoza, 2024)

As constituições brasileiras e chilenas também passaram a regular a atuação das instituições privadas a partir da década de 1980. O Chile, no entanto, reestruturou as instituições de educação superior e ampliou a diferenciação vertical das instituições de ensino para universidades, institutos profissionais e centros de formação técnica. Enquanto o Brasil, a organização das instituições de ensino passou a ser compostas por organizações administrativas públicas, privadas e comunitárias (estas reconhecidas pela Lei n.º 13.868/2019) e distribuídas em cinco organizações acadêmicas, a saber: universidades, centros universitários (a partir de 1997), faculdades, institutos federais e centros federais de educação tecnológica.

No tocante à redemocratização do acesso à educação terciária, a pesquisa apontou que entre a década de 1980 até meados da década de 1990 havia necessidade de políticas públicas educacionais no Brasil (Gomes e Moraes, 2012), e o Chile também iniciou programas de acesso à educação superior na década de 1990 (Corradi e Espinoza, 2024).

## **4.2 Políticas de ampliação do acesso à educação superior**

As políticas de cobertura do acesso à educação superior brasileiras e chilenas apresentam semelhanças por ocorrerem em sistemas de ingresso centralizados para a seleção de candidatos, sendo o Sistema de Seleção Unificada (SISU) no Brasil em 2010, e o Sistema Único de Avaliação (SUA-CRUCH) no Chile em 2013. Ambos os sistemas exigem dos candidatos a realização de provas de competência, para a atribuição de pesos classificatórios obtidos das avaliações e para assegurar que estão aptos a ascenderem à educação superior.

E quanto às políticas educacionais voltadas ao financiamento estudantil ou concessões de bolsas de estudo, no Brasil já eram adotadas desde o período ditatorial de 1975, e foram se aprimorando ao longo da década de 1990. E os programas brasileiros de destaque são o Fies, o Prouni e a Lei de Cotas n.º 12.711.

Em relação ao Chile, os programas de financiamento estudantil ou concessões de bolsa tiveram início na década de 1990 (Corradi e Espinoza, 2024). Os principais programas chilenos são, por grau de importância, o Gratuidade, Bolsa de Vocação a Professor (BVP) e o Programa de Acesso a cursos de Pedagogia, além de outros abordados na pesquisa (Mineduc, 2025).

O Chile também conta com um programa assistencial que é o PACE, instituído em 2014, designado a preparar estudantes do ensino médio e auxiliar no acompanhamento dos estudantes do ensino superior (Mineduc, 2024).

## **4.3 Regulação e avaliação da educação superior**

A pesquisa apontou que com o reconhecimento da participação das IES privadas em conjunto com as IES públicas, tanto o Chile quanto o Brasil foi necessário a elaboração de instrumentos reguladores e de avaliação para a manutenção da qualidade da educação superior.

No Chile, a reforma do ensino superior no início da década de 1980, trouxe a ampliação de condições legais para criação e funcionamento de instituições privadas e a reconfiguração do papel do Estado no provimento e no financiamento do setor. Esse processo foi posteriormente sistematizado pela LOCE de 1990, que consolidou juridicamente parte relevante nos regramentos produzidos durante o período ditatorial, sendo substituída, mais adiante, pela LGE de 2009.

No Brasil, a CF de 1988) estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e a regulação do setor foi detalhada, sobretudo, pela LDB (1996), que reordenou as normas de funcionamento das IES e instituiu bases para políticas públicas e avaliações voltadas à qualidade.

Quanto à avaliação e ao asseguramento da qualidade, o Brasil estruturou, desde a década de 1990, um sistema amplo e progressivamente mais complexo, de instrumentos normativos que garantam o planejamento estratégico do desenvolvimento nacional, segundo Fernandes (2014), e culminando no Sinaes em 2004.

A regulação e fiscalização da educação superior brasileira cumpre o papel de coordenação do sistema, segundo Sampaio e Pires (2025). E nesse aspecto avaliativo, o Sinaes trouxe mudanças significativas, considerando as avaliações institucionais, de cursos e do desempenho estudantil.

No Chile, o asseguramento da qualidade se fortaleceu com iniciativas de acreditação e de desenho institucional do sistema de qualidade a partir de marcos como a Lei 20.129 de 2006 e, sobretudo, com a Reforma da Educação Superior de 2018, que reorganizou a arquitetura regulatória e fortaleceu a coordenação do sistema (Chile, 2018).

A avaliação da qualidade da educação superior chilena passou ser orientada com a instituição do Comissão Nacional de Acreditação em 2006, que apenas regulava o funcionamento das instituições de ensino, e em atuação conjunta com o Conselho Nacional de Educação, a partir da Reforma do Sistema Educacional de 2018. Porém, em relação aos cursos superiores, são avaliados somente os cursos de carreira profissional de médico cirurgião, cirurgião dentista, professor de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e professor da educação diferencial (inclusiva) (CNA, 2025).

Apesar das diferenças, ambos os países enfrentam desafios relevantes. No caso brasileiro, a literatura aponta dificuldades relacionadas à operacionalização e à clareza de parâmetros avaliativos diante da heterogeneidade institucional e regional (Dias Sobrinho, 2003; Domingo; Larrondo, 2020). No caso chileno, além da diversidade institucional, sobressai a dificuldade de padronização e reconhecimento de formações em razão da expansão excessiva de cursos, o que compromete a comparabilidade, a convalidação e a legibilidade de credenciais para o mundo do trabalho (SES-Chile, 2022). Soma-se a isso o fato da obrigatoriedade legal de

acreditação de cursos se concentrar em um conjunto restrito de carreiras (Chile, 2006).

#### **4.4 Cobertura da educação superior**

As políticas educacionais adotadas pelo Brasil e pelo Chile demonstraram evolução na cobertura das matrículas nos cursos de graduação de ambos os países. Nesse sentido, com base no referencial classificatório de Trow (2005), o Chile apresentou em 2024 alta massificação na cobertura da educação superior, com taxa de matrícula líquida de 44,1% (Chile, 2024), enquanto o Brasil apresentou taxa de matrícula líquida de 22,9% (Inep, 2025).

No entanto, a massificação da educação superior em ambos os países também elevou a estratificação horizontal entre IES e cursos, intensificando desigualdades entre estudantes, ainda que a adoção de políticas de acesso tenha contribuído para reduzir barreiras típicas da estratificação vertical, ao flexibilizar mecanismos de ingresso e ampliar oportunidades para populações historicamente excluídas. Nessa perspectiva, a diversificação de diplomas, cursos e instituições permanece como desafio estruturante para os sistemas brasileiro e chileno (Kuzmanic *et al.*, 2021; Nogueira *et al.*, 2022).

A intensificação da privatização do ensino superior e a ampliação de políticas de acesso, especialmente a partir da segunda metade da década de 2010, elevaram significativamente as matrículas de graduação nos dois países, com impacto positivo sobre grupos sociais e étnico-raciais antes sub-representados no ensino superior. No Brasil, além da expansão das IES privadas, esse crescimento foi impulsionado principalmente pela expansão da modalidade EaD, associada ao aumento de 60,88% no número de ingressantes de cursos de graduação entre 2014 e 2025 (de 3.114.510 para 5.010.613). No Chile, verificou-se um crescimento mais modesto de 6,2% no número de ingressantes nos cursos de graduação entre 2014 e 2025 (de 341.460 para 362.669).

Em comparação ao Chile, que conta com o PACE, programa voltado não apenas ao ingresso, mas também ao acompanhamento acadêmico do estudante, no Brasil observa-se menor presença e capilaridade de políticas assistenciais de permanência no setor privado, o que limita a conclusão do curso por estudantes em maior vulnerabilidade (Nogueira *et al.*, 2022).

No que se refere à cobertura, ambos os países avançam em direção à ampliação das taxas de matrícula líquida (ML).

Comparativamente, ambos os países apresentaram fortalecimento na centralização no sistema de ingresso à educação superior a partir da década de 2010: no Brasil, com o Sisu (2010), articulado ao ENEM; e, no Chile, com a evolução do SUA (iniciado pelo CRUCH em 2013) e sua posterior reorganização no âmbito do sistema de acesso regulado após a Reforma de 2018, operando com a PAES. Esses arranjos contribuíram para a ampliação do acesso e para a mitigação de barreiras seletivas historicamente excludentes, ainda que persistam as desigualdades horizontais de trajetória escolar ou socioeconômica.

No conjunto de instrumentos de acesso analisados, o Brasil dispõe principalmente do FIES, do PROUNI e da Lei de Cotas, enquanto o Chile se destaca programas como o Gratuidade, o PACE e a Bolsa de Vocação de Professor (BVP). Em 2025, tomando como base as matrículas de ingressantes no ensino superior chileno (n. 362.600), esses instrumentos representaram: 45,75% (*Gratuidad*; n. 165.877), 2,05% (PACE; n. 7.432) e 0,38% (BVP; n. 1.395).

No Brasil, em 2024, registraram-se aproximadamente 5 milhões de ingressantes. Desse universo, os instrumentos analisados representaram: 8,70% (PROUNI; n. 434.794) e 3,11% (FIES; n. 155.560). E ambos os programas sofreram redução de recursos após a segunda metade da década de 2010, conforme evidenciado ao longo do estudo.

Quanto à EaD, as matrículas brasileiras em cursos de graduação cresceram acentuadamente entre 2014 e 2024 (360%), representando 66,8% do total de ingressantes nos cursos de graduação em 2024. Embora a EaD amplie o acesso, ela também pode intensificar a estratificação horizontal entre cursos e IES, ampliar a heterogeneidade de diplomas e produzir retornos profissionais desiguais. No Chile, apesar da expansão da oferta e do aumento das matrículas na modalidade, persiste a necessidade de aprimoramento regulatório e de critérios mais claros de avaliação e acreditação para a EaD (Araya-Castillo, 2015; Jacobus *et al.*, 2022).

Adicionalmente, o Chile apresenta, no período recente, sinais de tensão entre expansão e absorção ocupacional, com indícios de excesso de profissionais e técnicos em algumas áreas, resultante do volume de titulações emitidas frente à capacidade de absorção do setor produtivo (SIES-Chile, 2024).

As diferenças estruturais e demográficas também condicionam a implementação de políticas e o acesso a serviços. O Brasil possui 203.062.512 habitantes (Censo 2022), enquanto o Chile registra 18.480.432 habitantes (Censo 2024), em contextos territoriais e de distribuição populacional que impõem barreiras específicas ao acesso, sobretudo para populações afastadas de grandes centros.

Contudo, a pesquisa observou que as reformas chilenas ampliaram a participação das IES privadas e reorganizaram o sistema técnico-profissional e universitário, principalmente as reformas educacionais mais recentes de 2018. Enquanto, no Brasil, a consolidação do setor privado ocorreu paralelamente ao fortalecimento de marcos regulatórios e de avaliação (especialmente a partir da LDB/1996 e do Sinaes/2004). Em ambos os casos, a agenda contemporânea de qualidade e equidade tende a depender, cada vez mais, da articulação entre regulação efetiva, instrumentos de avaliação sensíveis à heterogeneidade institucional e políticas de acesso acompanhadas de medidas consistentes de permanência e conclusão.

Por fim, a pesquisa indicou que a expansão das matrículas e a diversificação institucional ampliaram oportunidades de acesso, mas também impuseram desafios associados à heterogeneidade de credenciais, ao alinhamento entre formação e demandas sociais/produzidas e à efetividade de políticas de permanência e conclusão. Assim, ao cumprir os objetivos propostos, o estudo apresentou um breve histórico dos sistemas de ensino superior chileno e brasileiro, descreveu estruturas administrativas e acadêmicas, tratou sobre as políticas de acesso e de qualidade, e analisou a expansão da EaD. De modo conclusivo, buscou contribuir com uma síntese comparativa das semelhanças, diferenças e desafios, oferecendo subsídios para o aprimoramento das políticas vigentes e para a reflexão sobre novas estratégias para o ensino superior em ambos os países.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. D. S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300004>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300004>. Acesso em: 20 dez. 2025.

ALARCÓN, M; BRUNNER, J. J. Evolution of Chilean higher education from a governance equaliser perspective. **Education Policy Analysis Archives**, v. 31, 2023. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8271>. Acesso em: 20 maio 2025.

ARAYA-CASTILLO, Luis. Dinámica competitiva de las universidades en Chile y la necesidad de potenciar el mercado de la educación a distancia. Aposta. **Revista de Ciencias Sociales**, España, n. 64, p. 1-30, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/laraya.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2026.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100008>. Acesso em: 14 jan. 2025.

BOVO, J. M. Cobrança de mensalidade não é a solução para o financiamento da universidade pública. **Jornal da Unesp**, São Paulo, 08 jun. 2022. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2022/06/08/cobranca-de-mensalidade-nao-e-a-solucao-para-o-financiamento-da-universidade-publica/>. Acesso em: 03 maio 2025.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 12.358, de 14 de janeiro de 2025**. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil - Mais Professores. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12358-14-janeiro-2025-796897-publicacaooriginal-174105-pe.html>. Acesso em: 12/01/2025.

BRASIL. **Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Revogado pelo Decreto n. 3.860, de 9 jul. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2306.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm). Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Evolução do ensino superior: 1980-1998**. Brasília, DF: O Instituto, 1999. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao\\_1980-1998.pdf](https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf). Acesso em: 6 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota técnica n. 6/2024/CEI/CGGI/DAES-INEP**: cálculo do Conceito Enade 2023. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/outros-documentos>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota técnica n. 12/2024/CEI/CGGI/DAES-INEP**: cálculo da nota final do desempenho dos estudantes. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/outros-documentos>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota técnica n. 19/2024/CEI/CGGI/DAES-INEP**: cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC). Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/outros-documentos>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estatísticas do Censo da Educação Superior: 2010-2023 (Inep Data)**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2024**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2024/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2024.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf). Acesso em: 21 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Metodologia de cálculo dos indicadores de fluxo da educação superior**. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2017/metodologia\\_indicadores\\_trajetoria\\_curso.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf). Acesso em: 27 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES). **Relatório síntese de área**: Administração. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2022/relatorio\\_sintese\\_administracao.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2022/relatorio_sintese_administracao.pdf). Acesso em: 09 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos (Prouni). Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm). Acesso em: 25 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n. 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 4 set. 2019.

BRASIL. **Lei n. 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: 12 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. MEC. **Decreto n. 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12358-14-janeiro-2025-796897-publicacaooriginal-174105-pe.html>. Acesso em: 21/01/2026.

BRASIL. MEC. **Portaria n.º 1.428/2018**. Dispõe sobre a oferta por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/secretaria-executiva/30000-uncategorised/18977-portarias>. Acesso em: 21 de Janeiro de 2026.

BRASIL. MEC. **Regulação: Decreto institui nova política de EaD**. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres). Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-regulacao-supervisao-educacao-superior/ead/decreto-institui-nova-politica-de-ead>. Acesso em: 12/01/2026

BRASIL. MEC. **Resolução n.º 58/2024**. Institui o Fies Social. Disponível em: [resolucao-no-58-de-8-de-fevereiro-de-2024-resolucao-no-58-de-8-de-fevereiro-de-2024-dou-imprensa-nacional.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/iniciativas-descontinuadas/provao). Acesso em: 27 dez. 2025.

BRASIL. MEC; CNE. **Parecer CNE/CES n.º 583/2001**: Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ces-2001>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. MEC; INEP. **Exame Nacional de Cursos (Provão)**. 10 ago. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/iniciativas-descontinuadas/provao>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. MEC; INEP. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)**. [2025]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. MEC; INEP. **Manual para a classificação dos cursos de graduação: Cine Brasil**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_superior/manual\\_para\\_classificacao\\_dos\\_cursos\\_de\\_graduacao\\_e\\_sequenciais\\_cine\\_brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/manual_para_classificacao_dos_cursos_de_graduacao_e_sequenciais_cine_brasil.pdf). Acesso em: 12/01/2026.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Cartilha Lei de Cotas**. Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)**. Brasília, DF: MEC, [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-financiamento-do-fies>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Ministério da Fazenda (MF). Ministério do Planejamento e Orçamento (MPO). **Exposição de Motivos Interministerial nº 00040/2024 MEC MF MPO**: carta de submissão à aprovação do Projeto de Lei nº 2.6142/2024 (PNE 2024-2034). Brasília, DF: MEC; MF; MPO, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. 2003. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 24 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal PROUNI** - Programa Universidade para Todos (PROUNI) / Legislação 2004. Disponível em: <https://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/97-legislacao-2004>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal único de acesso ao ensino superior**. Sistema de Seleção Unificada (SISU). Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/sisu>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regulação da educação superior**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-regulacao-supervisao-educacao-superior/regulacao-da-educacao-superior>. Acesso em: 13 dez. 2025.

Brasil/Capes: **História e missão**. Brasília, DF: CAPES, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 12/01/2026.

BRUNNER RIED, J. J.; LABRAÑA, J.; ÁLVAREZ, J. **Educación superior técnico profesional en Chile**: perspectivas comparadas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2022. Disponível em: [https://acsppm.cl/wp-content/uploads/2022/07/educacion\\_superior\\_tecnico\\_profesional\\_en\\_chile\\_perspectivas\\_comparadas\\_jose\\_joaquin\\_brunner.pdf](https://acsppm.cl/wp-content/uploads/2022/07/educacion_superior_tecnico_profesional_en_chile_perspectivas_comparadas_jose_joaquin_brunner.pdf). Acesso em: 3 jun. 2025.

BRUNNER, J. J. **Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967–2007)**. Thesis (Ph.D). Faculteit der Letteren, Leiden University-Netherlands, 2008. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/308098030\\_Educacion\\_Superior\\_en\\_Chile\\_Instituciones\\_Mercados\\_y\\_Politicas\\_Gubernamentales\\_1967-2007](https://www.researchgate.net/publication/308098030_Educacion_Superior_en_Chile_Instituciones_Mercados_y_Politicas_Gubernamentales_1967-2007). Acesso em: 20 maio 2025.

BRUNNER, J. J. Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. In: BERNASCONI, A. (ed.). **La educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis**. Santiago de Chile: Ediciones UC, 2015. p. 21–107.

BRUNNER, J. J.; ADASME, B.; ALARCÓN, M. **Educación Superior en Iberoamérica**. Informe 2024. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), 2024. Disponível em: <https://iac.cinda.cl/materiales-de-trabajo/libros-cinda/>. Acesso em: 27 dez. 2025.

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**, 21 jul. 2021. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=3892300> ou <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3892300>. Acesso em: 22 jun. 2025.

CARVALHO, C. H. A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, SciELO-Brasil, v. 18, n. 54, p. 761–776, jul. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013>. Acesso em: 20 dez. 2025.

CATANI, A. M. *et al.* Políticas de educação superior no Chile. **A Terra é Redonda**, 23 set. 2023. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/politicas-de-educacao-superior-no-chile/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

CATANI, A. M.; ESQUIVEL, J. C. C.; GILIOLI, R. S. P. Reformas da educação superior no Chile, no Brasil e em Portugal: uma abordagem comparativa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba-PR, v. 7, n. 21, p. 49–63, 2007. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001607489>. Acesso em: 11 dez. 2025.

CEZNE, A. N. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. **Educação: Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 31, n. 1, p. 115–132, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257009.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.

CHILE. CNA. **Misión y visión**. Comisión Nacional de Acreditación de Chile. Disponível em: <https://www.cnachile.cl/Paginas/misionvision.aspx>. Acesso em: 15 maio 2025.

CHILE. CNED. **Educación superior**. Consejo Nacional de Educación de Chile. Disponível em: <https://cned.cl/institucional/educacion-superior/>. Acesso em: 15 maio 2025.

CHILE. **DFL n. 2 – Lei n. 20.370, de 16 de dezembro de 2009**. Fixa texto reformulado, coordenado e sistematizado da Lei 20.370. Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009. Disponível em: <https://bcn.cl/S4kv8m>. Acesso em: 6 maio 2025.

CHILE. **Lei n. 18.956, de 22 de fevereiro de 1990.** Reestrutura el Ministerio de Educación Pública. Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1990. Disponível em: <https://bcn.cl/oLiUs5>. Acesso em: 6 maio 2025.

CHILE. **Lei n. 20.845, de 08 de junho de 2015.** Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>. Acesso em: 12/01/2026.

CHILE. MINEDUC. **Beca Vocación de Profesor para Licenciados y Profesionales.** Chile: Subsecretaría de Educación Superior, mai. 2025. Disponível em: <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas-y-creditos/beca-vocacion-de-profesor-para-licenciados-y-profesionales>. Acesso em: 12/01/2026.

CHILE. MINEDUC. **Informe 2024:** matrícula en educación superior en Chile. Servicio de Información de Educación Superior (SIES) – Subsecretaría de Educación Superior, jul. 2024. Chile: MINEDUC, 2024. Disponível em: [https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2024/07/Informe\\_matricula\\_2024\\_SIES\\_.pdf](https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2024/07/Informe_matricula_2024_SIES_.pdf). Acesso em: 6 maio 2025.

CHILE. MINEDUC. **Informes:** matrícula en educación superior en Chile. Matrícula 2025 | Pregrado y Posgrado: planilla evolución matrícula total 2007–2025. Servicio de Información de Educación Superior (SIES) – Subsecretaría de Educación Superior. Disponível em: <https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/>. Acesso em: 6 maio 2025.

CHILE. MINEDUC. **Lei 20.129, de 23 de outubro de 2006.** Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2006. Disponível em: <https://www.superdesalud.gob.cl/normativa/ley-n-20-129/>. Acesso em: 14 maio 2025.

CHILE. MINEDUC. **Lei n. 20.370, de 12 de setembro de 2009.** Ley General de Educación Nacional de Chile (revogada; ver DFL n. 2). Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009. Disponível em: <https://bcn.cl/29xpy>. Acesso em: 15 maio 2025.

CHILE. MINEDUC. **Lei n. 20.910, 21 de março de 2016.** Crea quince centros de formación técnica estatales. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088775>. Acesso em: 21 de janeiro de 2016.

CHILE. MINEDUC. **Lei n. 21.091, de 11 de maio de 2018.** Sobre Educación Superior. Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018. Disponível em: <https://bcn.cl/2ewsw>. Acesso em: 6 maio 2025.

CHILE. MINEDUC. **Lei n. 21.094, de 11 de junho de 2018.** Sobre Educación Superior. Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018. Disponível em: <https://bcn.cl/25ixt>. Acesso em: 6 maio 2025.

CHILE. MINEDUC. **Programa de acceso a la educación superior, PACE**: panorama a diez años de su implementación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, jul. 2024. Disponível em: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2024/07/PACE-Informe-Final-10-julio.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CHILE. MINEDUC. **Propuesta para la actualización de la estructura de títulos e grados de la educación superior chilena**. Chile: Subsecretaría de Educación Superior, jan. 2022. Disponível em: [https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/03/INFORME\\_TITULOS\\_Y\\_GRADOS\\_digital.pdf](https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/03/INFORME_TITULOS_Y_GRADOS_digital.pdf). Acesso em: 14 maio 2025.

CHILE. MINEDUC. **Sistema de acceso a la educación superior**. Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. Disponível em: <https://ayudamineduc.cl/ficha/sistema-de-acceso-la-educacion-superior>. Acesso em: 6 maio 2025.

CHILE. MINEDUC–SIES. **Beneficios estudiantiles educación superior**: datos de beneficios. Disponível em: <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/datos-beneficios>. Acesso em: 26 jan. 2026.

CHILE. MINEDUC–SIES. **Beneficios estudiantiles educación superior**: datos de beneficios. Chile: Subsecretaría de Educación Superior, 2025. Disponível em: <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/datos-beneficios>. Acesso em: 26 jan. 2026.

CHILE. MINEDUC–SIES. **Sistema de visualización de datos en línea sobre Educación Superior en Chile – SIES**: evolución de matrícula en IES (2007–2025). Santiago, 2025. Disponível em: <https://www.mifuturo.cl/power-bi-matricula/>. Acesso em: 4 ago. 2025.

CHILE. MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL Y FAMILIA; OBSERVATORIO SOCIAL. **Indicadores Educación Anual 2024**. Santiago: 2025. Disponível em: <https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/rrea-2024>. Acesso em: 6 jan. 2025.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Decreto Ley 3.541, de 13 de dezembro de 1980**. Delega facultades que indica El Presidente de la República podrá reestructurar las universidades del país. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=7169>

CORBUCCI, P. R. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Brasília: Ipea, 2014. (Texto para Discussão, 1950). Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3021>. Acesso em: 22 dez. 2025.

CORRADI, B.; ESPINOZA, O. Tendencias de la educación superior en Chile. *In*: HERINGER, R.; HONORATO, G. S. (org.). **Acesso e permanência no ensino superior**: Argentina, Brasil e Chile. Rio de Janeiro: UFRJ; CFCH; FE; LEPES, 2024. p. 71–144. Disponível em: [https://lepesufrj.org.br/wp-content/uploads/2025/04/1-ebook\\_acessopermanencia-Brasil-Chile-Argentina-2024.pdf](https://lepesufrj.org.br/wp-content/uploads/2025/04/1-ebook_acessopermanencia-Brasil-Chile-Argentina-2024.pdf). Acesso em: 30 dez. 2025.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, F. **Avaliação e regulação da educação superior no Brasil**: trajetória de conflitos e contradições. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2014. Disponível em: <https://repositorio.uniso.br/handle/uniso/666>. Acesso em: 10 set. 2025.

FONSECA, J. R.; CARMONA, D. A. A educação superior no Chile em duas de suas principais dimensões: os mecanismos de ingresso e o seu particular sistema de avaliação da qualidade. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 5, n. 8, p. 20–28, nov. 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/910>. Acesso em: 13 nov. 2024.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 33, n. 118, p. 171–190, jan. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hjzmmcXqsPRDNQK3wXvsrQv/?format=pdf>. Acesso em: 20 dez. 2025.

GUEDES, M. D.; MURANAKA, M. A. O.; ARAGÃO, J. E. O. S. Políticas de avaliação da educação superior no Brasil de FHC a Lula: uma análise crítica dos seus pressupostos e fundamentos. **Revista Ciências da Educação**, Americana, v. 1, n. 34, p. 103-122, jan./jun. 2016. DOI: 10.19091/reced.v1i34.491. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/304671709\\_Políticas\\_de\\_avaliacao\\_da\\_educacao\\_superior\\_no\\_Brasil\\_de\\_FHC\\_a\\_Lula\\_uma\\_analise\\_critica\\_dos\\_seus\\_pressupostos\\_e\\_fundamentos\\_p\\_103-122](https://www.researchgate.net/publication/304671709_Políticas_de_avaliacao_da_educacao_superior_no_Brasil_de_FHC_a_Lula_uma_analise_critica_dos_seus_pressupostos_e_fundamentos_p_103-122). Acesso em: 20 dez. 2025.

HONORATO, G. S.; BORGES, E. H. N. Tendências da expansão e da democratização do sistema de educação superior no Brasil, 2000–2020. *In*: HERINGER, R.; HONORATO, G. S. (org.). **Acesso e permanência no ensino superior**: Argentina, Brasil e Chile. Rio de Janeiro: UFRJ; CFCH; FE; LEPES, 2024. p. 145–219. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/24502/1/HeringerHonorato.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2025.

HONORATO, G.; VIEIRA, A.; ZUCARELLI, C. (2019). Estratificação horizontal nas licenciaturas das instituições federais brasileiras. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29), 28-53. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.21995>.

IKUTA, C. Y. S.; BARREYRO, G. B. Trajectory of the Student Financing Fund (Fies) policy under the Temer and Bolsonaro administrations (2016–2022). **Education Policy Analysis Archives**, Arizona State University, v. 33, 2025. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/9091>. Acesso em: 30 dez. 2025.

KING-DOMÍNGUEZ, A. Certificación de la calidad en la educación: caso de Ingeniería Comercial. **Horizontes Empresariales**, v. 6, p. 63–70, nov. 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267197162>. Acesso em: 4 ago. 2025.

KUZMANIC, D. *et al.* Socioeconomic segregation in higher education: evidence for Chile (2009–2017). **Higher Education Policy**, Springer, v. 36, p. 329–350, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00258-6>. Acesso em: 5 maio 2025.

LOPEZ-NUNEZ, J. C.; NUNEZ-VALDES, K. P. Gratuidad en la educación superior chilena: avances, limitaciones y proyecciones. **Formación Universitaria**, La Serena, v. 18, n. 2, p. 161–172, abr. 2025. Disponível em:

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062025000200161](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062025000200161).

Acesso em: 22 set. 2025.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. D.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995–2010. **Revista Brasileira de Educação**, SciELO-Brasil, v. 20, n. 60, p. 31–50, jan. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>. Acesso em: 12 fev. 2025.

MARGINSON, S. **The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems.** *Higher Education* 72, 413–434, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>. Acesso em: 12/01/2026.

MAZUI, G. Mourão defende pensar “seriamente” em cobrança nas universidades federais. **G1**, Brasília, 26 ago. 2020. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/26/mourao-defende-pensar-seriamente-em-cobranca-nas-universidades-federais.ghtml>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MENDONÇA, J.; SUSIN, M. O. K. As transformações do sistema educacional do Chile: a parceria público-privada e a privatização dos recursos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, e79391, ago. 2021. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v15/1981-1969-jpe-15-e79391.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MENEGHEL, S. M.; ROBL, F.; SILVA, T. T. F. da. A relação entre avaliação e regulação na educação superior: elementos para o debate. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 89–106, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7613>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MOLINA DOMINGO, G.; LETELIER LARRONDO, V. El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chilena: la degradación organizacional de la institución educativa. **Atenea (Concepción)**, SciELO-Chile n. 522, p. 171–188, 17 dez. 2020.

Disponível em: [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-04622020000200171&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-04622020000200171&script=sci_arttext). Acesso em: 13 nov. 2024.

MUJICA-JOHNSON, F. N. Análises críticas do currículo escolar no Chile com base na justiça social. **Revista Electrónica Educare**, Heredia, v. 24, n. 1, p. 472–485, jan./abr. 2020. Disponível em: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582020000100472](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000100472). Acesso em: 13 maio 2025.

NASCIMENTO, C. M. V. *et al.* Políticas públicas de avaliação na educação superior brasileira. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, (*online*), v. 16, n. 6, p. e4348, 2024. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/4348>. Acesso em: 8 dez. 2024.

NASCIMENTO, P. M. **Avaliação dos cursos de graduação no Brasil**: considerações sobre o Sinaes e seu futuro. Brasília: Ipea, 2021. (Texto para Discussão, 2718). Disponível em: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/261033/1/td2718.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2025.

NOGUEIRA, C. M. M. *et al.* Promessas e limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, n. 2, p. 61–90, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijedur/a/vBZSprC4YgKLgGpwXjJYC8v/?format=html>. Acesso em: 24 jan. 2026.

NOGUEIRA, C. M. M.; NONATO, B. F.; BRUNO DE PAULA, G. Ações afirmativas e estratificação horizontal: comparação entre bônus e Lei de Cotas na UFMG. **SciELO Preprints**, jan. 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3488>. Acesso em: 24 jan. 2026.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, M. S. A. (org.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES; IESALC/Unesco, 2002. p. 31–42. Disponível em: <https://biblioteca.flacso.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

ORADINI, N. B. Sistema universitario chileno y la reforma de 1981: crónica de un cambio de paradigma. **Observatorio Económico**, Santiago, n. 182, p. 2–5, oct. 2023. Disponível em: <https://fen.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2023/11/oe-oct-2023.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2025.

PINTO, R. Â. B. **A maioria do Sinaes**: impactos e desafios enquanto política de Educação Superior. Colóquios – Geplage – PPGED – CNPq, n. 4, p. lxxvii–lxxxix, 2023. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1130>. Acesso em: 2 abr. 2025.

PIRES, A. **O sistema de ensino superior brasileiro**: formação. Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano de Pesquisa em Educação Superior (CeLAPES), 2025. Disponível em: <https://www.celapes.org/brasil>. Acesso em: 13 dez. 2025.

PIRES, A.; PRINHORATO, H. A.; RIBEIRO, M. de O. A permanência estudantil em universidades privadas para alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni). **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 16, n. 2, p. 275–301, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao>. Acesso em: 22 jan. 2026.

PIRES, A.; SAMPAIO, H. Avaliação e regulação da educação superior no Brasil: impasses e desafios. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 30, p. e025006, 2025. Disponível em: <https://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/292334>. Acesso em: 13 dez. 2025.

PIRES, A.; VAROLLO, V. M. A multidimensionalidade do ProUni na percepção dos seus beneficiários. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 25, p. 1–21, jan. 2023. Disponível em: <https://uniso.emnuvens.com.br/quaestio/article/view/5009>. Acesso em: 22 jan. 2026.

RANIERI, N. B. **Educação superior**: direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394/96). São Paulo: EDUSP; FAPESP, 2000.

RIFO MELO, M. E. Historia de la transformación en la educación superior chilena (1973–1990). **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Boyacá, v. 19, n. 28, p. 13–36, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86952068002>. Acesso em: 30 abr. 2025.

RISTOFF, D. **Revisitando o Sinaes**: Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior. Florianópolis: Insular, 2024.

ROLANDO M., R.; SALAMANCA V., J.; ALIAGA Q., M. **Evolución matrícula Educación Superior de Chile**: periodo 1990–2009. Santiago: Ministerio de Educación de Chile, Servicio de Información de Educación Superior (SIES), jun. 2010. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4609>. Acesso em: 3 jan. 2026.

SAMPAIO, H. **Escritos sobre a educação superior no Brasil**: transformações nas três últimas décadas. Curitiba: Appris, 2024.

SANTANA, T. Taxonomia de Bloom: o que é e como usar? **Educador**, (online), 8 abr. 2024. Disponível em: <https://educador.com.br/conheca-a-taxonomia-de-bloom/>. Acesso em: 7 jan. 2026.

SANTOS, M. Q. **Modelos institucionais da educação superior**: um comparativo sob o enfoque da organização acadêmica e das categorias administrativas entre Brasil, Chile, Argentina, Uruguai e Peru. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba (UNISO), Sorocaba, 2025. Disponível em: <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/dissertacoes/2025/marissol-quintiliano.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2025.

SCUDELER, M. A. *et al.* O crescimento da educação a distância: uma política pública ou uma estratégia comercial dos grupos empresariais educacionais? **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 2, p. 1150–1167, 2024. Disponível em: <https://h20013721515.ufg.br/interacao/article/view/79064>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SCUDELER, M. A. **O Fies e as estratégias dos grupos empresariais da educação superior frente à redução dos contratos de financiamento público**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/items/60a2cb0b-db48-494f-be5b-b83d19e6228c>. Acesso em: 6 set. 2026.

SCUDELER, M. A.; SILVA, C. J. de O.; SALLES, G. C. B. de. Educação a distância como fator de agravamento da estratificação horizontal na educação superior. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 27, n. 00, p. e025001, 2025. DOI: 10.20396/etd.v27i00.8677375. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8677375>. Acesso em: 21 jan. 2026.

SCUDELER, M. A.; TASSONI, E. C. M. A educação a distância como estratégia de captação de alunos após a redução de oferta do Fies. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 28, p. e023007, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772023000100007>. Acesso em: 21 jan. 2026.

SILVA, M. A.; AMORIM, P. A.; SILVA, M. N. Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010): a realidade existente na educação infantil. *In*: FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia, 4., 2012, Parnaíba. **Anais IV FIPED**. Parnaíba: 2012. ISSN 2316-1086. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/2a064613f704cbbdb4d8ed8740e8a4e8\\_2066.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/2a064613f704cbbdb4d8ed8740e8a4e8_2066.pdf). Acesso em: 21 jan. 2026.

Trow, M. A. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. 2005. **UC Berkeley: Institute of Governmental Studies**. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/96p3s213>. Acesso em: 21 de janeiro de 2026.

VARGAS, H.; HERINGER, R. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 25, p. 1-33, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2799>. Acesso em: 28 jan. 2026.

VIDAL, C.; GUERRA ARAYA, P. A.; SEBASTIÁN, P. **Universidad a distancia: conceptos y experiencias comparadas**. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile; Asesoría Técnica Parlamentaria, doc. nº SUP 130125, 2021. Disponível em: [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/32078/1/BCN\\_Universidad\\_a\\_distanciaFINAL.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/32078/1/BCN_Universidad_a_distanciaFINAL.pdf). Acesso em: 4 jun. 2025.

VILLARROEL, V.; BRUNA, D. ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 50, p. 492-509, ago. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652019000100492&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000100492&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 13 jan. 2026.