

**Políticas públicas inovadoras
no ensino superior brasileiro durante o final do século XX:
as bases para a democratização e a ampliação do acesso**

**Innovative public policies
in Brazilian higher education during the late 20th century:
the foundations for democratization and expanded access**

De Almeida, Fernanda Maria

Universidade Federal de Viçosa, Brasil

fernanda.almeida@ufv.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9132-1552>

Nascentes, Rejane

Universidade Federal de Viçosa, Brasil

rejane.nascentes@ufv.br

 <https://orcid.org/0000-0002-6992-2551>

Baquim, Cristiane Aparecida

Universidade Federal de Viçosa, Brasil

cristiane.baquim@ufv.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5975-737X>

Resumo

Este estudo objetiva descrever e analisar como as políticas públicas implementadas no Brasil durante o final do século XX inovaram enquanto bases para o processo de expansão e democratização do acesso ao ensino superior do país. Especificamente, são consideradas as inovações trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 1998 e pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) de 1999. Por meio de uma abordagem descritivo-analítica de documentos e dados secundários, foi possível observar que estas políticas transformaram o ensino superior no Brasil, uma vez que promoveram a democratização do acesso, a flexibilização dos processos de ingresso e a expansão de oportunidades para estudantes socioeconomicamente marginalizados. Essas iniciativas não apenas ampliaram o alcance da educação, mas também fortaleceram a inclusão social e a diversidade no ambiente acadêmico, consolidando a educação superior como um importante pilar para o desenvolvimento do país. Ainda, contribuíram como bases para políticas promovidas no século XXI, como os casos do ProUni, do Reuni e da Lei de Cotas.

Palavras-chave: ensino superior, políticas públicas, LDB, Enem, Fies.

Abstract

This study aims to describe and analyze how public policies implemented in Brazil during the late 20th century innovated as foundations for the process of expanding and democratizing access to higher education in the country. Specifically, it considers the innovations introduced by the 1996 Law of Guidelines and Bases of Education (LDB), the 1998 National High School Exam (Enem), and the 1999 Student Financing Fund for Higher Education (Fies). Through a descriptive-analytical approach to documents and secondary data, it was possible to observe that these policies transformed higher education in Brazil by promoting access democratization, flexibility in admission processes, and expanded

opportunities for socioeconomically marginalized students. These initiatives not only broadened educational reach but also strengthened social inclusion and diversity in the academic environment, consolidating higher education as a fundamental pillar for national development. Additionally, they served as a foundation for policies introduced in the 21st century, such as ProUni, Reuni, and the Quota Law.

Keywords: higher education; public policies; LDB; Enem; Fies.

Recibido: 24 de junio de 2025 - **Aceptado:** 19 de agosto de 2025

1. Introdução

As políticas públicas educacionais são formuladas e implementadas para garantir o acesso, promover a inclusão e a qualidade do sistema de ensino de uma sociedade. No Brasil, conforme determina os Art. 205 e 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988), a educação é direito de todos e deve ser oferecida com igualdade de condições de acesso, permanência e, dentre outros pontos, com garantia de padrão de qualidade. Esses pontos devem servir de base para as políticas públicas educacionais no país.

Entretanto, até o final da década de 1980 e meados dos anos 1990, a educação no Brasil,

em particular a educação superior, era caracterizada por grandes desigualdades. O acesso era baixo, sobretudo, de pessoas oriundas de classes socioeconomicamente menos favorecidas. Dados do Censo Demográfico (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 1991) mostram que apenas 5,7 % da população de 25 a 34 anos do país tinham ensino superior completo em 1991. Esse percentual ainda era desigual entre as regiões geográficas, sendo de 7,6 % na região Sudeste, 5,8 % na Sul, 5,2 % na Centro-Oeste, 3,2 % na Nordeste e 2,5% na Norte.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE, 1993) indicam

que 7,7 % dos jovens brasileiros estavam matriculados no ensino superior. Em termos raciais, esse montante correspondia a 11,2 % da população de jovens brancos e 2,8 % da de jovens pretos. Quanto à renda, aí estavam incluídos apenas 0,3% dos jovens originados das famílias com 20% das menores rendas no Brasil.

Tais estatísticas assinalam que as políticas educacionais no Brasil não contemplavam a inclusão social. Como consequência, isso privilegiava, majoritariamente, um perfil específico de estudantes (brancos e de classe média ou alta). Estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas e de escolas públicas de ensino médio eram exceção nas Instituições de Ensino Superior (IES). O sistema de entrada nas IES não considerava políticas ou ações específicas para a inclusão de grupos vulneráveis, por meio da igualdade de oportunidade e democratização de acesso, seja em instituições públicas ou privadas. Assim, esse cenário apontava para a necessidade urgente de reformulação do sistema educacional, com vistas a garantir uma educação de qualidade e acessível a todos os cidadãos do país.

Nesse percurso, a década de 1990¹ representou um marco para o ensino superior no Brasil, pois foi nesse período que se iniciaram grandes transformações. A educação superior expandiu-se no contexto nacional, o que provocou modificações em sua estrutura, com novos níveis e modalidades de educação, com a ampliação da admissão de docentes, o aumento da oferta de cursos e do número de alunos matriculados, além do surgimento de novas instituições (Santos e Simões, 2008).

Conforme Garcia et al. (2023) e Diniz e Diniz (2023), a expansão da educação superior no Brasil na década de 1990 ocorreu em decorrência do aumento da demanda por mão-de-obra qualificada, que impulsionou a criação de cursos voltados para áreas específicas do mercado de trabalho, e por políticas públicas educacionais inovadoras. Estas políticas tiveram como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que facilitou a criação de novas instituições e cursos, além de promover a democratização do acesso ao ensino superior por meio de programas inclusivos. Então, houve incentivo e facilitação de inserção de instituições privadas no mercado

educacional (Decreto nº 2.306, de 1997), além da introdução e expansão da educação a distância (Decreto nº 2.494, de 1998), permitindo que mais pessoas tivessem acesso ao ensino superior, especialmente aquelas em áreas remotas ou com dificuldades para frequentar aulas presenciais.

Como resultado, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2003), ocorreu um aumento expressivo no número de instituições e matrículas. Em 1990, havia aproximadamente 1,5 milhão de matrículas no ensino superior brasileiro, número que cresceu para cerca de 2,37 milhões ao final da década. O setor privado foi o grande protagonista desse crescimento, concentrando aproximadamente 65 % das matrículas em 1999, tendência que se intensificou nos anos seguintes.

Ainda sobre a contribuição da LDB de 1996 para o ensino superior, ela fundamentou outras políticas que influenciaram significativamente a expansão do ensino superior no século XX. Este foi o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que se trata de um exame unificado

de acesso à educação superior, e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), que remodelou e ampliou as formas de financiamento estudantil em cursos oferecidos por instituições particulares acreditadas pelo Ministério da Educação.

Neste contexto, este estudo busca apresentar e analisar como as políticas públicas da década de 1990 inovaram quanto à ampliação e à democratização do acesso de estudantes socioeconomicamente marginalizados ao ensino superior brasileira. Especificamente, busca-se descrever as implicações inovativas da LDB de 1996 sobre o ensino superior do país, além de trazer a importância dos casos do Enem e do Fies. Para tanto, utiliza-se como estratégia metodológica uma abordagem descritivo-analítica, baseada em revisão documental e análise de dados secundários. Esta análise é relevante, pois este contexto inovativo dentro das políticas educacionais do final do século XX foram fundamentais para as grandes transformações ocorridas desde o início do século XXI na realidade das Instituições Públicas e Privadas de Ensino Superior no país.

2. O ensino superior no Brasil no início da década de 1990 e seus reflexos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB

Ao tratar da expansão da educação superior no Brasil, Barros (2015) inicia seu artigo com a seguinte consideração a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2010:

Apesar do aumento significativo de Instituições de Ensino Superior (IES) e de matrículas ocorrido a partir dos anos de 1990, a taxa de escolarização líquida da população brasileira de 18 a 24 anos continua muito baixa: 14,4 %, segundo o Censo da Educação Superior de 2010. Além disso, 74 % de todas as matrículas de graduação estão no setor privado, respondendo o setor público por apenas 26 %. (INEP, 2010)

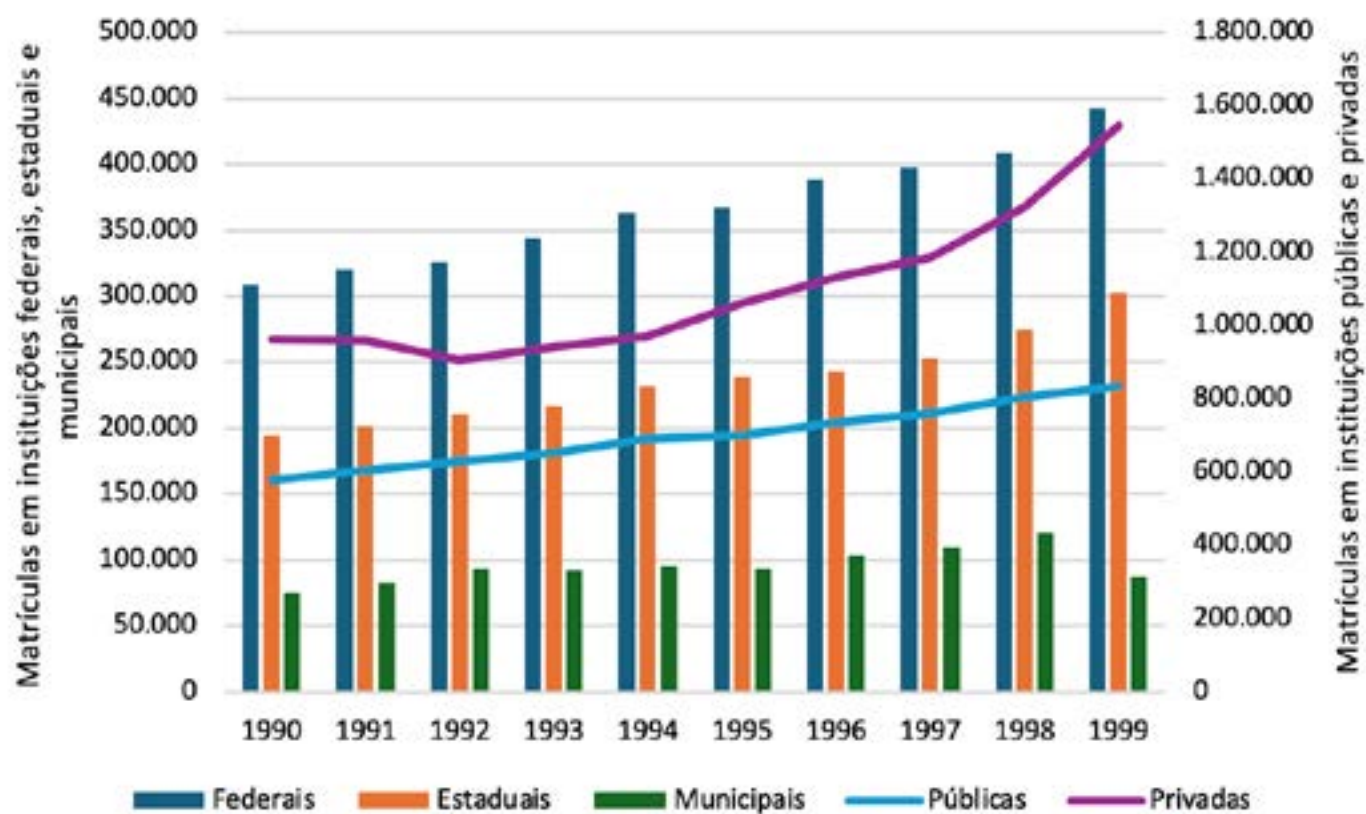
Tais dados, se confrontados com o cenário da educação superior no Brasil nos anos 2020, demonstram que, apesar desse nível de ensino ter passado por significativas e inovadoras transformações durante a década de 1990, ainda há um horizonte de muitos investimentos a serem realizados e consolidados

para, de fato, proporcionar uma educação superior de qualidade, inclusiva e que atenda aos anseios da juventude e aos interesses do país. Todavia, a importância inovativa das políticas educacionais elaboradas na década de 1990 deve ser destacada.

O período, que no âmbito econômico foi marcado pela busca da estabilização da economia com o Plano Real lançado em 1994 no governo Itamar Franco, também se notabilizou no plano social e político por um crescente processo de (re)democratização, após 21 anos de ditadura militar. Neste contexto, observa-se também o aumento da demanda pela ampliação do acesso à educação superior, o que vai ocorrer a partir, especialmente, de uma expressiva expansão das instituições privadas. Esse cenário refletiu a crescente valorização da educação como meio de ascensão social, mas também revelou as assimetrias e desigualdades regionais e de classe no acesso ao ensino superior (Sguissardi, 2006).

Corbucci (2001) observa que, após uma lenta ampliação de não mais de 10% de matrículas nos anos 1980, o processo de expansão vivenciado

durante os anos 1990, especialmente a partir da sua segunda metade, impactou tanto o setor público quanto o privado, aquecido pela crescente demanda por vagas. Entretanto, enquanto o setor privado se ajustava a esse cenário aumentando suas matrículas de maneira significativa, sendo inclusive influenciado pela própria política do MEC de estimular essa expansão por meio do Decreto nº 2.306 de 1997 (Corbucci, 2001), o setor público não conseguiu expandir suficientemente sua oferta. Tal fato sinalizou um processo de privatização da educação superior (Sguissardi, 2006), como pode ser observado na Figura 1:

Figura 1. Matrículas no ensino superior no Brasil, 1990 a 1999

Fonte: INEP/MEC.

Esses dados do Ministério da Educação (MEC) indicam que, em 1990, havia cerca de 1,5 milhão de matrículas no ensino superior, número que saltou para aproximadamente 2,37 milhões em 1999, e que o setor privado respondia por cerca de 65% das matrículas ao término da década, percentual esse que vai seguir uma curva ascendente nos anos seguintes, alcançando em 2010 cerca de 74,2 % de matrículas em cursos de graduação (presenciais e a distância) (Barros, 2015).

Mas, é importante frisar que esse crescimento não foi homogêneo e evidenciou as disparidades existentes no país. A concentração de instituições de ensino superior em áreas urbanas, especialmente no Sudeste e no Sul, e a desigualdade no acesso à educação de qualidade nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, aprofundaram as desigualdades sociais e regionais (Tabela 1).

Tabela 1. Número de instituições e matrículas no Ensino Superior – Regiões Geográficas

Brasil e Regiões	1991	1996	1998	2000
Número de instituições de ensino superior:				
Norte	27	34	40	46
Nordeste	100	97	124	157
Sudeste	564	575	570	667
Sul	131	122	131	176
Centro-Oeste	71	94	108	134
Número de matrículas no ensino superior:				
Norte	51.821	77.169	85.077	115.058
Nordeste	247.041	279.428	310.159	413.709
Sudeste	880.427	1.028.297	1.148.004	1.398.039
Sul	287.702	349.193	419.133	542.435
Centro-Oeste	98.065	134.442	163.585	225.004

Fonte: MEC/INEP

Pode-se notar que, embora tenha havido importante expansão do ensino superior no Brasil e em todas as suas regiões, no final da década de 1990 o número de instituições e o número de matrículas ainda era desigual entre as regiões. Eles acompanharam o perfil desigual de desenvolvimento regional, isto é, regiões menos desenvolvidas ainda tinham proporcionalmente menor participação no total de instituições e matrículas do país, como o caso da região Nordeste e da Norte.

Nesse contexto, ainda é relevante relatar que o número de jovens de classes sociais mais altas que ingressavam nas universidades continuava a ser bem superior ao de jovens de classes sociais mais baixas, refletindo um sistema educacional elitista e excludente, o que sinalizava a necessidade da adoção de políticas voltadas ao ingresso, permanência e inclusão, que culminariam em:

iniciativas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni),

o aumento da oferta de cursos superiores a distância e as políticas de cotas [que] vêm exercendo papel importante, porém limitado na redistribuição de oportunidades. (Barros, 2015: 362).

Outra característica do ensino superior no Brasil na década de 1990 foi a adaptação das universidades às novas demandas do mercado de trabalho, marcado por um aumento na profissionalização dos cursos, ampliando-se a presença de cursos voltados para áreas técnicas. Essa lógica do mercado, contudo, fragilizou o sistema educacional que passou a não conseguir dar conta das necessidades de formação crítica e emancipatória que as novas gerações exigiam, o que gerou um debate intenso sobre a qualidade da educação superior e sua capacidade de promover uma formação mais plural e inclusiva.

Desta forma, a década de 1990 também foi marcada pelo início da implementação de políticas de inclusão social, com programas de apoio a estudantes de baixa renda e posterior criação de cotas para negros e indígenas nas universidades², embora essas

ações ainda estivessem em estágios iniciais de implementação. As políticas públicas adotadas durante esse período começaram a delinear o cenário educacional atual, no qual as questões de inclusão, democratização e qualidade continuam a ser centrais no debate sobre o futuro do ensino superior no país.

No campo normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB – Lei nº 9.394/96) foi um marco legislativo crucial para a educação no Brasil, refletindo o cenário de expansão e desafios do ensino superior observados na década de 1990. A LDB estabeleceu uma série de normas para a organização e regulamentação da educação brasileira, sendo que, para a educação superior, que vivia um momento de forte crescimento, sobretudo nas instituições privadas, a nova lei será alardeada com o objetivo de atender à necessidade de democratizar o acesso ao ensino superior, com a garantia da qualidade do ensino e a promoção da inclusão social, aspectos fundamentais para enfrentar as desigualdades existentes.

A LDB, a reboque das discussões em torno da Constituição Federal de 1988, começa a ser apresentada neste mesmo ano enquanto um projeto do Deputado Octávio Elísio, oriundo dos debates da sociedade civil organizada. Entretanto, muitas disputas e interesses envolvidos levaram a oito anos de discussões, idas e vindas, até que o substitutivo do Senador Darcy Ribeiro fosse aprovado em 1996, a partir dos interesses do poder executivo (Saviani, 1997).

O campo de disputas em torno das leis maiores da educação não é algo novo. A primeira LDB brasileira, Lei nº 4.024/61, flexibilizava «a estrutura do ensino, possibilitando o acesso ao ensino superior, independentemente do tipo de curso que o aluno tivesse feito anteriormente» (Carneiro, 2010: 29). Essa LDB, que contemplava todos os níveis de ensino – como deve ser com uma lei dessa estatura, será desmembrada e substituída por duas outras leis durante o período militar, separando a organização da educação básica (Lei nº 5692/71) da educação superior (Lei nº 5.540/68). A Lei nº 5.540/68 vai galvanizar a reforma da educação superior durante esse período, no qual «o quadro de asfixia política empurrava as universidades

para uma situação de confrontação com o poder estabelecido» (Carneiro, 2010: 29). Por meio dessa Lei:

extinguia-se a cátedra, a estrutura de universidade passava a ser prioritária como forma de organização do ensino superior, o ensino, a pesquisa e a extensão assumiam a natureza privada via instituições isoladas, e o instituto da autonomia não conseguia se afirmar, encalhado pelas injunções de natureza financeira. (Carneiro, 2010: 30).

A Lei de 1996 une novamente toda a educação nacional, que passa a ser organizada em dois níveis: educação básica e educação superior. As mudanças na educação superior são significativas, conforme sinalizam alguns artigos em destaque.

O Art. 9º, incisos VI, VII, VIII e IX, assegura uma política nacional de avaliação no âmbito das responsabilidades da União, de forma compartilhada com Estados e municípios, visando a melhoria da qualidade, estabelecendo também o processo de regulação das instituições de educação superior públicas e

privadas. Essa determinação, em consonância com o Art. 209 da Constituição Federal de 1988 e com o Art. 4º do Plano Nacional de Educação de 2001, irá desembocar no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) pela Lei nº 10.861/04 (Oliveira e Rothen, 2024), sendo que a aferição do rendimento dos alunos dos cursos de graduação ocorrerá via Exame Nacional de Desempenho (ENADE).

Especificamente, a LDB apresenta 15 artigos sobre a educação superior, do 43 ao 57. Destacam-se as seguintes inovações da Lei: previsão de cursos em quatro categorias (sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão), podendo ocorrer em instituições públicas ou privadas com variados graus de abrangência ou especialização (Art. 45)³, sendo reguladas, supervisionadas e avaliadas pelo MEC (Art. 46), com um mínimo de 200 dias letivos (Art. 47), e tendo a necessidade de articular-se com o Ensino Médio, especialmente considerando os efeitos dos seus processos seletivos sobre esta etapa da educação básica (Art. 51). Também é reafirmado o papel das universidades como instituições de formação de quadros profissionais de nível superior (Art. 52), tendo ratificada a

sua autonomia (Art. 53 e 54) conforme Art. 207 da Constituição Federal de 1988, garantindo que a sua fonte de financiamento para fins de manutenção e desenvolvimento esteja atrelada ao Orçamento Geral da União (Art. 55), delimitando a gestão democrática à existência de órgãos colegiados deliberativos (Art. 56) e determinando o mínimo de oito horas semanais de aula por professor (Art. 57).

Neste sentido, a Lei conferiu maior autonomia às universidades, permitindo-lhes definir seus próprios currículos e formas de organização, mas também estabeleceu parâmetros para garantir a qualidade do ensino e a avaliação das instituições. Essa divisão visava tornar o sistema mais flexível, mas ao mesmo tempo assegurar que a educação superior fosse capaz de responder às demandas sociais e econômicas do Brasil. A LDB também previu um prazo de dez anos para que os professores da educação básica fossem habilitados em nível superior (Art. 87, § 4º, que será revogado posteriormente pela Lei nº 12.796/2013), buscando relacionar a qualidade do ensino ofertado na educação básica à qualidade da formação dos profissionais que atuavam neste nível.

Assim, o marco legal estabelecido pela LDB consolidou que o tripé ensino, pesquisa e extensão se entrelaçam no ambiente universitário, buscando alcançar a qualidade na formação profissional, humana, ética, artística e cultural para a sociedade brasileira.

3. Políticas públicas inovativas na promoção da democratização e do acesso ao ensino superior

3.1 O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

A desigualdade de acesso ao ensino superior que persistia no final do século XX era, em grande parte, reflexo de carências existentes no ensino básico público e por questões inerentes às desigualdades socioeconômicas do país relacionadas a questões raciais e a renda (Hasenbalg e Silva, 1999; Henriques, 2001; Picanço, 2015). Como consequência, muitos jovens não brancos, advindos de escolas públicas e de famílias com baixa renda não eram preparados o suficiente para alcançar bons resultados nas provas de admissão ao ensino superior (vestibular). Com isso, era eminente a necessidade de modernização do sistema educacional.

Assim, na década de 1990, o Brasil passou por diversas reformas educacionais significativas. Conforme tratado no tópico anterior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 estabeleceu novas diretrizes para todos os níveis de ensino, promovendo a descentralização e a autonomia das escolas. Adicionalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), introduzidos em 1997, forneceram diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio. Houve ainda a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) em 1996, que garantiu a equidade no financiamento da educação fundamental. Ocorreu também um movimento para descentralizar a gestão educacional, transferindo mais responsabilidades para estados e municípios. Além disso, a reforma do ensino médio modernizou o currículo e o tornou mais relevante para as necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho da época. Essas reformas foram impulsionadas por uma combinação de fatores internos e externos, incluindo a influência de organismos internacionais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Comissão Econômica

para a América Latina e o Caribe - Cepal e a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas - Unesco) e a necessidade de modernizar o sistema educacional brasileiro (Militão, 2006).

Ainda como parte da reforma educacional da década de 1990, em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. O surgimento do Enem permitiu: fornecer aos estudantes uma avaliação personalizada de seu desempenho, destacando suas habilidades e competências para a inserção no mercado de trabalho; identificar as deficiências do sistema educacional brasileiro para que gestores públicos e educadores pudessem implementar melhorias; e fornecer subsídios e/ou se constituir em modalidade de acesso ao ensino superior e a cursos profissionalizantes após o ensino médio (MEC, 1998).⁴

O exame era composto por 63 questões objetivas e uma redação. O conteúdo da prova compreendia uma matriz de competências e habilidades, que buscava avaliar conhecimentos teóricos e a capacidade dos estudantes

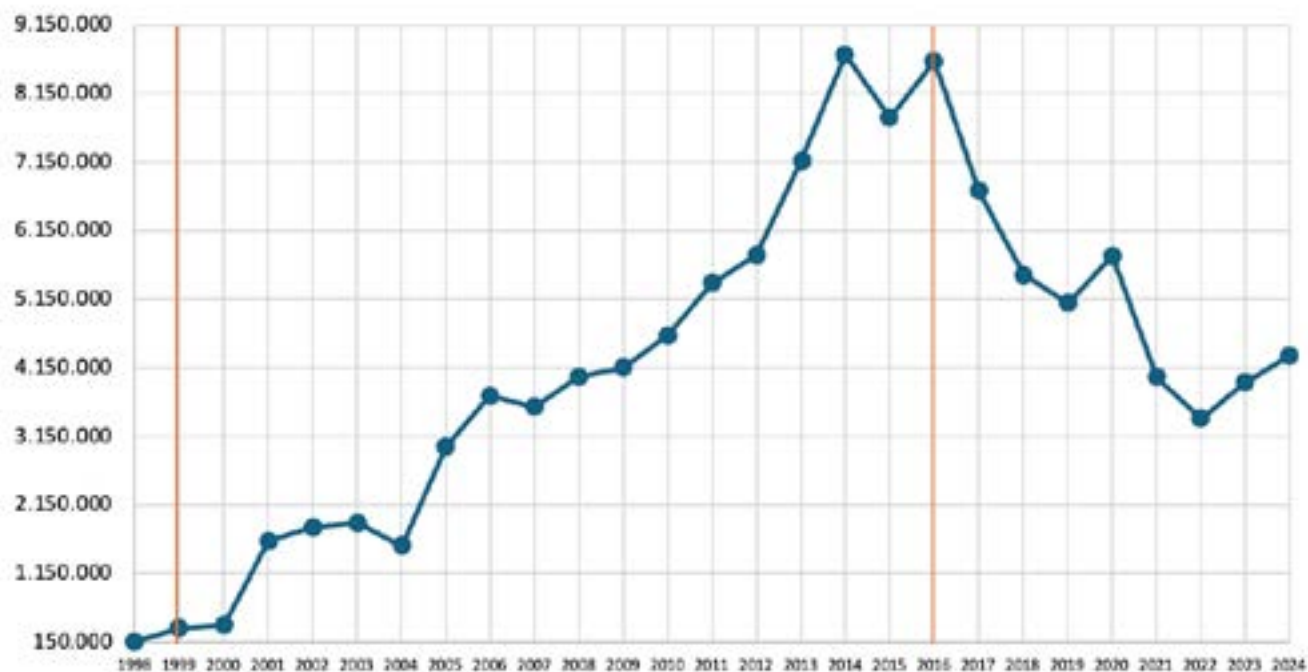
de aplicar esse conhecimento em situações práticas. As questões utilizavam uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, que incentivava os estudantes a pensarem de forma crítica e criativa.

Segundo Nojosa (2002), a metodologia de correção do Enem se embasava na Teoria de Resposta ao Item (TRI), um modelo estatístico que permite comparar o desempenho dos estudantes em diferentes edições do exame, assegurando notas justas e precisas. Essa abordagem inovadora diferenciou o Enem dos exames tradicionais, que se baseavam apenas na contagem de acertos.

Ainda de acordo o Inep (2025), a primeira edição do Enem foi aplicada em 184 municípios brasileiros em 1998, com a participação de mais de 157 mil estudantes. Destes, 83 % tiveram isenção da taxa de inscrição, que custava R\$ 20. Dentre os inscritos, 53 % tinham até 18 anos de idade e 9 % se originavam de escolas públicas. Já em 1999, o número de IES que passaram a utilizar os resultados no Enem subiu de 2 para 93. A partir de 2000 e 2001 há atendimentos para pessoas com deficiência

e necessidades específicas e as inscrições são realizadas pela internet, respectivamente. Na Figura 2 encontra-se o histórico de inscritos confirmados no Enem entre 1998 e 2024.

Figura 2. Evolução do número de inscritos confirmados no Enem, 1998 a 2024



Fonte: INEP/MEC.

A consolidação do Enem ocorreu ano a ano, sendo que, até 2016, o número de inscritos cresceu, em média, 18,52 % ao ano. Além do número de inscritos, houve expansão do número de locais de realização da prova, a participação de jovens de baixa renda aumentou e, dentre mudanças e reformulações, transformou-se de critério complementar de processos seletivos de IES a porta de acesso para todas as instituições de educação superior públicas do país. Em 2009, com a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu⁵), o exame consolidou-se como o principal meio de ingresso nas universidades públicas do país. Também, passou a ser utilizado como critério de seleção e concessão de bolsas de estudo em instituições particulares para programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni⁶), lançado em 2004 pelo primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e o Fies, criado em 1999 no segundo governo do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Apesar de essa taxa de inscritos ter caído a partir de 2016, devido a crises econômicas e políticas no país e pela Pandemia Covid 19, a

importância do exame prevalece. Desde 2014 o Enem também é aceito como mecanismo de acesso a universidades de outros países, como é o caso das Universidades de Coimbra e Algarve, em Portugal. Em 2018 o número de instituições portuguesas que já aceitavam o Enem passou a 35 (Inep, 2025).

Em relação à literatura, é possível dividir os estudos que consideram o Enem em diferentes abordagens. Pensando de maneira ampla e agregada, estas abordagens podem ser classificadas em dois grupos. O primeiro seria aquele composto por estudos elaborados nos anos sequenciais à sua criação. Estes, buscaram analisar os aspectos inovadores quanto à pertinência da criação do exame, suas vantagens e potencialidades, sua composição e metodologia, além de seus pontos críticos. Exemplos são Gomes e Borges (2009), Adriola (2011), Andrade (2012) e Travitzki (2013), dentre outros.

O segundo grupo é formado por estudos que já consideram o Enem enquanto uma política de estado já institucionalizada na avaliação do ensino médio e como mecanismo de acesso

ao ensino superior. Em geral, estes estudos visam analisar o desempenho dos estudantes e escolas no exame, metodologias de ensino para alcance do bom desempenho, reflexões sobre condições socioeconômicas dos candidatos e as consequências da ainda precária qualidade do ensino médio público etc. Como exemplos é possível citar Barros (2015), Silveira et al. (2015), Kleinke (2017), Junqueira et al. (2017), Lima et al. (2019), Jaloto e Primi (2021) e Pereira et al. (2024).

Em suma, pode-se considerar que a criação do Enem no final do século XX foi uma das políticas educacionais primordiais para a educação brasileira deste primeiro quarto do século XXI. Ao padronizar e unificar a forma de acesso na maioria das IES do país via Sisu, o exame promove democratização e inclusão social. Uma das razões é sua composição de questões de conhecimentos menos específicos, mais amplas e holísticas com relação às habilidades e conhecimentos dos estudantes. Ainda, é ofertado em grande parte dos municípios do país, com possibilidade de isenção de taxa de inscrição para estudantes de baixa renda. Também, pode ser utilizado

para participação em programas de acesso a bolsas e financiamento estudantil, como os caso do Prouni e Fies. Como desafios, ainda restam a necessidade de criação de programas e melhorias na qualidade do ensino médio de escolas públicas, a qual ainda é um fator limitante do desempenho dos estudantes e consequente acesso a cursos e universidades mais concorridos.

3.20 Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies

O mecanismo de crédito estudantil para o ensino superior existente no Brasil entre as décadas de 1970 e 1990 era o chamado Programa de Crédito Educativo (Creduc). Ele foi instituído em 1975 e oferecia empréstimos para estudantes com renda familiar de até 5 salários-mínimos cursarem o ensino superior em instituições privadas. O número de vagas por cursos e instituições era limitado e a seleção dos estudantes era baseada em critérios socioeconômicos e de desempenho acadêmico (Neves, 2021).

Até a Constituição de 1988, o Creduc era financiado com recursos de um Fundo de

Assistência Social formado por rendimentos de loterias. Posteriormente, com a Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992, passou a ser operado com recursos diretos do Ministério da Educação (MEC), administrados pela Caixa Econômica Federal. Após a conclusão do curso, era oferecido um prazo de carência de dois anos, com um prazo máximo de dez anos para o pagamento do empréstimo. Todavia, a inadimplência do programa chegou a 83%, levando à sua extinção em 1998.

Em 1999, por meio da Medida Provisória nº 1.827, foi criado o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. O fundo nasceu como uma política pública de substituição ao Creduc e com o objetivo de facilitar e ampliar o acesso ao ensino superior em instituições particulares para estudantes de baixa renda. O Fundo tinha as mesmas fontes de recursos do Creduc, ou seja, recursos orçamentários do MEC e foi regulamentado por meio da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.

Conforme documento do Ministério da Fazenda (Brasil, 2017), o Fies iniciou 1999 com 68 mil

contratos de financiamentos firmados. Ao longo do tempo o Fundo passou por diversas reformulações, com vistas a ajustar o programa às necessidades dos estudantes, à realidade econômica do país e à sustentabilidade financeira do próprio Fundo.⁷

Diante disso, são muitos os estudos da literatura que estudam o Fies e seus desdobramentos. Dentre aqueles que consideram o seu papel para a inclusão social e democratização de acesso ao ensino superior estão Aprile e Barone (2009), Almeida (2015) e Queiroz (2018). Há, ainda, um conjunto de estudos que tratam da inadimplência do Fundo e do endividamento estudantil (Chaves e Souza, 2024; Cupello, 2024; de Araujo Goellner e Carvalho, 2024; dos Anjos e Tesser, 2024; e, Leal et al., 2023). Por fim, ainda pode-se citar alguns estudos que tratam do Fies como um mecanismo de privatização do ensino superior (Chaves e Amaral, 2016; Santos e Chaves, 2020; Rego e de Oliveira, 2024; e Batalha, 2024). Sobre este ponto relacionado às críticas do Fies enquanto privatização do ensino, vale mencionar que, sob diferentes aspectos, ele foi considerado também (Santos

e Chaves, 2020; Chaves e Paixão, 2021; Santos et al., 2021; Mattei e Bidarra, 2022) como um mecanismo que repassa recursos públicos para a iniciativa privada ao invés de promover mais investimentos nas IFES. Para Santos et al. (2021) o Fies é uma política pública de caráter social, que se desenvolveu atendendo aos interesses dos empresários da educação e que se tornou uma política de mercado deliberada nos bastidores do Congresso Nacional, com repasses anuais bilionários para as Instituições de Ensino Superior privado-mercantis, e contribuiu para o processo de expansão, mercantili-zação e financeirização do Ensino Superior privado-mercantil. Neste contexto, pode-se inferir que, apesar de favorecer os estudantes de baixa renda, se os investimentos fossem direcionados para a expansão da educação pública e assistência estudantil, para garantir a permanência desses estudantes, talvez o recurso público poderia ser melhor aplicado e democraticamente mais acessível, além do que a qualidade do ensino, juntamente com a pesquisa e extensão, realizadas fortemente nas IFES, ser reconhecidamente melhor nas públicas.

Diante do seu contexto histórico e do seu funcionamento atual, pode-se afirmar que o Fies ainda enfrenta desafios e necessidades de ajustes frequentes para sua sustentabilidade financeira dados os índices de inadimplência, o endividamento estudantil, além das consequências advindas do período da Pandemia da Covid 19. Somado a isso, ainda tem as críticas e reflexos mencionadas a respeito do seu papel na privatização do ensino. Todavia, o Fundo mantém sua importância como ferramenta de inclusão e democratização, uma vez que permite estudantes de baixa renda acessarem e concluírem o ensino superior.

4. Considerações finais

O presente estudo buscou descrever e analisar como as políticas públicas do final do século XX inovaram quanto à ampliação e à democratização do acesso ao ensino superior brasileiro, sobretudo para estudantes de origens sociais e econômicas menos favorecidas. Neste contexto, buscou-se discorrer sobre a contribuição da LDB de 1996, da criação do Enem em 1998 e do Fies em 1999.

A LDB trouxe inovações significativas para o ensino superior no Brasil, promovendo maior autonomia às instituições, que passaram a ter liberdade para definir currículos, programas e métodos de ensino, além de ampliar a oferta de vagas e cursos. A Lei também incentivou a diversificação das modalidades de ensino, incluindo a educação a distância, e fortaleceu a formação de professores. Ainda, contribuiu para a expansão do acesso ao ensino superior, especialmente com a criação de novas universidades e faculdades, e para a melhoria da qualidade acadêmica, por meio da avaliação institucional e da valorização da pesquisa e extensão. Como impacto, houve um aumento significativo no número de matrículas, com a rede privada se expandindo mais largamente que a pública.

Já, a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 1998, revolucionou o acesso ao ensino superior no Brasil. Inicialmente concebido como uma ferramenta para avaliar a qualidade do ensino médio, o Enem tornou-se, a partir de 2009, o principal mecanismo de seleção para universidades públicas e privadas, por meio do Sisu e de programas como

o ProUni e o Fies. Sua proposta de avaliar competências e habilidades, em vez de conteúdos memorizados, incentivou mudanças pedagógicas no ensino médio, alinhando-o às demandas contemporâneas. Como impacto, o Enem permitiu que estudantes de todo o país concorressem a vagas em instituições de renome, além de facilitar a mobilidade acadêmica. No entanto, atualmente ainda persistem críticas em relação à desigualdade de preparo entre alunos de escolas públicas e privadas, evidenciando desafios para uma real equidade no acesso.

Com relação ao Fies, a sua criação, em 1999, representou uma inovação crucial enquanto política de financiamento estudantil no Brasil, ao ampliar o acesso ao crédito educativo e possibilitar que estudantes de baixa renda financiassem cursos em instituições privadas. Dessa forma, o Fies contribuiu para a democratização do ensino superior, impulsionando a qualificação profissional e a mobilidade social até os dias atuais. No entanto, obstáculos como a alta inadimplência e a necessidade de ajustes nas regras do programa evidenciam a complexidade de

equilibrar expansão do acesso e sustentabilidade financeira.

Para além dessas importantes políticas e consequentes transformações no ensino superior iniciadas no final do século XX, é importante relatar que o início do século XXI também trouxe políticas públicas inovadoras e fundamentais para a democratização e a inclusão social neste nível de ensino. Este foi o caso Programa Universidade para Todos (ProUni) - Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005), cujo objetivo é o oferecimento de bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas para estudantes de baixa renda, com base no desempenho no Enem. Além da promoção do acesso e inclusão ao ensino superior, o Programa incentivou a melhoria da qualidade do ensino nas instituições particulares, ao exigir avaliações positivas no SINAES para participação no programa.

Entre 2007 e 2012 foi implementado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O Reuni trouxe inovações significativas para o ensino superior público no Brasil, ao ampliar o acesso e

a permanência de estudantes em universidades federais. O programa incentivou a expansão de vagas, a construção de novos campi no interior do país e a diversificação de cursos, além de promover políticas de assistência estudantil, como bolsas e moradias. Consequentemente, houve aumento do número de matrículas e a redução das desigualdades regionais de acesso às universidades. Por outro lado, a expansão exige investimentos para a manutenção das universidades e cursos criados, o que evidencia a necessidade de políticas contínuas para garantir a qualidade do ensino ofertado.

Ainda, tem-se a Lei 12.711, de 2012, também conhecida como Lei de Cotas. Fundamentada inicialmente pelo Movimento Negro, a Lei de Cotas representou uma inovação crucial para o ensino superior no Brasil, ao reservar 50% das vagas em universidades e institutos federais para estudantes de escolas públicas, com recortes para renda, raça, etnia e pessoas com deficiência. Essa política afirmativa buscou corrigir desigualdades históricas, ampliando o acesso de grupos socialmente vulneráveis, como negros, indígenas e pessoas de baixa renda, ao ensino superior público.

Como impacto, a Lei de Cotas promoveu uma significativa diversificação do perfil dos estudantes universitários, contribuindo para a inclusão e mobilidade social, além da redução das disparidades educacionais. Como questões contemporâneas, há a necessidade de acompanhamento e apoio aos cotistas para garantir a permanência e o sucesso acadêmico; além de discussões sobre sua revisão, estendida até 2032, para avaliar seus resultados e ajustar suas diretrizes.

Diante do exposto, pode-se dizer que as políticas públicas educacionais implementadas no Brasil desde a década de 1990, como a LDB, o Enem, o Fies, o ProUni, o Reuni e a Lei de Cotas, tiveram um papel transformador no sistema educacional do país. Essas iniciativas promoveram a democratização do acesso ao ensino superior, ampliaram oportunidades para estudantes de baixa renda e grupos historicamente marginalizados, e incentivaram a expansão e interiorização das universidades públicas. Enquanto o Fies e o ProUni integraram a rede privada nesse processo, a Lei de Cotas e o Reuni fortaleceram a inclusão social e a diversidade no ambiente acadêmico de

instituições públicas anteriormente elitizadas. Essas políticas evidenciam a educação como um eixo central para o desenvolvimento social e econômico, destacando a importância de seu aprimoramento contínuo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Apesar dos avanços, desafios como a necessidade de maior investimento em manutenção e infraestrutura, a melhoria da qualidade de todos os níveis de ensino e a garantia de permanência dos estudantes ainda precisam ser enfrentados. Esses desafios são ainda mais urgentes em virtude dos cortes orçamentários que vêm ocorrendo desde o governo do ex-presidente Michel Temer, com a Emenda Constitucional 95 de 2016. Dessa forma, estudos futuros podem analisar casos com dados mais atualizados sobre os efeitos, em diferentes regiões do país, das políticas em foco; e/ou depoimentos ou indicadores sobre a trajetória de beneficiários delas.

Referências citadas

Almeida, S. S. (2015): «A importância do FIES na garantia do direito ao ensino superior», XV

Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU, Mar del Plata, Argentina, 2-4 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30412012.pdf> (Acessado em: 16 de dezembro de 2024).

Andrade, G. G. (2013): «A metodologia do ENEM: uma reflexão», *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, (33). Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/71> (Acessado: 10 fevereiro 2025).

Andriola, W. B. (2011): «Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)», *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(70), pp. 107-125. doi: 10.1590/S0104-40362011000100007.

Aprile, M. R. e R. E. M. Barone (2009): «Educação superior: políticas públicas para inclusão social». Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5332750/mod_resource/content/1/TextoPOEB_Financiamento.pdf (Acessado em: 7 de fevereiro de 2025).

Barros, A. da S. X. (2015): «Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades», *Educação & Sociedade*, 36(131), pp. 361-390. doi: 10.1590/ES0101-7330201596208.

Batalha, M. (2024): «Expansão do Ensino Superior Privado no Brasil: Encruzilhadas e Perspectivas», *Revista Internacional Educon*, 5(1). doi: 10.47764/e24051003.

Brasil. (1968): «Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968». *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm (Acessado em: 5 de fevereiro de 2025).

_____. (1971): «Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971». *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm (Acessado em: 5 de fevereiro de 2025).

_____. (1988): «Constituição da República Federativa do Brasil de 1988». *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
(Acessado em: 2 de dezembro de 2024).

_____. (1996): «Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)». Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm (Acessado em: 10 de dezembro de 2024).

_____. (1997): «Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997». Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 ago. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm (Acessado em: 5 de fevereiro de 2025).

_____. (1998a): «Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998». Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 fev. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm (Acessado em: 5 de fevereiro de 2025).

_____. (1998b): «Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998». Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1 jun. 1998.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm (Acessado em: 5 de fevereiro de 2025).

_____. (1999): «Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999». Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 mai. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/Antigas/1827.htm (Acessado em: 5 de fevereiro de 2025).

_____. (2004): «Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004». Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm (Acessado em: 5 de fevereiro de 2025).

_____. (2005): «Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005». Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm (Acessado em: 5 de fevereiro de 2025).

_____. (2012): «Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012». Diário Oficial [da] República Federativa do

Brasil, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm (Acessado em: 5 de fevereiro de 2025).

_____. (2017): «Alterações propostas no Fies - MP nº 785/2017». Brasília: Ministério da Fazenda. Disponível em: <https://www.gov.br/fazenda/pt-br/central-de-conteudo/publicacoes/boletim-de-avaliacao-de-politicas-publicas/arquivos/2017/as-alteracoes-propostas-no-fies-outubro-2017> (Acessado em: 5 de fevereiro de 2025).

Broch, C., F. C. T. Breschiliare, e I. P. Barbosa-Rinaldi (2020): «A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente», *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 25(2). Disponível em: <https://pem.riodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4019> (Acessado: 24 fevereiro 2025).

Carneiro, M. A. (2010): *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo*. 17. ed. atual. e rev. Petrópolis, RJ: Vozes.

Chaves, V. L. J. e N. C. Amaral (2016): «Política de expansão da educação superior no Brasil - O

PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado», *Educação em Revista*, 32(4), pp. 49-72. doi: 10.1590/0102-4698162030.

Chaves, V. L. J. e L. M. Costa Sousa (2024): «Financiamento e endividamento estudantil no ensino superior na era da financeirização do capital: o FIES e a expansão de empresas educacionais financeiras», *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, 40(1). doi: 10.21573/vol40n12024.140031.

Corbucci, P. (2001): «O ensino superior brasileiro na década de 90», *Políticas sociais: acompanhamento e análise*. IPEA. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/ensiao2_ensino.pdf (Acessado em: 15 de fevereiro de 2025).

Cupello, P. (2024): «Um diagnóstico crítico das políticas públicas de democratização do ensino superior no Brasil: entre a inclusão e o endividamento (2005-2015)», *Revista do CAAP*, 29(2), pp. 1-19. doi:10.69881/548b3843.

de Araujo Goellner, I. e C. H. Almeida de Carvalho (2024): «Política de financiamento público para o segmento privado mercantil de ensino superior: desafios para o governo Lula (2023-2026)». *Revista Cocar*, (27). Recuperado de <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9103>

dos Anjos, R. T. N. e D. P. Tesser (2024): «Sustentabilidade financeira e renegociação de dívidas no Fies: desafios e perspectivas para o ensino superior no Brasil», *Lumen et Virtus*, 15(41), pp. 6494-6506. <https://doi.org/10.56238/levv15n41-112>

Guarnieri, F. V. e L. L. Melo-Silva (2017): «Cotas universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica», *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), pp. 183-193. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/4jyF7L8ncM6Q-TvKM3TzjdGj/> (Acessado em: 10 de fevereiro de 2025).

Leal, E. A., L. I. F. Pinheiro e M. I. F. Ferraz (2023): «Do diploma à inadimplência: um estudo sobre o endividamento dos beneficiários do financiamento estudantil», *Educação*, 48(1), e112/1-29. <https://doi.org/10.5902/1984644466208>

Diniz, M. J. T. e M. B. Diniz (2023): «Trajetória recente do Sistema de Educação Superior no Brasil: Alguns resultados de um ciclo virtuoso entre 1990 e 2015», *Novos estudos CEBRAP*, 42(1), pp. 183-211. doi: 10.25091/S01013300202300010010.

Garcia, L. M. L. da S., R. S. Gomes e D. F. Lara (2023): «História recente da expansão do Ensino Superior no Brasil: 1990 A 2020», *Colloquium Humanarum*, 20(1), pp. 346-376. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4711> (Acessado: 25 fevereiro 2025).

Gomes, C. M. A. e O. Borges (2009): «O Enem é uma avaliação educacional construtivista? Um estudo de validade de construto», *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(42), pp. 73-87. doi: 10.18222/eae204220092060.

Hasenbalg, C. e N. Silva (1999): «Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil», em C. Hasenbalg, N. Silva e M. Lima, orgs., *Cor e estratificação social*, Rio de Janeiro, Contracapa.

Henriques, R. (2001): «Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90», *Texto para discussão do Ipea*, 807.

IBGE. (1991): *Censo Demográfico 1991*, Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25089-censo-1991-6.html> (Acessado em: 5 de janeiro de 2025).

IBGE. (1993): *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 1993*, Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/2044-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios> (Acessado em: 5 de janeiro de 2025).

INEP. (2003): *A educação no Brasil na Década de 90*, Brasília, INEP. Disponível em: <https://www.inep.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/a-educacao-no-brasil-na-decada-de-90> (Acessado em: 10 out. 2024).

INEP. (2010): *Censo da Educação Superior 2010*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/censo_2010.pdf (Acessado em: 20 de fevereiro de 2025).

Jaloto, A. e R. Primi (2021): «Fatores socioeconômicos associados ao desempenho no Enem», *Em Aberto*, 34(112). Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5002> (Acessado em: 17 de janeiro de 2025).

Junqueira, R. D., D. A. Martins e C. B. F. Lacerda (2017): «Política de acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)», *Educação & Sociedade*, 38(139), pp. 453-471. doi: 10.1590/ES0101-733020171151513.

Kleinke, M. U. (2017): «Influência do status socioeconômico no desempenho dos estudantes nos itens de física do Enem 2012», *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 39(2). doi: 10.1590/1806-9126-RBEF-2016-0081.

Lima, P. da S. N. (2019): «Análise de dados do Enade e Enem: uma revisão sistemática da literatura», *Avaliação: Revista da Avaliação da*

Educação Superior, 24(1), pp. 89-107. doi: 10.1590/S1414-40772019000100006.

Mattei, T. S. e Z. S. Bidarra (2022): «O papel do FIES e do PROUNI na privatização, mercantilização e financeirização da educação superior brasileira», *Barbarói*, 61, pp. 53-84. doi: 10.17058/barbaroi.vli61.16677. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1397103> (Acessado em: 2 de fevereiro de 2025).

Ministério da Educação (2023a): «Sistema de Seleção Unificada (Sisu)». Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br> (Acessado em: 11 out. 2023).

_____. (2023b). «Programa Universidade para Todos (ProUni)». Disponível em: <https://prouni.mec.gov.br> (Acessado em: 11 out. 2023).

Militão, S. C. N. (2006): «Organismos Internacionais: arautos da descentralização educativa na década de 90», *interATIVIDADE*, 1, pp. 1-7.

Neves, R. M., N. Farenzena e D. L. Bandeira (2021): «Reformulações e Implementação do Fies (1999-2020): um preâmbulo», *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, 11(6). Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/100940> (Acessado em: 15 de janeiro de 2025).

Nojosa, R. T. (2002): «Teoria da Resposta ao Item (TRI): modelos multidimensionais», *Estudos em Avaliação Educacional*, 25, pp. 123-166. doi: 10.18222/eae02520022193.

Oliveira, I. dos S. e J. C. Rothen (2024): «Vinte anos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES no Brasil: trajetória, princípios, dilemas e tendências», *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 29, e024013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/p984HkkZ-qPmtT5sTBDS7mTD/?lang=pt> (Acessado em: 6 de setembro de 2024).

Pereira, D. N., G. B. de Deus, J. de C. Menchik, e M. B. Amestoy (2023): «Enem como política de avaliação em larga escala: uma revisão das dissertações e teses brasileiras (2011-2021)», *Eccos Revista Científica*, 65, e23607. Epub 16 de fevereiro de 2024. doi: <https://doi.org/10.5585/eccos.n65.23607>

Picanço, F. (2015): «Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior: somando desvantagens,

multiplicando desigualdades?», *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 30(88), pp. 145-181. doi: 10.17666/3088145-179/2015.

Queiroz, J. C. (2018): «Fundo de financiamento estudantil (Fies) - 2010 a 2015: mecanismo de financiamento da democratização do acesso e permanência na educação superior privada». Dissertação Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

Rego, J. do N. M. e B. L. C. A. de Oliveira (2024): «Legislações do ensino superior e a privatização da educação no Brasil», *Trabalho, Educação e Saúde*, 22, p. e02779251. doi: 10.1590/1981-7746-ojs2779.

Santos, A. L. P. e A. C. Simões (2008): «Desafios do ensino superior em educação física: considerações sobre a política de avaliação de cursos», *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(59), pp. 259-274. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000200006>. (Acessado: fevereiro de 2025).

Santos, A. e V. L. J. Chaves (2020): «Influência de atores privados no fortalecimento da privatização da educação superior brasileira»,

Educação & Sociedade, 41. doi: 10.1590/ES.241276. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FmDGCdsfhcTSTcj7KdTSRgh/> (Acessado em: 13 de janeiro de 2025).

Santos, A. V. dos, V. L. J. Chaves e D. L. L. Paixão (2021): «O jogo político do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (2010-2016)», *Revista Brasileira de Educação*, 26. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xJ2J7khGf9MJm6vCd6Gyj6Y/> (Acessado em: 21 de janeiro de 2025).

Saviani, D. (1997): *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*, Campinas, Autores Associados.

Sguissardi, V. (2006): «Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro», *Educação & Sociedade*, 27(96), pp. 1021-1056. doi: 10.1590/S0101-73302006000300018.

Silveira, F. L. da., M. C. B. Barbosa e R. da Silva (2015): «Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica», *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 37(1), p. 1101. doi: 10.1590/S1806-11173710001.

Travitzki, R. (2013): «ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar», Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002395063> (Acessado em: 15 de janeiro de 2025).

Notas

1 Mudanças econômicas consideráveis como implementação do Plano Real e o restabelecimento da democracia no país contribuíram de forma direta com o campo educacional. Como as mudanças econômicas e sociais foram significativas, consequentemente, a educação também foi impactada, positivamente.

2 «O primeiro Programa de Cotas brasileiro foi implementado em 2003 pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Desde então, a quantidade de universidades que aderiram ao programa de cotas foi ascendendo rapidamente em um curto período. De 2003 a 2005, 14 universidades aderiram às Cotas, sendo que em 2006 esse número chegou a 43, e em 2010 já somavam 83 instituições de ensino superior com cotas (Guarnieri, 2008). Dessa forma, apesar de as

cotas raciais suscitarem controvérsias no cenário mestiço-brasileiro e serem constantemente alvo de críticas, por que tantos Programas de Cotas foram implementados nas universidades antes mesmo de se tornarem lei federal?» (Guarnieri e Silva, 2017: 184).

3 De acordo com o Decreto nº 5.773/06, revogado pelo Decreto nº 9.235/17, há três tipos de organizações acadêmicas: faculdades, centros universitários e universidades.

4 Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998.

5 O Sisu (Sistema de Seleção Unificada) é um programa do governo federal brasileiro que foi criado em 2010 com o objetivo de oferecer vagas em instituições públicas de ensino superior. Por meio de uma plataforma digital do MEC, os estudantes utilizam suas notas obtidas no Enem para selecionar e se inscrever em cursos de graduação das instituições públicas de ensino superior do país (MEC, 2023a).

6 O ProUni (Programa Universidade para Todos) é um programa do governo federal brasileiro criado em 2004 com o objetivo de oferecer bolsas

de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior (MEC, 2023b).

7 Históricos detalhados da evolução do Fies a partir dos anos 2000 pode ser encontrado em Neves et al. (2021), Garcia et al. (2023) e Relatório de alterações propostas no Fies - MP nº 785/2017 (<https://www.gov.br/fazenda/pt-br/central-de-conteudo/publicacoes/boletim-de-avaliacao-de-politicas-publicas/arquivos/2017/as-alteracoes-propostas-no-fies-outubro-2017/view>).