



**UnB**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

LINHA DE PESQUISA POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO – POGE

**(RE)CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO DISTRITO  
FEDERAL ENTRE 2010 E 2022: MOVIMENTOS E TENDÊNCIAS**

EDSON MACHADO DE SOUSA FILHO

Brasília – DF

Junho de 2024

EDSON MACHADO DE SOUSA FILHO

**(RE)CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO DISTRITO  
FEDERAL ENTRE 2010 E 2022: MOVIMENTOS E TENDÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do professor doutor José Vieira de Sousa.

Brasília – DF

Junho de 2024

EDSON MACHADO DE SOUSA FILHO

**(RE)CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO DISTRITO  
FEDERAL ENTRE 2010 E 2022: MOVIMENTOS E TENDÊNCIAS**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Professor Dr. José Vieira de Sousa  
Orientador – Universidade de Brasília (UnB)

---

Professora Dra. Kelli Consuelo Almeida de Lima Queiroz  
Examinadora externa – Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

---

Professora Dra. Cristina Helena Almeida de Carvalho  
Examinadora interna – Universidade de Brasília (UnB)

---

Professora Dra. Maria Abádia da Silva  
Examinadora interna (suplente) – Universidade de Brasília (UnB)

Dedico este trabalho ao meu pai,  
Edson Machado de Sousa (*in memoriam*),  
que teria gostado de lê-lo.

## AGRADECIMENTOS

Na caminhada de construção deste estudo, muitas pessoas se fizeram importantes em momentos significativos das investigações.

Em primeiro lugar, devo reconhecer o papel de minha esposa Luciana Babilônia de Melo Machado de Sousa e seu apoio incondicional, tolerando com paciência os pequenos sacrifícios na vida familiar necessários para a conclusão dessa empreitada. Sem ela, nada disso seria possível.

Agradeço a qualidade do esforço realizado pelo meu orientador durante esse percurso. O professor José Vieira de Sousa se mostrou a todos os momentos exigente e metuculoso, na mesma medida que compreensivo e tolerante com minhas incapacidades. Com ele aprendi sobre a elegância acadêmica necessária em nosso campo e todo o resto que qualifica este trabalho.

Às colegas do Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação na Educação Superior, em especial Jane Cristina da Silva Pinto, Amanda Guedes Andrade Bedritichuk, Adriana Rezende Vargas e Daniella Ribeiro Guimarães Mendes, muito obrigado pela paciência e generosa ajuda enquanto navegávamos as diferentes demandas do grupo. Ao Fabiano de Souza Ferraz, obrigado pelas primeiras parcerias acadêmicas. À Marina Vianna de Souza, sou grato pelo apoio na caminhada de longo curso pelos meandros da dialética.

Agradeço à professora Stela Maria Meneghel pela oportunidade de produzir tantos mini-artigos durante o mestrado, foram excelente introdução ao trabalho de pesquisa. À professora Cristina Helena Almeida de Carvalho, agradeço por ter me dado a primeira experiência no que, espero, seja o resto de uma carreira na docência.

Por toda atenção que tiveram, agradeço a colaboração e ajuda das professoras Cristina e Kelli Consuelo Almeida de Lima Queiroz na paciente avaliação do projeto desta pesquisa. Sou grato à professora Maria Abádia da Silva por sua postura durante as aulas, a ela devo a produção da etapa do estado do conhecimento. À Flávia da Cruz Santos Velez, obrigado por toda a paciência com minhas angústias no comitê de ética em pesquisa, suas orientações me auxiliaram a navegar a aprovação deste estudo. Agradeço, ainda, aos amigos que me auxiliaram na validação dos roteiros de entrevistas e em muito colaboraram para seu desenvolvimento.

Aos participantes da pesquisa, minha enorme gratidão pelas oportunidades concedidas de vislumbrar diferentes perspectivas sobre a educação superior e por me receberem em seus câmpus. Foi muito honroso conhecer pessoas tão relevantes em nosso campo e poder compartilhar, mesmo que brevemente, de suas histórias de vida.

Por fim, agradeço a meus pais, Eda Continho Barbosa Machado de Souza e Edson Machado de Sousa, os primeiros responsáveis pela minha trajetória de aquisição de um *habitus* acadêmico.

[...] referindo-se à expansão do ensino superior no país, o professor Edson Machado de Souza mencionou ‘as necessidades de infraestrutura, pessoal qualificado e processos educacionais adequados que possam massificar e democratizar um ensino que foi anteriormente de elite, e que nunca mais voltará a ser’ ... o professor Edson Machado de Souza apontou a falsidade da dicotomia entre qualidade e quantidade no ensino já que a expansão exige o aperfeiçoamento qualitativo.

Boletim FMU ano 1, nº 1, 1976, citado em Martins (1981, p. 88).

## RESUMO

Esta investigação analisa a dinâmica de configuração do campo da educação superior do Distrito Federal (DF), entre 2010 e 2022. Subscrevendo-se a uma vertente crítico-dialética, o estudo tem abordagem qualitativa, entrevistando doze agentes do campo, dirigentes de instituições públicas e privadas, pesquisadores e um membro de entidade representativa do segmento privado. Ainda, embasa-se em dados secundários do Censo da Educação Superior sobre matrículas de graduação nas modalidades presencial e a distância de todas as instituições de educação superior do DF. Analisando-se as tendências do período para esses elementos e a perspectiva dos interlocutores quanto às motivações dessas variações, considera-se que o campo local foi reconfigurado, no período, pela atuação de grupos educacionais nacionais, com consequências para as formas de disputa do campo local, principalmente quanto à prevalência de estratégias concorrenciais por preços. De maneira convergente ao campo da educação superior nacional, também se conclui que o campo do DF apresenta tendência de aumento de matrículas em educação a distância (EaD), a partir da atuação dos mesmos grupos, e diminuição significativa de matrículas na modalidade presencial. Constatou-se tendência de concentração de matrículas em centros universitários privados. Constata-se a importância da política da educação superior, notadamente a ascensão e queda do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), na reconfiguração do campo da educação superior do DF no período. Por fim, percebe-se uma clivagem nos subcampos público e privado da educação superior do DF e uma dissociação entres os *habitus* dos interlocutores e as práticas em suas instituições.

**Palavras-chave:** Expansão da educação superior. Distrito Federal. Campo. Concentração de mercado.

## ABSTRACT

Reconfiguration of the Federal District's higher education field between 2010 and 2022: movements and tendencies.

This investigation analyzes the configuration dynamics of the higher education field in the Federal District between 2010 and 2022. Subscribing to a critical-dialectical approach, the study employs a qualitative methodology, interviewing twelve agents of the field. Among them are leaders of public and private institutions, researchers, and a member of a representative entity from the private sector. Additionally, it is based on secondary data from the Higher Education Census on undergraduate enrollments in both on-campus and distance learning modalities across all higher education institutions in the Federal District. By analyzing trends during this period and the perspectives of the interviewees regarding the motivations behind these variations, it considers that the local field has been reconfigured by the actions of national educational groups, with consequences for the disputes in the field, especially regarding the prevalence of pricing strategies. Converging with national trends, it also concludes that the local field shows a trend of increasing enrollments in distance education, driven by these same groups, and a decrease in on-campus enrollments. It finds that there is a trend towards the concentration of enrollments in private university centers. It finds that higher education policy, particularly the rise and fall of Fies, was important in the reconfiguration of the higher education field in the Federal District during the analyzed period. In conclusion, this study observes a cleavage between the public and private subfields of higher education in the Federal District, with a disassociation between the interviewees' *habitus* and the practices within their institutions.

**Keywords:** Expansion of higher education. Federal District. Field. Market concentration.

## RESUMEN

Reconfiguración del campo de la educación superior del Distrito Federal entre 2010 y 2022: movimientos y tendencias.

Esta investigación analiza la dinámica de configuración del campo de la educación superior del Distrito Federal (DF), entre 2010 y 2022. Suscribiéndose a una vertiente crítico-dialéctica, el estudio tiene un enfoque cualitativo, entrevistando a doce agentes del campo, dirigentes de instituciones públicas y privadas, investigadores y un miembro de una entidad representativa del segmento privado. Además, se basa en datos secundarios del Censo de Educación Superior sobre matrículas de pregrado en las modalidades presencial y a distancia de todas las instituciones de educación superior del DF. Analizando las tendencias del período para estos elementos y la perspectiva de los interlocutores respecto a las motivaciones de estas variaciones, se considera que el campo local fue reconfigurado, en el período, por la actuación de grupos educativos nacionales, con consecuencias para las formas de disputa del campo local, principalmente en cuanto a la prevalencia de estrategias competitivas por precios. De manera convergente con el campo de la educación superior nacional, también se concluye que el campo del DF presenta una tendencia de aumento de matrículas en educación a distancia (EaD), a partir de la actuación de los mismos grupos, y una disminución significativa de matrículas en la modalidad presencial. Se constató una tendencia de concentración de matrículas en centros universitarios privados. Se constata la importancia de la política de educación superior, notablemente el ascenso y caída del Fondo de Financiamiento Estudiantil (Fies), en la reconfiguración del campo de la educación superior del DF en el período. Por último, se percibe una división en los subcampos público y privado de la educación superior del DF y una disociación entre los hábitos de los interlocutores y las prácticas en sus instituciones.

**Palabras clave:** Expansión de la educación superior. Distrito Federal. Campo. Concentración de mercado.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de pesquisas publicadas sobre o tema educação superior no DF por ano – Brasil (2010-2023).....	28
Gráfico 2 – Quantidade de instituições de educação superior por categoria administrativa – Brasil (2010-2022).....	73
Gráfico 3 – Quantidade de matrículas de graduação presencial por categoria administrativa – Brasil (2010-2022).....	74
Gráfico 4 – Quantidade de matrículas de graduação EaD por categoria administrativa – Brasil (2010-2022).....	75
Gráfico 5 – Quantidade total de matrículas de graduação por organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de oferta de ensino – Brasil (2010-2022).....	76
Gráfico 6 – Quantidade de instituições de educação superior privadas criadas por ano – DF (1995-2002).....	86
Gráfico 7 – Quantidade total de matrículas por categoria administrativa e modalidade de oferta de ensino – DF (2010-2022).....	92
Gráfico 8 – Quantidade de instituições de educação superior por categoria administrativa – DF (2010-2022).....	93
Gráfico 9 – Proporção de instituições de educação superior por organização acadêmica – DF (2010-2022).....	94
Gráfico 10 – Quantidade de matrículas na graduação presencial por categoria administrativa – DF (2010-2022).....	95
Gráfico 11 – Proporção de matrículas na graduação presencial por organização acadêmica – DF (2010-2022).....	96
Gráfico 12 – Quantidade de matrículas na graduação a distância por categoria administrativa – DF (2010-2022).....	99
Gráfico 13 – Proporção de matrículas na graduação a distância por organização acadêmica – DF (2010-2022).....	100

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de teses e dissertações produzidas sobre o tema da educação superior no DF por IES – Brasil (2010-2023).....	29
Tabela 2 – Categorização e quantidade dos estudos produzidos sobre educação superior no DF por quantidade e proporção do total (2010-2023).....	30
Tabela 3 – Quantidade total de matrículas de graduação por categoria administrativa em milhares – Brasil (1960-2010).....	62
Tabela 4 – Quantidade de IES e matrículas de graduação por categoria administrativa e organização acadêmica – Brasil (1995/2010).....	68
Tabela 5 – Concentração de matrículas das maiores instituições de educação superior do campo – DF (2022).....	104
Tabela 6 – Vinte maiores instituições de educação superior do DF por matrículas totais e movimentos de transformação institucional (2010/2022).....	107

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias dos estudos sobre educação superior no DF por temas (2010-2023).....	31
Quadro 2 – Total de instituições de educação superior do DF por organização acadêmica, categoria administrativa e matrículas de graduação presencial e a distância (2022).....	101
Quadro 3 – Dez maiores instituições de educação superior segundo a quantidade de matrículas presenciais e a distância e sua posição em matrículas totais – DF (2022).....	105
Quadro 4 – Dez maiores instituições segundo matrículas da modalidade EaD ofertadas no DF (2022).....	106
Quadro 5 – Caracterização dos interlocutores da pesquisa por formação acadêmica, tempo no campo da educação superior e observações sobre respectivos habitus.....	117
Quadro 6 – Categorias empíricas e unidades de análise construídas a priori.....	119
Quadro 7 – Categorias empíricas, unidades de análise e unidades de registro por frequência de ocorrência no corpus (entre parênteses).....	120
Quadro 8 – Síntese dos movimentos e tendências do campo da educação superior do DF.....	145

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
Aiec	Faculdade Aiec
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Apogeu	Faculdade Apogeu
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Cade	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Censup	Censo da Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CST	Curso Superior de Tecnologia
DF	Distrito Federal
EaD	Educação a distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ESCS	Escola Superior de Ciências da Saúde
Fabras	Faculdade Ibra de Brasília
Face	Faculdade Cerrado
Facef	Faculdade Erich Fromm
Faciplac	Faculdades Integradas da União Educacional do Planalto Central
FADM	Faculdade de Artes Dulcina de Moraes
Falbe	Faculdade Albert Einstein
Fasipe	Faculdade Fasipe Distrito Federal
Fatecna	Faculdade de Tecnologia CNA
Fateo	Faculdade de Teologia da Arquidiocese de Brasília
Fapro	Faculdade Republicana
FBR	Faculdade Brasília
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FPC	Faculdades Planalto Central
FPMB	Faculdade Presbiteriana Mackenzie Brasília
FT	Faculdade de Tecnologia
FTBB	Faculdade Teológica Batista de Brasília
FTRB	Faculdade Teológica Reformada de Brasília
IDP	Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa de Brasília
IES	Instituição de Educação Superior
IESB	Centro Universitário do Instituto de Educação Superior de Brasília
Iesplan	Instituto de Ensino Superior Planalto

IF	Instituto Federal
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
Ifes	Instituição Federal de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
Iscon	Instituto Superior da Convenção Nacional das Assembleias de Deus
ISCP	Instituto Superior de Ciências Policiais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Peac	Projetos de Extensão de Ação Contínua
PIB	Produto Interno Bruto
Poge	Políticas Públicas e Gestão da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prouni	Programa Universidade para Todos
RA	Região Administrativa
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais
RH	Recursos humanos
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
UCB	Universidade Católica de Brasília
UDF	Centro Universitário do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília
UnDF	Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes
Uniceplac	Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos
Unicesp	Centro Universitário Icesp
UniCeub	Centro Universitário de Brasília
Unieuro	Centro Universitário Euro
UniLS	Centro Universitário LS
Unimauá	Centro Universitário Mauá de Brasília
Uninter	Centro Universitário Internacional
Unip	Universidade Paulista
Uniplan	Centro Universitário Planalto do Distrito Federal
Uniprocessus	Centro Universitário Processus
Uniprojeção	Centro Universitário Projeção
Unyleya	Instituto Leya de Educação Superior
Upis	Faculdades Integradas da União Pioneira de Integração Social

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
Posicionamentos epistemológico e teórico para a investigação do objeto .....	22
Estado do conhecimento .....	27
<b>CAPÍTULO 1 – CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: GÊNESE E DESENVOLVIMENTOS .....</b>	<b>45</b>
1.1 A noção de campo em Bourdieu como construto teórico para a compreensão da educação superior.....	45
1.2 O campo da educação superior no Brasil e a historicidade de sua configuração .....	55
1.2.1 Gênese da educação superior no Brasil, seus desenvolvimentos e a consolidação do modelo universitário .....	56
1.2.2 Os desdobramentos da Reforma Universitária de 1968 para a configuração do campo.....	59
1.2.3 A LDB nº 9.394/1996 e o processo de expansão até 2010 .....	64
1.3 A educação superior brasileira a partir de 2010: reconfiguração do campo com tendência de concentração .....	69
<b>CAPÍTULO 2 – HISTORICIDADE DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO DF: DA GÊNESE AOS NOVOS AGENTES DA EXPANSÃO.....</b>	<b>78</b>
2.1 Estabelecimento e configuração da educação superior do DF (1962-1995) .....	79
2.1.1 Implantação do campo da educação superior do DF: a fundação da UnB .....	79
2.1.2 Capitais político e econômico como determinantes da consolidação do subcampo privado .....	80
2.2 Reconfiguração do campo da educação superior do DF com a entrada de novos agentes (1995-2010).....	84
2.2.1 Dinâmica da expansão dos subcampos público e privado (1995-2002).....	84
2.2.2 Expansão do subcampo público e exaustão do crescimento no subcampo privado (2002-2010) .....	87
2.3 Movimentos do campo da educação superior do DF entre 2010 e 2022.....	90
<b>CAPÍTULO 3 – AS (RE)CONFIGURAÇÕES DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A DISTINÇÃO DOS SUBCAMPOS .....</b>	<b>109</b>
3.1 Procedimentos metodológicos da investigação .....	109
3.1.1 Instrumento de coleta dos dados .....	110
3.1.2 Perspectivas de análise e interpretação dos dados .....	111
3.1.3 Lócus de pesquisa e caracterização dos interlocutores .....	113
3.1.4 Categorias de análise .....	118

3.2 Configuração do campo da educação superior do DF e as interpretações de sua dinâmica: as perspectivas dos agentes do campo .....	121
3.2.1 Dinâmica da configuração do campo da educação superior do DF.....	123
3.2.2 Tendências do campo da educação superior do DF.....	132
3.2.3 Política de educação superior .....	138
3.2.4 Quadro síntese dos movimentos e tendências do campo da educação superior do DF .....	144
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>163</b>
Apêndice A – Roteiros de entrevista .....	163

## INTRODUÇÃO

Ser filósofo é dominar o que é preciso dominar da história da filosofia para saber se conduzir como filósofo em um campo filosófico.

Bourdieu (2019b, p. 114)

A presente pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB) na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (Poge) e tem por objeto de estudo a dinâmica de configuração do campo da educação superior<sup>1</sup> do Distrito Federal (DF), no período de 2010 a 2022. O estudo partiu da premissa de que esse período foi caracterizado por significativas mudanças na política de educação superior, com consequências para a configuração do campo em âmbito nacional e para o DF.

Entre 2010 e 2022, a educação superior brasileira experimentou um aumento de 48,0% das matrículas em nível de graduação, saindo de 6,3 milhões para 9,4 milhões em 2022 (Inep, 2011b, 2023c), com mudanças estruturais no financiamento das instituições públicas e privadas. Mudanças no orçamento público federal suportaram essa expansão de matrículas, principalmente aquelas derivadas do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (Brito, 2013; Melo, 2013) e do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies (Miranda; Azevedo, 2020; Pinto, 2016; Senkevics, 2021). No setor privado, houve a consolidação de grandes grupos empresariais (Carvalho, 2013; Santos, 2018), com milhões de matrículas concentradas em suas instituições (Furtado, 2022). Ainda, cursos ofertados na modalidade de educação a distância (EaD) têm crescido em termos de matrículas e de diversificação institucional (Trevisol; Toledo, 2021), enquanto a graduação presencial tem se retraído (Inep, 2022b). Essas são sinalizações de algumas mudanças de direção ocorridas na educação superior brasileira nesse período.

No DF, recorte espacial delimitado neste estudo, os reflexos dessas mudanças se fizeram sentir na expansão das matrículas de graduação, presencial e a distância, e nas variações dos números de instituições de educação superior (IES). Dados das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior (Censup) mostram que, de 2010 a 2022, as matrículas locais cresceram

---

<sup>1</sup> Ao longo deste texto, a utilização da expressão “educação superior” se coaduna com o art. 21 da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que estabelece que a educação escolar se compõe de dois níveis: educação básica e educação superior (Brasil, 1996). Em razão disso, todas as vezes que nele se utilizar a expressão “ensino superior”, ou se está fazendo referência a um período anterior a 1996, ou a um termo controlado (Thesaurus Brasileiro da Educação), ou se está respeitando a forma como a expressão aparece na fonte original, inclusive documentos.

28,5% (de 177.825 para 228.479), e as IES foram de 64 até 72, em 2019, caindo a 66 no fim do período. Além disso, a graduação na modalidade a distância, que representava 11,6% dos estudantes em 2010, chega a representar 40,2% no fim do período, visto que de 20.714 estudantes de EaD se chega a 91.796 em 2022 (Inep, 2011b-2023c). São números que sugerem robustez à educação superior do DF nesse período, aparentando diversidade de instituições e de modalidades na expansão da graduação.

Nesse contexto de mudanças significativas na política de educação superior, com expansão de matrículas, principalmente da EaD, o objetivo desta pesquisa foi analisar a configuração do campo<sup>2</sup> da educação superior do DF, considerando seus movimentos e tendências diante da política definida para o setor entre 2010 e 2022. Para isso, foi necessário considerar, entre outros, a materialidade de seus elementos constitutivos e as percepções de agentes representativos desse campo a respeito do fenômeno.

Com esse objetivo geral, tomaram-se como objetivos específicos:

- a) analisar a dinâmica assumida pelo campo da educação superior do DF entre 2010 e 2022, considerando as instituições e matrículas, nas modalidades presencial e EaD, elementos constitutivos desse campo;
- b) explicar as motivações dos movimentos e tendências que se verificam nesse campo entre 2010 e 2022, diante da política definida para o setor e a percepção de agentes do campo;
- c) relacionar os movimentos do campo da educação superior do DF com a política de educação superior e as tendências verificadas em âmbito nacional no período investigado, destacando convergências e divergências entre ambos.

Os objetivos dessa investigação buscaram responder à seguinte pergunta de pesquisa: quais movimentos e tendências explicam a configuração do campo da educação superior do DF, no período entre 2010 e 2022?

Nessa perspectiva, esta pesquisa se alinha epistemologicamente com uma postura crítico-dialética (Sánchez Gamboa, 2000). Ao assumir essa postura, buscou-se desvelar, em sucessivas aproximações, aquilo que se apresenta de real, concreto, em um campo constituído

---

<sup>2</sup> A noção de campo utilizada neste trabalho é aquela concebida por Pierre Bourdieu (1930-2002) na construção de sua teoria da ação social, e que será detalhada no Capítulo 1. Preliminarmente, cabe registrar que, para o autor, campo é o espaço social de delimitações de interesses e modos de ação no qual agentes ocupam posições dotadas de maior ou menor poder simbólico. As ações dos agentes são estruturadas pelas regras do jogo do campo, traduzidas em seu *habitus*, ao mesmo tempo que eles procuram estruturar o campo, por meio do acúmulo de capitais que possam beneficiá-los. Ademais, entende-se que a configuração de um campo reflete posições de dominação, razão pela qual as lutas por posições e pelos atributos que legitimam a dominação serão sempre travadas da perspectiva de dominantes *versus* pretendentes, e as mudanças ocorrerão por meio de revoluções parciais, permitindo que o campo se altere sem desaparecer (Bourdieu, 1986a, 1986b, 2008, 2010, 2019b; Martins, 1990).



por múltiplas determinações em sua totalidade, tornando-se mais complexo pela maneira como é mediado por outros campos de poder. Esses campos – o político, o social e, principalmente, o econômico – são todos de enorme influência no desenvolvimento histórico do campo da educação superior (Oliveira; Catani, 2011).

Para o alcance dos objetivos do estudo, foram analisados dados anuais do Censup, coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), com o propósito de identificar os movimentos e tendências do campo em termos de seus elementos constitutivos. Consideraram-se como constitutivos do campo os seguintes elementos: (i) quantidade de instituições; (ii) organização acadêmica; (iii) categoria administrativa; (iv) número de matrículas da graduação e (v) modalidade de oferta. Também foram estudadas, por meio de análise documental da regulação e de documentos institucionais, as determinações constituídas pela política de educação superior que, por sua natureza e finalidade, são eivadas de contradições e interesses conflitantes.

Ainda no plano metodológico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 agentes do campo da educação superior do DF, que contribuíram para a análise dos movimentos e tendências da configuração desse campo e, principalmente, suas motivações, no período 2010-2022. Desses interlocutores, nove são dirigentes de IES locais, um é dirigente de associação representativa de instituições privadas, e dois são pesquisadores da educação superior, um representando o campo da educação superior local e outro, o nacional.

Para o desenho dessa investigação e das aproximações ao seu objeto, refletindo-se sobre a complexidade da articulação dos aspectos quantitativo e qualitativo da pesquisa, iniciou-se pelo real e concreto do campo da educação superior do DF, compreendendo as determinações dos objetos estudados e refletindo sobre seu vínculos e seus elementos constitutivos pois, “[...] através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples” (Marx, 1974, p. 121). Buscou-se, então apreender a idealização dos movimentos reais do campo da educação superior no DF, construindo determinações com os dados objetivos a seu respeito, de maneira articulada à compreensão das percepções dos interlocutores, tendo em vista as abstrações necessárias para a síntese das determinações do objeto da pesquisa.

Sánchez Gamboa (2000) assevera que a boa pesquisa não parte de um tema, mas, sim, de um problema percebido. A pergunta de pesquisa e o objetivo estabelecidos para esta investigação se baseiam na realidade concreta em que o campo da educação superior do DF se determina, com suas inúmeras articulações com e pelas mudanças nacionais na política de

educação superior. Ainda, se fundamentam pelos nexos internos das diferentes forças de mercado atreladas às instituições, com destaque para aquelas de natureza empresarial (IES locais, nacionais ou de capital aberto). Por isso, a força motriz do estudo foi a pressuposição de que algumas tendências observadas no campo nacional têm contribuído para alterar a dinâmica de configuração do campo da educação superior local, ainda que esse tenha uma dinâmica própria, reconfigurando-o de maneira a concentrar matrículas em poucas instituições, principalmente no segmento privado.

Nesse contexto, é razoável supor que a tendência de concentração da oferta na graduação poderia ser consequência das mudanças qualitativas reais da configuração do campo local. Isso porque, em certa medida, o trânsito de gestores e docentes no campo da educação superior tem reflexos na manutenção do campo. Altera-o, na medida em que novas práticas sociais são legitimadas por seus agentes. Ao mesmo tempo, a entrada de novos tipos de instituições, ou seu fortalecimento econômico, intensifica as disputas por capital específico ao campo, visando distinção nas posições ocupadas por meio de contestação da ortodoxia do campo.

De certo modo, a relação de concorrência tem impelido as instituições envolvidas nesse espaço social a intensificar as lutas por qualificar ou desqualificar o que seja “ensino público”, “ensino público estatal”, “ensino privado”, “ensino comunitário”, procurando extrair da construção social destes sistemas classificatórios possíveis vantagens simbólicas e/ou materiais. (Martins, 1997, p. 159).

Por isso, é relevante compreender como a dinâmica de lutas do campo local tem se configurado, principalmente no que possa concernir a uma possível tendência de concentração de matrículas no DF. Entende-se que a problematização do objeto segundo esse pressuposto já carrega alguns alertas a respeito da concentração de matrículas na educação superior brasileira, principalmente após 2010 (Carvalho, 2013; Mancebo; Silva Júnior; Schugurensky, 2016; Poz; Maia; Costa-Couto, 2022; Santos, 2018). Por outro lado, com relação ao DF, no contexto histórico em que produziram seus estudos sobre a dinâmica e configuração do campo, Martins (1997) e Sousa (2003, 2013, 2021) vislumbraram tendência de diversificação institucional a partir dos anos 1990 até 2010.

Deve-se mencionar que, antes da LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), o modelo propugnado de IES era o da universidade humboldtiana (com a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão). Apesar de esse modelo manter sua relevância no topo do sistema da educação superior, a partir da referida lei e da criação do tipo de organização acadêmica centro universitário (Brasil, 1997b), a diversidade de instituições possíveis no sistema de educação superior aumentou (Oliveira; Catani, 2011; Sousa, 2013, 2021). Por isso mesmo, entre 1996 e

2010, a expansão da educação superior se dá majoritariamente pela diversificação institucional, na reconfiguração de um campo que, ao se massificar, alcança mais pessoas e atinge anseios sociais diferentes, mais próximos de necessidades de qualificação desses estudantes para o mercado de trabalho. Como citado, o período posterior a 2010, contudo, testemunha movimentos de concentração de instituições e matrículas, sugerindo uma tendência, no âmbito nacional, de dominação de grupos privados na oferta de vagas de graduação, principalmente, na modalidade a distância (Carvalho, 2013; Furtado, 2022; Sampaio, 2014).

Reconhece-se que o campo da educação superior do DF se apresenta como parte de um todo maior, que se desenvolve em diversas contradições, que são constitutivas de sua configuração e de suas tendências de expansão. Dentro desse todo, historicamente constituído, o estabelecimento de um modelo universitário nas instituições brasileiras se dá apenas na década de 1930, dando ênfase à carreira profissional do estudante (Cunha, 2007b)<sup>3</sup>. Desde o início, a dicotomia entre a universidade pública e a faculdade privada se estabeleceu sob formas diferentes de prestígio e reconhecimento social de seus egressos (Cunha, 2007a, 2007b). No Brasil, as carreiras mais antigas e tradicionais (medicina, engenharia, direito) concederam reconhecimento social a seus portadores tão distinto, que continuam a produzir discussões sobre a quantidade de formados no mercado de trabalho e a regulação dos diplomas (Cunha, 2007c).

Cabe destacar que a expansão do acesso durante o regime militar (1964-1985) resultou em modernização institucional nas universidades públicas, ao mesmo tempo que implantou muitas medidas de regulação centralizadoras, e, apesar de preconizar a universidade como modelo institucional preferencial para a educação superior, houve expansão inédita de instituições não universitárias privadas (Cunha, 2007; Sousa, 2021). Sobre esse período, Martins (2009) ressalta as transformações do campo da educação superior com a expansão de um “novo ensino superior privado” após a Reforma Universitária de 1968. Tal modelo, a partir dessa reforma, implicou que IES privadas laicas focadas no ensino profissionalizante e geridas empresarialmente, assumissem posições de destaque antes pertencentes às IES confessionais.

---

<sup>3</sup> O campo da educação superior brasileira, na década de 1930, já experimentava há muito o conceito universitário aderente a promoção de novos saberes e avanço social e cultural. Entende-se, com Sousa (2021) que houve experiências de universidades criadas ainda no início do século XX (em Manaus, Curitiba e São Paulo) sob essa perspectiva ampliada, em contraponto às tradicionais faculdades de carreiras profissionais específicas, como engenharia, direito e medicina. Contudo, essas instituições não se sustentaram, havendo inclusive barreiras regulatórias quanto à sua manutenção em cidades fora da capital federal. Essas experiências mostram que um modelo universitário já se fazia necessário ao país, e pressionava o governo federal a assumir o projeto, o que faz em 1920, com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro. Contudo, é apenas em 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo, que se tem uma instituição “que trazia em seu projeto de fundação uma concepção universitária” (Sousa, 2013, p. 19), condizente com as funções de ensino e pesquisa ampliadas para além da reunião de escolas profissionais isoladas.

O período histórico mencionado demonstra como os movimentos da educação superior podem ser contraditórios em suas nuances. Ocorrendo a federalização de muitas instituições estaduais, municipais e privadas, no período anterior a 1960, e a criação de muitas universidades pela aglutinação dessas instituições (Cunha, 2007b), é como se, entre as décadas de 1960 e 1970, o sistema federal estivesse se adaptando em seus custos e espaço orçamentário a toda essa expansão. Com a demanda das classes médias por diplomas pressionando por mais vagas, a questão dos excedentes se intensifica, e a iniciativa privada assumirá, assim, o vetor de expansão nesse período entre 1964 e 1985. Contudo, não muito depois, a crise econômica na década de 1980 freia o segmento privado, conservando-se o ímpeto expansionista nas instituições públicas. Vagarosamente, voltam a crescer as vagas nas IES públicas, enquanto as matrículas do segmento privado caem (Sousa, 2021). Ainda assim, no período de abertura democrática, mais instituições privadas se transformaram em universidades, pois aquelas com condições de o fazer entenderam que o prestígio universitário era oportuno em um momento de crise no segmento. Esses são exemplos de avanços e retrocessos nos subcampos<sup>4</sup> público e privado que permeiam a historicidade do campo da educação superior no Brasil e que, como se verá no Capítulo 2 deste trabalho, fizeram-se refletir nos processos e nas tendências constitutivos do campo da educação superior no DF.

Em razão do exposto, ao se estudar o campo da educação superior do DF após 2010, foi pela mediação dos movimentos nacionais de consolidação, fusões e aquisições, e influência de grandes grupos privados, que se sustentou a pressuposição de uma tendência de concentração de matrículas. Entende-se que essa tendência se traduz em uma reconfiguração ainda mais profunda do que aquela vista pela expansão do campo da educação superior entre 1996 e 2010. Uma reconfiguração que poderia representar, inclusive, a transformação do próprio *habitus*<sup>5</sup> no campo da educação superior local.

Diante dos objetivos, da problematização e da postura epistemológica assumida por esta

---

<sup>4</sup> Compreende-se, como em Sousa (2013, 2013, 2020), que o campo da educação superior brasileira se constitui por dois subcampos: o das instituições privadas e o daquelas vinculadas ao setor público. Isso decorre do fato de suas posições e capitais específicos serem, ao mesmo tempo, similares e distintos o suficiente para estarem separados dentro de um mesmo campo. Essa subdivisão é condizente com o construto teórico de campo, uma vez que o próprio autor francês a usa em termos específicos para uma análise do subcampo das *grandes écoles* francesas (Bourdieu; De Saint Martin, 1987).

<sup>5</sup> Embora seja retomado na seção 1.1 do Capítulo 1, é oportuno que se introduza, nesta parte do trabalho, o conceito bourdieusiano de *habitus*. Este pode ser compreendido como um conjunto de predisposições, entendimentos e gostos que, em nível individual ou de classes sociais, permite a análise e a compreensão das ações dos indivíduos. Ainda, é conceito que reflete disposições inculcadas com o tempo, representando a aquisição de capital cultural transmitido por famílias a seus filhos ou instituições escolares a seus estudantes. Da mesma forma, é estrutural e estruturado diante da atuação dos indivíduos em seus meios sociais, havendo nisso um componente de durabilidade e consistência de comportamento. Existe, então, uma concordância entre a ortodoxia de um campo social e o *habitus* de seus membros (Bourdieu, 1986a, 2010, 2019a).

pesquisa, apresentam-se as justificativas para sua realização. Sob o ponto de vista pessoal e profissional, a compreensão da dinâmica do campo da educação superior do DF comporta a busca por desvelar o enigma de uma antiga esfinge. Tendo crescido entre atores governamentais presentes na definição, implementação e operação de algumas das políticas de educação superior tratadas nesta pesquisa, é como se este pesquisador, há muito, fizesse parte do campo sem o saber.<sup>6</sup> Ainda, tendo iniciado a atuação profissional em uma faculdade privada local, em 2003, testemunhei e reagi a alguns dos movimentos que nesta pesquisa se investiga. Participando da gestão dessa instituição desde 2014, os momentos de crise no subcampo privado foram experiências marcantes e formativas, como as mudanças no Fies e as adaptações institucionais necessárias diante da pandemia de covid-19.<sup>7</sup> Em alguma medida, a pesquisa realizada foi uma tentativa de mediar experiências vividas no imediato do cotidiano e problematizar aquilo que foi entendido apenas na superfície, sem abstração nem senso crítico quanto à aparência dos fenômenos.

Em uma perspectiva acadêmica, justifica-se esta pesquisa com a busca pela explicação dos movimentos ocorridos no período imediatamente posterior àquele investigado por Sousa (2013), correspondente ao interstício 1995-2010. Os movimentos do campo da educação superior do DF, entre 2010 e 2022, precisavam ser considerados em suas articulações para um entendimento concreto da dinâmica de sua configuração. Do ponto de vista teórico-metodológico, essa postura investigativa mantém relação com a explicação de Marx (2013, p. 90) sobre o método de investigação, que “[...] tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real”.

Ainda sob um viés acadêmico, o estado do conhecimento, apresentado mais adiante nesta introdução, demonstra que são incipientes as investigações a respeito do campo da educação superior do DF em sua totalidade. Nessa perspectiva, mesmo não sendo o enfoque mais comum nos estudos concernentes ou tangenciais à educação superior local, o objeto deste estudo se mostra ligado a linhas de pesquisa de gestão da educação e de políticas educacionais,

---

<sup>6</sup> Durante grande parte de minha infância e juventude, meu pai trabalhou no MEC e minha mãe na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na UnB. Raros eram os encontros sociais em que não estavam presentes professores universitários, um antigo reitor ou alguém da burocracia educacional. Frequentemente, os assuntos na mesa de jantar eram os desafios da educação superior, os acontecimentos mais polêmicos, os principais atores da época. É nesse sentido que me sinto parte do campo da educação superior há muito tempo.

<sup>7</sup> A pandemia de covid-19 teve início em 31 de dezembro de 2019, quando da primeira notícia de um novo coronavírus (Sars-CoV-2) à Organização Mundial da Saúde, sendo declarada pandemia em 11 de março de 2020 (Opas, 2023). Como medidas de contenção do alastramento do vírus, *lockdowns* e outras formas de distanciamento social foram implementados no mundo, afetando de maneira inédita a vida cotidiana da população. Mesmo assim, por causa das variações do uso dessas medidas, apenas com o desenvolvimento de vacinas e sua disseminação é que os casos de fato se reduziram e vidas foram salvas.

temas usuais da área da educação superior.

Considerada sob um prisma social, esta pesquisa se justifica pelo entendimento de que as IES são algumas das principais instituições a reproduzir as posições de seus membros no espaço social e, por isso, a reproduzir as estruturas de desigualdade entre as diferentes classes sociais. Essa dinâmica está no centro das pesquisas iniciais de Bourdieu (Bourdieu; Passeron, 1964, 1970) permanecendo atual no contexto brasileiro (Senkevics, 2021). Ao mesmo tempo, contraditoriamente, a educação superior é um dos principais canais de mobilidade social, com diferenciais de renda importantes entre aqueles com e sem diploma superior (Baum; Ma, 2007), diferenciais esses exacerbados para o contexto do DF, em relação à média nacional (Dias *et al.*, 2013). Tal fato torna relevante o papel social que tanto as IES quanto seus diplomados adquirem nas sociedades contemporâneas.

Também na ótica do interesse social a justificar este estudo, busca-se com ele contribuir para o entendimento da dinâmica do campo local, com relação à pandemia de covid-19, algo de relevo diante da situação imposta por adoção de medidas sanitárias e de distanciamento social que provocaram todas as IES a se adaptarem ao ensino remoto. Para aquelas que o fizeram, a adoção da modalidade EaD ou a hibridização de ofertas curriculares e metodologias de ensino foi acelerada, tornando o momento pós-pandêmico algo diferente do que se via antes.

Por fim, o recorte local da pesquisa se justifica com Martins (1997), posto que o DF concentra o topo da hierarquia burocrática do país, os funcionários mais especializados do quadro federal e uma grande quantidade de profissionais atrelados, direta ou indiretamente, ao funcionalismo estatal. Por consequência, de acordo com o autor, a demanda por educação de nível superior, desde a segunda metade da década de 1990, no preparo tanto para o acesso a esse quadro funcional, quanto para a ascensão dentro dele, tornou o mercado de educação superior no DF um dos mais concorridos e qualificados do país, tendência reiterada por Sousa (2013). A representatividade desses funcionários públicos na economia do DF, apesar de uma tendência de queda de participação entre a população ocupada, ainda mantém relevância por conta de sua maior renda média. Em 1992, 31,9% da população ocupada do DF eram do setor público e tinham renda média aproximadamente duas vezes maior que aqueles do setor privado com carteira assinada, que eram 28,2% da população ocupada (IPEDF, 2023). Em 2021, no setor público, a população ocupada do DF foi de 22,5%, mas seus salários eram três a quatro vezes maiores que os da população ocupada no setor privado com carteira assinada, categoria que chegou a 39,9% dessa população. Assim, afirma-se que o DF continua, sob os mesmos argumentos de Martins (1997) e Sousa (2003, 2013), um mercado muito atrativo para IES privadas.

## Posicionamentos epistemológico e teórico para a investigação do objeto

A investigação realizada se subscreve à vertente epistemológica crítico-dialética. Sendo assim, compreende-se que o objeto de pesquisa é constituído por múltiplas determinações, resultantes das abstrações do pesquisador sobre aquilo que se apresenta de maneira imediata. Nas palavras de Sánchez Gamboa (2000, p. 139), nessa vertente investigativa

[o] conhecimento se constrói com base no empírico presente. A partir da percepção dele, num primeiro momento, elaboramos uma imagem sincrética do todo, [...] caminhamos buscando suas partes constitutivas por meio de análises e a partir delas recuperamos o todo por meio da síntese que expressa num segundo momento uma dimensão mais rica e complexa das múltiplas determinações que constituem o fenômeno, objeto da investigação.

Essas reflexões se dão de maneira reiterada, tornando o objeto de estudo mais complexo em suas determinações, mas, por isso mesmo, mais concreto em sua síntese. Com isso, o método de investigação da pesquisa requereu considerar tudo aquilo de material e constitutivo quanto à dinâmica de configuração do campo da educação superior do DF, ao mesmo tempo que levou ao reconhecimento da necessidade de “analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno” (Marx, 2013, p. 90). Sob essa perspectiva, os movimentos do método espiralam entre as determinações construídas por abstrações sobre o concreto do objeto e a síntese dessas múltiplas determinações constituídas em categorias de análise. Busca-se, nesse movimento dialético, a saturação de determinações a respeito do objeto investigado, estabelecendo-se um concreto pensado que articula não só o sujeito investigador ao objeto investigado, mas também às múltiplas determinações desveladas a um todo contextualizado e histórico (Sánchez Gamboa, 2000).

No entendimento de que a apropriação do método materialista histórico-dialético se mostra um desafio acadêmico de longo percurso, esta pesquisa se realizou com a perspectiva de imprimir a vertente crítico-dialética em seu desenho, assumindo-a como postura metodológica. As aproximações ao objeto foram executadas conforme um progresso investigativo a respeito das totalidades do campo e o desvelamento das contradições em seus movimentos e tendências.

Entende-se que a totalidade histórica e social da educação a insere no contexto de uma sociedade capitalista, submetendo-a não só às relações de classe como também às tendências presentes na sociedade (Cury, 1995). Isso posto, não só se reconhece, pela categoria da totalidade, a constituição de um campo da educação superior brasileira como parte de um todo maior quanto também se constituindo em um todo de campos locais. Além disso, compreende-se que

as tendências de financeirização<sup>8</sup> e oligopolização que permearam outros setores da sociedade capitalista, em outros momentos históricos, podem estar a se expressar no referido campo.

Além disso, a categoria da contradição sustenta a análise dialética e constitui, como originadora dos fenômenos sociais (ou superadora desses), o processo de totalização da realidade que articula fenômenos e suas relações (Cury, 1995). Apoiando-se nessa categoria, foi possível analisar os movimentos delineados pelos dados estatísticos e pelas falas dos interlocutores. Mais que isso, é diante das contradições do fenômeno da expansão da educação superior do DF que se explicam movimentos das IES diante da política efetivada no período analisado e do contexto de lutas no campo local. Cury (1995, p. 31) articula essa ideia nos seguintes termos:

O mundo das relações não só se desenvolve, como também é um todo dialético, em que os fenômenos não se desenvolvem isoladamente, mas em ligação com outros fenômenos. O que coloca a questão do movimento provocado de fora. As causas externas são a condição das modificações e as causas internas são a base dessas modificações. As causas externas só operam por meio das causas internas. Dessa maneira, [se isso ocorre], é porque a ação recíproca entre os fenômenos encontra em si potencialidades imanentes, constituidoras do momento da negação.

Em consequência, é com a compreensão dessas categorias do método – totalidade e contradição – que se desvela a realidade dos movimentos constatados, não só em termos de suas consequências, mas, também, de suas motivações. Nesse sentido, fundamenta-se a construção das categorias de análise de conteúdo: (i) configuração do campo da educação superior do DF, (ii) tendências do campo e (iii) política de educação superior, discutidas no Capítulo 3, de maneira articulada às visões expressas pelos agentes do campo da educação superior do DF sobre a dinâmica desse, no período investigado.

Assume-se que essa é a postura metodológica adotada por Sousa (2003, 2013) em seus estudos da origem, consolidação e expansão do campo da educação superior do DF, nos quais registrou e analisou a atuação de instituições públicas e privadas, bem como a de seus dirigentes, desde a fundação da UnB, em 1962, até 2010. Dessa maneira, esta pesquisa buscou atualizar as análises do referido autor, no recorte temporal de 2010 a 2022.

Por isso mesmo, a primeira aproximação ao objeto desta investigação se deu por meio da pesquisa bibliográfica do referencial teórico que analisa os movimentos e as tendências do

---

<sup>8</sup> Compreende-se o fenômeno da financeirização como aquele constituído pela predominância de empresas de capital aberto em determinado setor da economia e a difusão de valores atinentes a tais tipos de empresa, como a valorização de ações por meio da busca permanente de maiores taxas de lucratividade. Na medida em que a maximização do valor ao acionista torna-se a única medida de sucesso de uma empresa, todas as decisões empresariais são tomadas nesse sentido, privilegiando uma visão de curto prazo e uma total desconsideração por quaisquer outros indicadores de sucesso no negócio (Carvalho, 2011). Por essa definição, é possível perceber que tal fenômeno se mostra em contradição fundante com as funções sociais de instituições educacionais.



campo da educação superior do DF desde sua fundação, em 1962, com a UnB, até o ano 2010 (Martins, 1997; Sousa, 2003, 2013). Buscou-se, nessa etapa, um enriquecimento a respeito da historicidade das múltiplas determinações daquilo que se entende como a constituição do campo local, os elementos de sua totalidade, as motivações nos movimentos de sua expansão, além das consequências e contradições evidenciadas na sua configuração. Essa aproximação trouxe as primeiras reflexões e abstrações para o desvelamento do objeto, evidenciando as principais determinações do campo e as pesquisas mais relevantes acerca do tema.

Uma segunda etapa de aproximação ao objeto ocorreu com a análise dos estudos selecionados no estado do conhecimento. Conforme a perspectiva metodológica bourdieusiana, entende-se que os principais elementos constitutivos a serem enfocados em uma investigação do campo da educação superior são as IES e aqueles indivíduos que se inserem diretamente no campo. Esses são os estudantes, docentes, seus respectivos perfis socioeconômicos, seus concluintes, as posições sociais desses, a localização da instituição, sua forma de organização acadêmica, sua categoria administrativa, sua produção acadêmica e tantos outros elementos que são estruturados pelo campo e definem a posição de uma IES no campo. Buscou-se, então, no estado do conhecimento, explicitar os fenômenos pesquisados no campo local que se ativeram, em alguma medida, à compreensão dos elementos constitutivos e da dinâmica de configuração do campo da educação superior do DF.<sup>9</sup>

Uma terceira etapa de aproximação ao objeto envolveu abstrair as possíveis mediações ocorridas no campo local, diante dos movimentos e das tendências do campo da educação superior nacional, considerando a política definida para o setor e os movimentos de mercado. O intuito, nessa fase, foi articular as conexões entre esses dois lócus da educação superior, na lógica da relação dialética todo/parte e da identificação de suas convergências e divergências.

Durante as aproximações ao objeto, buscou-se compreender os elementos característicos de uma IES como categorias empíricas na etapa de análise de movimentos quantitativos do campo (sua organização acadêmica e sua categoria administrativa). Neste estudo, as combinações dos elementos podem, em sua maioria, revelar-se em sua imediaticidade por meio dos dados do Censup. Contudo, as constatações sobre o tipo institucional não desvelam as razões de ser de uma IES. Por isso, não se podem compreender os movimentos do campo da educação superior local apenas olhando as configurações e transformações registradas estatisticamente. Faz-se necessário, sobretudo, jogar luz nas

---

<sup>9</sup> Cabe ressaltar que, apesar da compreensão do papel dos elementos constitutivos descritos, esta pesquisa enfoca suas análises em um recorte menor, quais sejam a quantidade de matrículas em graduação presencial e EaD, a quantidade de IES e o tipo institucional dessas.

motivações e interpretações dos agentes do campo para os movimentos e tendências.

Em consequência, a quarta etapa de aproximação ao objeto de pesquisa foi a interlocução direta com agentes do campo da educação superior do DF, profissionais que auxiliaram nas abstrações a respeito das conexões entre os fenômenos observados e as tendências de reconfiguração do mesmo campo. A importância dessa etapa do estudo se define pela necessidade da correta apreensão das mediações entre os diversos elementos da totalidade do campo. A maneira como os agentes (e IES das quais fazem parte) atuam e se posicionam dentro do campo não só está eivada de significados explícitos e diretos como também se reveste de consequências indiretas (até mesmo imprevistas ou indesejadas), que, em sua aparência imediata, não se farão conhecer exceto por meio de refletidas abstrações.

Diante do exposto, esta pesquisa se mostra do tipo descritiva, tendo buscado investigar, por meio dos participantes, as razões para os movimentos constatados nas descrições quantitativas do Censup e a identificação de movimentos ainda não percebidos no campo da educação superior do DF entre 2010 e 2022. Isso porque, estudos descritivos buscam classificar a maior quantidade de dados relativos a determinado fenômeno, detalhá-lo com exatidão e encontrar suas relações com outros fenômenos (Triviños, 1987).

Ainda, condizentemente com a vertente epistemológica crítico-dialética, a pesquisa adotou abordagem qualitativa, permitindo a busca de convergências para uma análise saturada de determinações, também embasadas em movimentos quantitativos das instituições do campo, para além das interpretações dos seus agentes. Em razão disso, os dados estatísticos do Censup fornecem o ponto de partida da análise das falas dos interlocutores, ao mesmo tempo que essas os qualificam. Evita-se, assim, uma dicotomia entre quantitativo e qualitativo, ao mesmo tempo que se reconhece que o estudo de viés dialético

[...] parte também da *descrição* que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando *explicar* sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por *intuir* as consequências que terão para a vida humana. (Triviños, 1987, p. 128, grifos do original).

Utilizaram-se, dessa maneira, dados do Censup para estabelecer os movimentos e as tendências do campo da educação superior, nacional e local, em sua dimensão quantitativa, por meio da construção de tabelas de séries temporais e da comparação de estatísticas descritivas pertinentes aos elementos constitutivos dos campos. Entende-se que, enquanto a dimensão quantitativa orienta o olhar do pesquisador para os movimentos que influenciam a configuração do campo, a dimensão qualitativa da pesquisa sana as lacunas explicativas das estatísticas descritivas, mostrando as motivações daquilo que se percebe apenas por aparência imediata.

Do ponto de vista metodológico, cabe esclarecer que, embora os dados estatísticos tenham sido levantados e considerados na compreensão do objeto, sua análise foi articulada à abordagem qualitativa, predominando esta na interpretação do fenômeno.

Ao elaborar as relações entre a pesquisa qualitativa e o materialismo histórico, Triviños (1987, p. 130) afirma que a abordagem dialética buscará “[...] as causas de sua existência, suas relações, em um quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais”. Reconhece-se que a seleção de variados interlocutores, com posições diferentes no campo, foi fundamental para a mediação dos nexos internos entre os movimentos quantitativos observados no campo local, desde 2010, e suas mudanças qualitativas estruturais.

Com relação à noção teórica de campo, variados são os elementos significativos para a sua análise visando à compreensão dos processos de sua formação, das posições de seus agentes e as hierarquias das relações de poder (Bourdieu, 1983, 2019b). No caso da educação superior, podem-se entender como parte desses elementos a distribuição de estudantes e de docentes, o perfil socioeconômico desses e daqueles, os tipos de IES, a acumulação de capital econômico e simbólico pelas instituições, a diferenciação do valor social dos diferentes diplomas, a identificação de instituições mais prestigiosas (Bourdieu, 2019a; Bourdieu; De Saint Martin, 1987). No caso brasileiro, são também relevantes as posturas e posições dos membros do alto escalão do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE), dos sindicatos de professores, dos sindicatos de mantenedoras, das associações de dirigentes de instituições públicas, das associações de categorias profissionais (Oliveira; Catani, 2011). Enfim, são diversos os elementos a serem considerados na configuração de um campo e para a real compreensão das mediações historicamente constituídas entre os campos do espaço social.

Os movimentos do campo da educação superior do DF foram documentados e analisados sob a ótica da teoria da ação social (Bourdieu, 1986a, 1986b, 2008, 2010, 2019b; Bourdieu; Passeron, 1964, 1970). Embora a noção de campo seja aprofundada na primeira seção do Capítulo 1, nesta Introdução, e de forma sucinta, cabe explicitar a compreensão do campo como o espaço de disputas entre agentes estabelecidos e aqueles em posições postulantes (ou por serem mais novos ou por terem menos capital específico ao campo). As disputas são, em geral, conduzidas por meio das regras do campo e dos princípios de hierarquização, apresentando as formas legítimas e ortodoxas de relação e de distinção entre os atores. Dessas disputas por distinção resulta a distribuição de capital simbólico no campo, e, por consequência, a posição hierarquizada dos agentes, dado que esse sempre se configura em termos de relações

de dominação. Assim, os agentes em posições dominantes em um campo serão aqueles com maior acúmulo de determinado capital simbólico pertinente ao campo. É importante ressaltar que, dos três tipos básicos de capital na teoria da ação – econômico, cultural e social – é o cultural, em sua forma incorporada, que melhor representa o campo da educação (Bourdieu, 1986b).

Destaca-se que o sociólogo francês estudou o campo educacional de maneira ampla (Bourdieu, 2007; Bourdieu; Passeron, 1964, 1970). Em outros estudos, Bourdieu (2019a; Bourdieu; De Saint Martin, 1987) analisa o campo universitário, ou o campo das *grandes écoles*, ambos termos que não representam imediatamente o contexto brasileiro, mais diverso em tipos de organização acadêmica. Assim, o campo da educação superior, como entendido aqui, é uma aplicação do conceito de campo do autor ao contexto brasileiro, mas não de forma distante daquilo produzido por ele nos estudos citados.

Na sequência, apresenta-se o estudo de estado do conhecimento realizado sobre o objeto da pesquisa, com vistas ao levantamento dos tipos de estudos produzidos a respeito do campo da educação superior do DF e as principais instituições envolvidas, e, por fim, as lacunas temáticas que justificaram esta investigação.

### **Estado do conhecimento**

A primeira aproximação ao objeto, a partir do momento que se o tem bem delimitado, há de ser o entendimento daquilo que foi produzido a seu respeito. Apenas com a construção do estado do conhecimento em que se encontra um objeto de estudo acadêmico se podem situar as contribuições de uma nova pesquisa.

Com isso, diante da literatura estabelecida para a configuração do campo da educação superior do DF (Martins, 1997; Sousa, 2003, 2013), abordada até 2010, fez-se necessário levantar o estado do conhecimento desse objeto desde então.<sup>10</sup> A estratégia de pesquisa utilizada se adapta àquela proposta por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23), em que o “[...] Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Para a seleção do *corpus* bibliográfico a ser revisado, decidiu-se por utilizar bases que têm teses e dissertações e artigos científicos com cópias digitais disponíveis. O principal filtro

---

<sup>10</sup> Note-se que o recorte temporal deste estudo, o período entre os anos 2010 e 2022, dá-se em razão das limitações de disponibilidade de dados estatísticos no Censup no momento da realização desta pesquisa. Contudo, para o levantamento do estado do conhecimento, abarcaram-se trabalhos realizados até o final do ano de 2023.

inicial foi o período das publicações, focando-se aquelas realizadas a partir de 2010.

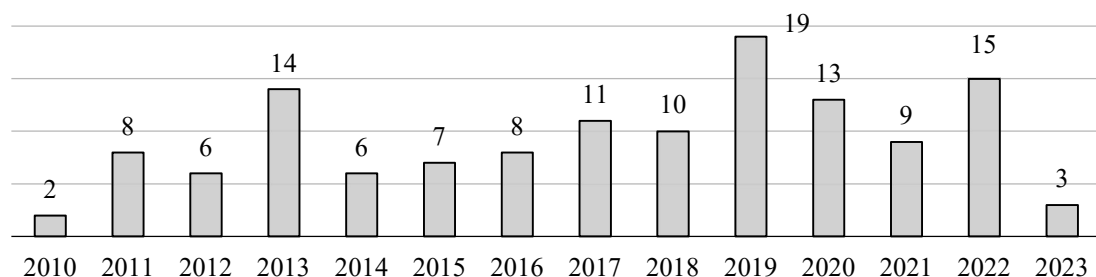
Utilizando-se os descritores “educação superior” e “Distrito Federal”, iniciou-se pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Posteriormente, por meio de consulta no Portal de Periódicos da Capes, constatou-se que, das 34 bases da área das Ciências Humanas – Educação, apenas dez agregam temáticas relevantes ao tema da pesquisa, tinham textos completos, são de acesso livre ou estão disponíveis pelo acesso da Biblioteca Central da UnB. Após uma primeira rodada de busca em cada uma das plataformas, considerou-se apropriado que a pesquisa por artigos científicos se desse apenas nas bases SciELO e ProQuest.

Foram selecionados aqueles trabalhos científicos que demonstravam em seu título ou resumo abordarem fenômenos da educação superior no DF, entendidos como pesquisas em que o fenômeno era próprio ao DF, ou que a coleta de dados era expressiva para estudantes ou instituições do DF. Aquelas em que os dados relativos ao DF não apareciam de maneira proeminente, mas sim como parte de uma amostra para um contexto de pesquisa mais amplo (regional ou nacional), não foram selecionadas.

Com os referidos critérios e sintaxes, obteve-se um total de 785 resultados nas quatro bases consultadas, entre dissertações, teses e artigos científicos. Com a avaliação dos títulos e resumos desses trabalhos, seguindo os critérios mencionados, foram selecionados 131 estudos nessa primeira etapa, constituindo um *corpus* bibliográfico para posterior categorização conforme a metodologia proposta por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Desses, 13,7% (18) eram dissertações de mestrado profissional, 44,3% (58), dissertações de mestrado, 21,4% (28), teses de doutorado, e 20,6% (27), artigos científicos publicados em periódicos

O Gráfico 1 mostra a quantidade de trabalhos acadêmicos produzidos sobre o tema da educação superior no DF por ano, desde 2010 até 2023.

Gráfico 1 – Quantidade de pesquisas publicadas sobre o tema educação superior no DF por ano – Brasil (2010-2023)



Fonte: Elaborado pelo autor com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, BDTD, SciELO e ProQuest.

Os números apresentados mostram que as pesquisas selecionadas aparentam uma tendência de aumento do interesse acadêmico pelo tema até o ano de 2019, caindo consideravelmente nos anos 2020 e 2021. Ainda, traduzem uma média de 9,6 trabalhos acadêmicos pertinentes ao tema da educação superior no DF produzidos ao ano.

Na Tabela 1, evidenciam-se as IES que mais produziram sobre o tema, em seus respectivos programas de pós-graduação, no período analisado.

Tabela 1 – Quantidade de teses e dissertações produzidas sobre o tema da educação superior no DF por IES – Brasil (2010-2023)

<b>IES</b>	<b>UF</b>	<b>Quantidade de teses e dissertações</b>	<b>% do total</b>
UnB	DF	63	60,6%
UCB	DF	21	20,2%
UniCeub	DF	3	2,9%
ESCS	DF	2	1,9%
IESB	DF	2	1,9%
PUC Goiás	GO	2	1,9%
Unicid	SP	2	1,9%
Ufu	MG	1	1,0%
IFB	DF	1	1,0%
PUC Rio	RJ	1	1,0%
UDF	DF	1	1,0%
UFRGS	RS	1	1,0%
UFS	SE	1	1,0%
Unialfa	GO	1	1,0%
UniEvangélica	GO	1	1,0%
Unisinos	RS	1	1,0%
<b>Total</b>		<b>104</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor com consultas nas bases Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, BDTD, SciElo e ProQuest.

Constata-se que as principais IES com produções sobre o tema são as duas universidades do DF, a UnB (pública federal) e a Universidade Católica de Brasília (UCB) (privada sem fins lucrativos), ambas com programas de pós-graduação em educação com mestrado e doutorado, únicos no DF (inclusive um mestrado profissional na UnB). Explica-se, assim, a proeminência das duas instituições na produção acadêmica cujo foco seja a educação superior. Compreendendo-se o campo por meio da lógica bourdieusiana, essa é uma indicação relevante da posição dessas instituições no campo da educação superior do DF, visto que a produção acadêmica se traduz em capital científico e que esse é o tipo de capital mais valorizado no campo (Bourdieu, 2019a; Oliveira; Catani, 2011).

Mesmo assim, é relevante o fato de que apenas 34,6% (36) dos estudos foram produzidos em programas de pós-graduação em educação. Os outros programas mais relevantes foram Economia,

com 9,6% (10); Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde com 5,8% (6); Ciências da Saúde com 4,8% (5); e Enfermagem, Direito e Educação Física, cada um com 3,8% (4). Todos os outros programas registrados tiveram apenas uma ou duas pesquisas realizadas no período 2010-2023.

Os estudos selecionados na primeira etapa pela leitura de seus títulos e palavras-chave foram categorizados, na segunda etapa, a partir da interpretação de seus resumos. Aqueles que não puderam ser categorizados foram excluídos, assim como os que, mesmo publicados após 2010, tinham recorte temporal anterior a esse ano. A Tabela 2 mostra de que forma os estudos selecionados foram categorizados e suas respectivas quantidades, buscando-se a exclusividade de cada categoria com relação às demais.

Tabela 2 – Categorização e quantidade dos estudos produzidos sobre educação superior no DF por quantidade e proporção do total (2010-2023)

<b>Categorias</b>	<b>Quantidade</b>	<b>% do total</b>
Currículo e instrução	35	26,7%
Democratização da educação superior	24	18,3%
Avaliação da educação superior	18	13,7%
Trabalho docente	11	8,4%
Gestão	9	6,9%
Expansão	8	6,1%
IES e desenvolvimento socioeconômico	8	6,1%
Perfil estudantil	6	4,6%
Escolha da IES	5	3,8%
Educação a distância	4	3,1%
Internacionalização	2	1,5%
Financiamento	1	0,8%
<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor com consultas nas bases Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, BDTD, SciElo e ProQuest.

Percebe-se com os dados uma concentração categorias de estudos, com 58,7% (77) deles nas três primeiras. A subdivisão de cada categoria em temas foi realizada, em parte, pelas tradições de pesquisa da área da educação, mas também pelo entendimento possível dos objetos de investigação de cada pesquisa selecionada na leitura de seus resumos. O Quadro 1 apresenta esses temas.

Quadro 1 – Categorias dos estudos sobre educação superior no DF por temas (2010-2023)

<b>Currículo e instrução (35)</b>				
Formação profissional (24)	Ensino remoto na pandemia (2)	Inovação curricular (8)	Avaliação da aprendizagem (1)	
<b>Democratização da educação superior (24)</b>				
Permanência/evasão (8)	Ampliação do acesso (3)	Transição Ensino Médio – Educação Superior (4)	Inclusão (7)	Cotas (2)
<b>Avaliação da educação superior (18)</b>				
Qualidade (6)	Regulação (9)	Perfil do egresso (3)		
<b>Trabalho docente (11)</b>				
Condições de trabalho (5)	Prática docente (4)	Formação continuada (2)		
<b>Gestão (9)</b>				
Gestão de pessoas (7)	Gestão do conhecimento (2)			
<b>Expansão (8)</b>				
Reuni (7)	CST (1)			
<b>IES e desenvolvimento socioeconômico (8)</b>				
Desenvolvimento local (3)	Desenvolvimento regional (5)			
<b>Perfil estudantil (6)</b>				
Diferenças socioeconômicas (6)				
<b>Escolha da IES (5)</b>				
Processo de escolha (4)	Influência da comunicação (1)			
<b>Educação a distância (2)</b>				
Permanência/evasão (2)	Qualidade (1)			
<b>Internacionalização (2)</b>				
Vida estudantil (2)				
<b>Financiamento (1)</b>				
Financiamento público (1)				

Fonte: Elaborado pelo autor com consultas nas bases Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, BDTD, SciELO e ProQuest.

Com a categorização do *corpus* bibliográfico, afirma-se que os estudos a respeito da educação superior no DF são, em grande parte, orientados para temas que buscam avaliar o currículo dos cursos de graduação naquilo que se refere à formação profissional dos estudantes ou à adequação dos currículos a novos conceitos e técnicas profissionais. Parte dos trabalhos selecionados da área da saúde se encontra nessa categoria. Depois aparecem temas ligados à democratização da educação superior. A terceira maior categoria agrupa os estudos relativos à avaliação da educação superior, tanto do ponto de vista de avaliações da qualidade de instituições e cursos como da forma como as instituições se colocam diante do sistema nacional de avaliação. Estudos sobre o trabalho docente aparecem em seguida, principalmente sobre condições de trabalho e formas de atuação dos docentes na educação superior. Depois aparecem estudos sobre a gestão das IES, principalmente no tema de gestão de pessoas; seguidos por estudos sobre a expansão da UnB e sua adesão ao Reuni; estudos vindos da área da economia a respeito das relações entre a educação superior e o desenvolvimento social e econômico das



regiões de influência da IES; estudos sobre diferentes perfis estudantis, o acesso desses grupos à educação superior pública, e sobre como escolhem IES ou cursos; pesquisas que buscam avaliar temas da educação superior, sob a ótica de cursos a distância; e, por fim, dois estudos com temática de internacionalização e um sobre financiamento orçamentário da UnB.

Nesse *corpus* de 131 trabalhos acadêmicos categorizados, cujo foco era, *grosso modo*, fenômenos da educação superior no DF (ou com a coleta de dados realizada no DF), é preciso mencionar que fazem falta (diante da perspectiva desta pesquisa) estudos a respeito da expansão de IES privadas, que aparece em poucos estudos, mas que, de fato, não é analisada criticamente, e estudos sobre o papel da EaD no campo. Contudo, essa lacuna parece justificável, considerando-se que temas de estudo costumam apresentar relação com os programas de pós-graduação aos quais estão ligados e apenas um terço advém da área de educação.

Com esse levantamento, entende-se que o objeto desta investigação atravessa diversas categorias, na medida em que a compreensão do campo da educação superior, com o recorte geográfico do DF, requer a compreensão da abrangência dos temas de interesse dos estudos produzidos no campo, tanto quanto sobre quais as instituições que os produzem. Deriva-se tal entendimento da compreensão de que as IES que produzem o conhecimento no campo são também aquelas que detêm, legitimamente, as posições nele dominantes. Bourdieu (2010, 2019a) demonstra como, no campo universitário e em outros, o entendimento daquilo que é legítimo em termos de distinção no campo é algo difuso, embora compreendido e acordado pelos agentes do campo. A quantidade de produções em determinadas categorias e instituições, então, é um indicador das posições dos programas e das instituições do campo da educação superior do DF. Nesse sentido, ao se detalharem as origens dos trabalhos selecionados, já se mostram quais são as principais instituições atuantes no campo.

Contudo, não são todos os estudos produzidos no campo que auxiliam na compreensão de seus movimentos e tendências. Os trabalhos só se mostraram relevantes a esse fim na medida em que, a partir da leitura de seus resumos, introduções, conclusões e, em casos específicos, de todo o trabalho, percebeu-se tratarem da dinâmica de configuração do campo ou de momentos relevantes de sua historicidade. Dessa maneira, os 23 estudos, comentados na sequência, mostram diferentes dimensões e interpretações para movimentos e tendências do campo da educação superior local. Todos os outros trabalhos, por fazerem referência a esse, mas não contribuírem para a análise de sua configuração e tendências, foram excluídos na etapa final da construção do estado do conhecimento.

A análise dos 23 estudos selecionados se dividiu em dois grandes eixos, que

possibilitaram sua compreensão de maneira transversal à categorização anterior. Em um dos eixos, oito trabalhos contribuem para a compreensão da dinâmica de como instituições e cursos se estabelecem em posições de dominação no campo da educação superior local, conforme a maneira que estudantes as escolhem ou como suas práticas institucionais convergem ou não com o *habitus* acadêmico. No outro eixo, agruparam-se 15 pesquisas que avaliam movimentos de expansão ou os reflexos da política para a educação superior e a reação institucional decorrente de movimentos de mercado ou de mudanças regulatórias do campo. Incluem-se, nesse segundo grupo, trabalhos que avaliam a expansão da UnB no contexto do Reuni, outros sobre Fies, Programa Universidade para Todos (Prouni), ou a experiência estudantil na EaD.

No eixo de dinâmica de configuração do campo, com o tema de formação profissional, a pesquisa de Miranda Junior (2021) aborda o contexto de formação da identidade organizacional da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), instalada em 2001 pelo governo do DF, contando com os cursos de medicina e enfermagem. Com currículos integrados a metodologias de ensino-aprendizagem ativas, todo o corpo docente necessariamente deve adaptar-se a esse modelo. Em seu doutorado interinstitucional em ciências da saúde da UnB e da ESCS, o autor analisa o formato organizacional da ESCS, ligada à Secretaria de Estado da Saúde do DF, seu sistema avaliativo critério-referenciado, a formação docente inicial e continuada, e, por último, fatores condicionantes do desempenho acadêmico em cursos de medicina. Conclui por criticar a designação de professores da ESCS a partir do quadro da secretaria e do seu sistema avaliativo.

Com o tema de gestão de pessoas, a dissertação de Paula (2016), na área de educação da UCB, investiga a relação de gestores e docentes com suas responsabilidades profissionais em três IES privadas do DF. Entrevistando três gestores acadêmicos e três docentes, o autor explora, sob o referencial teórico da psicodinâmica do trabalho, como cada ator institucional, diante do prescrito em seus trabalhos, lida e se adapta ao real do cotidiano. De maneira contundente, demonstra como as relações de trabalho no segmento privado podem distanciar-se de práticas atinentes à educação, aproximando-se de um paradigma de gestão empresarial desenvolvido para a produtividade de fábricas ou de escritórios comerciais.

No tema da regulação da educação superior, Hora (2019), em sua tese do PPGE/UnB, analisa a relação entre qualidade e regulação no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A autora se debruça sobre essa relação com especial foco nos cursos de direito de sete IES do DF, desenhando um panorama histórico da implantação e expansão desses cursos. Demonstra como, desde seu início, o curso de direito teve prestígio e

valor social diferentes dos de outras profissões, e como essa historicidade condiciona a percepção de qualidade e atratividade do curso, que é regulado também pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Ainda, mostra como, mesmo com intensa expansão de vagas, o curso e seus graduados mantêm uma distinção social não só pela regulação do curso e por representar uma porta de entrada para carreiras públicas, mas também pelas posições ocupadas por alguns egressos. Conclui que, apesar da expansão de vagas e da mudança de perfil de estudantes, o curso mantém um caráter prestigioso.

Contribuindo para a compreensão da influência da educação superior para a obtenção de emprego e o nível de renda no DF, Mendes (2015), em sua dissertação do Departamento de Economia/UnB, estima o impacto de uma alteração da demanda final na economia do DF na geração de empregos e na renda dos trabalhadores por categorias de escolaridade. A partir da teoria de insumo-produto, a autora calcula que, dadas a alocação de empregos do DF e a escolaridade desses trabalhadores (dados da Relação Anual de Informações Sociais de 2008), um acréscimo de R\$ 10 milhões (em valores nominais) na demanda final, geraria 4.039 novos empregos na economia local, em diferentes setores da economia, que seriam absorvidos majoritariamente por trabalhadores com escolaridade de ensino fundamental completo a ensino médio completo (56,4%). Contudo, essa mesma variação na demanda final geraria um acréscimo de renda salarial de, aproximadamente, R\$ 1 milhão, que seria absorvida, principalmente, por trabalhadores com superior completo (36,9%), ensino superior incompleto (15,1%) e mestrado (8,9%). A autora conclui que, para a economia do DF, a escolaridade elevada é importante tanto para obtenção de empregos (ensino médio) quanto para o atingimento de rendas salariais mais altas (ensino superior).

No mesmo tema, Lucas (2013), em dissertação de mestrado em economia da UnB, pesquisa a atuação profissional, por meio de questionário eletrônico, de 861 egressos dessa universidade entre 2000 e 2010, dos cursos de administração, ciências econômicas, direito, enfermagem, engenharias e medicina. Constata que 72,5% estavam empregados na área de formação e que ciências econômicas, engenharias e administração tinham as maiores proporções de egressos empregados em outras áreas (40%, 31% e 28%); 79% estavam empregados no DF e, desses, 67% atuavam no serviço público federal ou distrital. Ainda sobre egressos atuantes no DF em suas áreas de formação: tinham renda média de R\$ 9.079,00 (R\$ 9.780,00, homens, e R\$ 7.513,00, mulheres, em valores nominais); os que atuavam no setor privado, a renda média era de R\$ 8.513 (R\$ 8.999,00, homens, e R\$ 7.026,00, mulheres); as maiores rendas médias se encontravam, em ordem decrescente, no curso de medicina, direito,

ciências econômicas, engenharias, administração e enfermagem (com diferenças significativas entre as rendas do setor público e do privado, sendo apenas em medicina essa diferença favorável no setor privado). Como achado final, o autor estima que os egressos dos cursos analisados, entre 2000 e 2010, têm um impacto econômico, por meio de seus rendimentos, de 1,1% do Produto Interno Bruto (PIB) do DF – inspirando o trabalho de Mendes (2015).

Em veia similar, Rodrigues (2020) investiga, em sua dissertação na economia da UnB, o impacto dessa universidade no desenvolvimento regional do DF, sob a ótica da teoria do capital humano, a substituição de importação de capital humano e a teoria de retornos educacionais. Em suas análises, utilizando dados da Comissão Própria de Avaliação da UnB e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, destaca a importância da UnB para a formação de mestres e doutores no DF, sendo responsável por quase 90% desses em 2016 e 2017. Também mostra que a média salarial para egressos da UnB atuando no DF, em 2017, era de R\$ 10.261,28 (valor nominal), e que o impacto econômico da renda desses egressos era de aproximadamente 1,8% do PIB do DF em 2016.

Reis (2019) argumenta, em sua dissertação em geografia na UnB, que a Região Administrativa (RA)<sup>11</sup> de Taguatinga tem desenvolvido relevância dentro do DF no que concerne à presença de instituições de ensino, em todos os níveis. A respeito da educação superior, o autor mostra que a região do Plano Piloto contava, em 2016, com 27 unidades escolares e 331 cursos de graduação (41,3% deles da UnB). Já a região de Taguatinga se apresentava como a segunda maior região do DF nesses termos, com 16 unidades (duas públicas e 14 privadas) e 161 cursos de graduação, com destaque para a UCB, que tinha 27,9% dos cursos ofertados. Considerando-se matrículas de graduação (supõe-se que sejam apenas presenciais), essas duas regiões são predominantes no DF, e o autor calcula que Taguatinga tenha 26,9% das matrículas do DF (65.357 estudantes em 2016). O autor frisa a distinção dos padrões de dispersão das localizações de IES públicas e privadas. UnB e Instituto Federal de Brasília (IFB) adotaram localizações com renda média baixa, enquanto IES privadas, por sua natureza comercial, concentram-se no Plano Piloto e em Taguatinga, regiões de renda média maior e com satisfatória infraestrutura e acessibilidade. O trabalho demonstra algo relevante para a compreensão do campo da educação superior local, posto que permite entender que a localização de IES em Taguatinga, principalmente as privadas, significa a presença na principal RA do DF em termos de relevância econômica e educacional depois da RA do Plano Piloto.

---

<sup>11</sup> Por se constituir federativamente como Distrito Federal, as cidades em seu território são designadas como regiões administrativas (RA) e não como municípios (Distrito Federal, 1993). A RA onde se encontra o câmpus principal da UnB se designa como Plano Piloto.

O último trabalho descrito nesse eixo de dinâmica do campo é classificado no tema de desenvolvimento socioeconômico e IES. N. Silva (2022) avalia o impacto da instalação do câmpus<sup>12</sup> do IFB na sustentabilidade da RA da Estrutural, em sua tese na área de educação em ciências na UnB. Abordando o desenvolvimento sustentável e a sustentabilidade no contexto das relações de uma IES com o seu território de atuação, a autora realizou um estudo de caso robusto no qual encontra pontos positivos para a instalação do câmpus e demonstrações de que a sustentabilidade, como conceito trabalhado no ensino, na gestão e nos programas de extensão do câmpus da IFB, está avançando. Tece críticas, mas a avaliação é positiva e conclui que o câmpus foi impactante no território.

Os dois últimos trabalhos relatados convergem para reflexões sobre como as IES do campo se distribuem geograficamente e como há certos padrões em relação à presença dessas, de acordo com sua posição no campo. Compreende-se com eles que, em certa medida, as instituições públicas têm se destacado em sua presença física em localidades com populações de rendas mais baixas, possibilitando uma maior acessibilidade.

O segundo eixo de análise dos trabalhos selecionados no estado do conhecimento considera 15 pesquisas que abordam a avaliação do impacto de políticas públicas de acesso ou a expansão de determinada IES no campo local (ii). Nesse eixo, predominam trabalhos a respeito da adesão ao Reuni pela UnB como a principal expressão do fenômeno de expansão dessa universidade, outros sobre as formas de acesso à universidade, a expansão da EaD no DF, o impacto do Prouni em uma IES, entre outros temas relacionados com a expansão.

A tese de doutoramento de Melo (2013), classificada na categoria de democratização da educação superior nesse estado do conhecimento, defendida no PPGE/UnB, analisa os efeitos dos novos câmpus da UnB na democratização do acesso à universidade. Esses encontram-se em RA periféricas em relação ao câmpus principal. O primeiro foi inaugurado em 2006, em Planaltina, e os outros dois em 2008, em Ceilândia e no Gama, todos implantados no contexto da adesão ao Reuni. Com os dados do questionário socioeconômico dos estudantes de 2010, a autora constata uma diferença entre os fenômenos de diminuição da elitização e da democratização do acesso. Considerando esse último como não só a ampliação de vagas, mas, também, a adoção de medidas que viabilizem o acesso e a permanência de estratos sociais historicamente excluídos da universidade, ela identifica cursos nos novos câmpus que de fato produzem a inclusão dos referidos grupos, mas também cursos em que o perfil dos ingressantes é muito similar àquele dos ingressantes no câmpus principal, com poucas diferenças em termos

---

<sup>12</sup> Neste trabalho, utiliza-se grafia câmpus para designar o espaço universitário, por influência de Cunha (2007b).

de renda familiar e, em geral, apenas mudança do local de moradia. Dessa maneira, cursos dos novos câmpus em que os ingressantes são de estrato social elitizado da RA em que esse se encontra, pouco ajudam na democratização do acesso à UnB. Conclui que o Reuni cumpriu um papel muito maior no financiamento da expansão das universidades federais do que em sua reestruturação de modelo acadêmico ou na diversificação institucional do sistema público federal.

A dissertação de Brito (2013), também defendida no PPGE/UnB, avalia a expansão de vagas e a redução da evasão dessa universidade pelas metas do Reuni. A autora analisa a legislação educacional, documentos oficiais da instituição e entrevista um reitor e três decanos de graduação do período da implantação do Reuni, além de coordenadores de quatro licenciaturas. Com esses dados, constata que a redução da evasão para o atingimento da meta de 90% de taxa de conclusão não só não foi cumprida, como é pouco discutida e compreendida como fenômeno complexo e, além de tudo, era considerada irrealista desde a adesão ao programa. Mesmo assim, considerando a participação ampla da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) na constituição das diretrizes do programa, pode-se dizer que essa taxa era considerada pelos entrevistados como meta plausível para as universidades. A autora conclui que, mesmo sem as atingir, houve ações concretas para o incremento das taxas de permanência dos estudantes por parte das universidades participantes, principalmente por meio das bolsas Reuni para a graduação. No caso da UnB, essas chegaram a, aproximadamente, 550 bolsas em 2012.

O artigo de Almeida *et al.* (2020) realiza levantamento (*survey*) com graduados e estudantes que desistiram de seus cursos no câmpus de Planaltina da UnB entre sua implantação, em 2006, e 2014. Buscando contribuir para a avaliação da expansão da educação superior pública, no contexto do Reuni, os autores obtêm respostas de cerca de metade do universo amostral de 597 graduados e 768 evadidos para o questionário sobre situação de trabalho, área de trabalho e expectativa de ganhos salariais. Eles identificam que, apesar de não haver diferença estatisticamente significativa entre as proporções de pessoas com trabalho entre os graduados e aqueles que não se formaram, as respostas indicam que os graduados têm expectativas de ganho maiores que os evadidos, enquanto esses têm expectativas de mais oportunidades de trabalho. Concluem que os cursos ofertados no câmpus de Planaltina provavelmente têm um mercado de trabalho mais reduzido, fazendo com que graduados tenham índices relevantes de resposta para “trabalho em parte na minha área de estudo”.

As primeiras pesquisas do segundo eixo indicam que o tema da evasão estudantil na educação superior é de grande importância para a avaliação das políticas públicas que visam à

democratização do acesso à educação superior. Considerando-se o financiamento público de programas que buscam expandir vagas públicas e incluir populações ainda excluídas da educação superior, fica nítido que, para a avaliação do gasto público com a política, não se pode apenas garantir a ampliação da oferta de vagas e não se preverem medidas que apoiem e auxiliem as pessoas na conclusão de seus cursos. Entende-se que, após o aumento da quantidade de vagas por meio desses programas públicos, é preciso que se tenham qualidade de oferta nessas vagas e apoio para a permanência dos estudantes.

Na perspectiva de ampliar o tema democratização do acesso à educação superior, e também abordando a participação da UnB no Reuni sob uma ótica de avaliação dessa política, encontram-se quatro dissertações do Departamento de Economia da UnB. No primeiro estudo, uma dissertação sobre eficácia econômica da adesão ao Reuni pela universidade, Oliveira (2013) constata a expansão de vagas ocorrida entre 2007 e 2012, embora a criação de novos câmpus já constasse no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2002-2006) da UnB. Mesmo com um aumento expressivo da evasão (de 1.481, em 2009, para 3.108 estudantes, em 2012), as matrículas de graduação aumentam constantemente desde 2008, ano da adesão ao Reuni, saindo de 23.414, em 2007, para 31.815, em 2012 (incremento de 35,9% no período). O autor também descreve um aumento nas diferenças entre valores dotados, empenhados e pagos no orçamento da UnB. Essas diferenças sugerem uma possível ineficiência na gestão da universidade, na medida em que ela se expande, começando a se acentuar em 2003 e tendo seu ápice em 2011, último ano analisado. Por fim, conclui sobre a eficiência dos gestores da UnB quanto ao processo de expansão do Reuni, argumentando que, com o fim do programa, haveria dificuldades para terminar obras atrasadas (o câmpus Ceilândia) e manter os gastos advindos da expansão.

De maneira similar, Teixeira (2013) analisa as despesas orçamentárias da UnB entre 2006 e 2012, problematizando a participação dos recursos oriundos do Reuni para as despesas de custeio e de investimento. O trabalho chama atenção para a pequena participação desses recursos diante do aumento de matrículas no período. No ápice dos repasses do programa, os recursos do Reuni não ultrapassam 7% das despesas executadas pela UnB. A autora destaca como a universidade dependeu majoritariamente de recursos próprios para cumprir suas despesas de custeio e de investimento. Assim como Oliveira (2013), conclui com o alerta de que a expansão prometida nas metas no plano do Reuni tem o potencial de exacerbar as demandas orçamentárias da UnB após o término do programa, com uma necessidade importante de recomposição dos repasses do Tesouro para o cumprimento de despesas de custeio da universidade.

A terceira dissertação na área de economia analisa a expansão de vagas e os custos e

investimentos da implantação do câmpus do Gama da UnB (Soares, 2017). O estudo comparou os orçamentos dos cursos instalados nesse câmpus com seus congêneres na Faculdade de Tecnologia (FT) do câmpus Darcy Ribeiro. Com esse estudo, percebe-se que a expansão poderia se dar apenas pela ampliação das vagas dos cursos na FT, com a oferta do turno noturno e outras medidas de adensamento do câmpus Darcy Ribeiro. Contudo, sendo parte do PDI da UnB uma maior abrangência de sua presença física no DF, havia planos para os três novos câmpus implantados por ocasião do programa (em Planaltina, em Ceilândia e no Gama). Apesar de considerar a instalação do câmpus do Gama bem-sucedida, a autora destaca problemas de vagas ociosas, notas ruins e um desconhecimento da ação afirmativa para moradores do Gama (em comparação com a FT no período de 2009 a 2016). Por isso, reflete sobre uma possível exaustão da necessidade de ampliação de vagas para aqueles cursos, chamando a atenção para a necessidade de políticas voltadas para o auxílio à permanência.

A quarta dissertação do Departamento de Economia da UnB avalia a implantação do câmpus de Ceilândia da UnB em termos de sua relação com a comunidade local (Silva, 2016). O estudo analisa a execução de programas de extensão permanentes das graduações em saúde desse câmpus, chamados de Projetos de Extensão de Ação Contínua (Peac). Destaca que, com apenas seis cursos de graduação, o câmpus de Ceilândia teve 16% dos Peacs da UnB entre 2013 e 2015 (48 de 302 projetos), subindo para 20% entre 2015 e 2017 (64 de 317). A avaliação dos projetos é positiva em termos de quantidade e na percepção dos beneficiários. Ao entrevistar 21 beneficiários de dois dos projetos de extensão de saúde familiar do câmpus, o autor constatou a satisfação deles quanto aos serviços prestados. Para além da avaliação dos Peacs, confirmando o impacto positivo na comunidade local, também destaca que 26% dos estudantes eram da RA do câmpus (patamar similar ao do câmpus do Gama), indo a 50% de estudantes locais, quando considerada a região de influência do câmpus (RAs circunvizinhas).<sup>13</sup>

Em um último trabalho a respeito da adesão da UnB ao Reuni, em sua tese em política social da UnB, Silva, I. (2022) problematiza a expansão de matrículas na universidade, após sua adesão ao Reuni, em relação à intensificação do trabalho docente. Realizando 24 entrevistas com professores das cinco grandes áreas do conhecimento da universidade, a autora defende a tese de que os arranjos do Reuni, o avanço de novas tecnologias nas rotinas cotidianas de professores, a mudança de perfil dos estudantes após a ampliação do acesso e as demandas por alta produtividade acadêmica foram condicionantes para a percepção de aumento da intensidade

---

<sup>13</sup> Dado apresentado sem menção ao ano, retirado do “primeiro relatório de gestão do *campi* FCE” por Silva (2016, p. 55). A região de influência do câmpus é uma designação da UnB para aquelas RA que poderiam ser mais impactadas pela presença dos novos câmpus.



de trabalho dos docentes pesquisados. A autora conclui que a implantação do Reuni, apesar das críticas possíveis, ampliou de maneira justa e necessária o acesso às universidades públicas, mas que, ao não acompanhar proporcionalmente o aumento de docentes, acarretou-se a precarização das condições de trabalho desses, uma maior competição por produção, a inevitável intensificação do trabalho e o abandono de construções coletivas para solucionar esses problemas.

Esses trabalhos a respeito da expansão da UnB por meio de sua adesão ao programa Reuni mostram que esse foi um objeto de grande interesse para os pesquisadores. Com eles, tem-se uma compreensão particular da dinâmica da expansão da educação superior no DF, permitindo vislumbres dos movimentos da principal universidade pública do DF quanto à expansão de suas vagas. Os próximos trabalhos apresentam temas diversos a respeito do campo da educação superior do DF.

Três pesquisas abordam temas atinentes à forma de ingresso e acesso à educação superior. Cesar (2013), em sua dissertação de mestrado em sociologia investiga as diferenças de perfil socioeconômico entre estudantes que acessaram a UnB no ano 2011 por meio do Programa de Avaliação Seriada (PAS) e do vestibular. Investigando as diferenças entre os métodos de seleção para a inclusão de populações sub-representadas na educação superior, a autora analisa dados de todos os candidatos da terceira etapa do PAS 2009 e do vestibular do primeiro semestre de 2011, ambos realizados no fim de 2011. Por meio de regressões logísticas, fica demonstrado que não há diferenças socioeconômicas relevantes entre os aprovados nos processos seletivos. Há uma influência estatisticamente significativa na aprovação de fatores como a localização da residência, a escolaridade da mãe, a ocupação do mantenedor do domicílio e a natureza institucional da escola de ensino médio (principalmente para quem realizou o PAS). Ainda, a autora mostra como o desempenho nas notas em ambos os processos (estar no quinto superior da distribuição de notas) é fortemente impactado pelo tipo da escola de ensino médio. Mais pertinente ao entendimento da configuração do campo local, a autora também delinea as características dos estudantes que se candidatam aos cursos de maior concorrência e nota de corte, e a diferença desses para quem se candidata aos cursos no outro extremo. De maneira reveladora, os dados mostram que os principais condicionantes para se escolher a candidatura em cursos de alto prestígio eram o sexo do candidato, ter realizado curso preparatório e a escolaridade da mãe. Os cursos de alto prestígio pesquisados foram medicina, direito e engenharia civil, e os de menor prestígio, pedagogia, letras-espanhol, letras-japonês, português como segunda língua e gestão em saúde pública, permitindo afirmar que parte da influência do sexo como variável significativa se relaciona com questões culturais na escolha das carreiras.

Ainda assim, chama atenção o fato de que tanto para o vestibular quanto para o PAS a realização de curso preparatório teve a segunda maior razão de chance do modelo estatístico.

Cabelo *et al.* (2021) descrevem as taxas de desistência de estudantes da UnB, comparando-as por processo seletivo de ingresso. Analisando dados entre 2014 e 2017, concluem que o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) tem maiores taxas de não comparecimento para registro da matrícula que o vestibular e o PAS e que também tem maiores taxas de desistência no primeiro e segundo anos da trajetória dos estudantes. Ao mesmo tempo, os dados não mostram impacto na mobilidade estudantil dos ingressantes na UnB. Os autores esclarecem que o Sisu já havia sido substituído na UnB como forma de seleção para ingresso na universidade à época da publicação do artigo, o que condiz com as dificuldades de permanência de ingressantes pela via do Sisu analisadas por eles.

Oliveira (2017) discute sobre a capacidade do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em ser um instrumento de mobilidade social e de democratização do acesso à educação superior. Em sua dissertação, concluída no Centro de Estudos Multidisciplinares da UnB, a autora analisa o perfil dos estudantes do DF que realizaram o Enem de 2008 a 2015, de acordo com suas características de raça, escolaridade da mãe e tipo de escola de conclusão do ensino médio. Com os dados coletados, conclui que, apesar da ampliação da participação de estudantes negros, egressos do ensino médio público e aqueles com mães de baixa escolaridade (até o ensino fundamental I – 1º ao 5º ano), sua participação tem sido decrescente no Enem nos últimos anos do período analisado.

Em outro tema, Angeolini (2019) investiga os motivos de evasão de estudantes de graduação na modalidade EaD do Centro Universitário UDF no período de 2015 a 2017. Apesar de uma taxa de resposta baixa para o universo amostral (aproximadamente 1%), a autora identifica situações intrigantes para essa modalidade. Com a resposta de 54 participantes, o questionário mostra que a maior parte dos estudantes evadidos é do sexo masculino (57%), mesmo o corpo discente da modalidade sendo majoritariamente feminino (62%); 74% desses estudantes estavam empregados; 42% estavam realizando sua primeira graduação, enquanto 27% já tinham graduação; 40% ingressaram no curso em até um ano depois de formados no ensino médio e 35% já estavam formados há mais de cinco anos; 38% dos pais dos estudantes que não terminaram seus cursos a distância tinham completado o ensino médio, 35%, o ensino fundamental, e 20% a educação superior. Sobre a experiência no curso, 63% afirmavam que se sentiam sozinhos para navegar pelas dificuldades acadêmicas; sobre a dificuldade da modalidade, 48% achavam que estava dentro da expectativa, 22% acharam mais fácil do que

esperavam, e 29%, mais difícil. Por fim, nas duas perguntas abertas sobre os motivos que os levaram a desistir do curso, 29% citaram motivos de cunho financeiro, 20%, a falta de tempo, 17% citaram a qualidade do material didático, 17%, uma escolha incorreta do curso ou da modalidade, 12%, problemas acadêmicos, e 5%, problemas de tutoria. Contudo, 79% dos participantes afirmaram que voltariam a estudar na modalidade EaD por conta de vantagens diversas, como estudar em casa, comodidade, método eficaz para o tipo de rotina de trabalho, aprimoramento pessoal.

O tema da expansão da educação superior, com foco no subcampo privado, é abordado na dissertação de Nepomuceno (2017), realizada no PPGE/UCB. O trabalho analisa a expansão da EaD no DF, investigando as mudanças nas principais peças regulatórias da modalidade e entrevistando coordenadores de cursos dessa modalidade, em Brasília, e representantes de órgãos distritais de acompanhamento da educação (como o Fórum Distrital de Educação e até mesmo um deputado distrital). Seus resultados demonstram que há grande oferta de EaD por IES privadas e um espaço hegemônico ocupado por instituições de fora do DF, com fins lucrativos e capital aberto ou participação de fundos estrangeiros. Mesmo diante de tal constatação pelos interlocutores, e como contraponto a esses fatos, a autora relata como, em 2017, os representantes das entidades de acompanhamento da educação no DF esperavam pelo cumprimento da promessa de implantação de uma universidade distrital.<sup>14</sup> Na visão deles, seria essa umas das maneiras de aumentar a oferta de vagas públicas em Brasília, expandindo o acesso para aqueles que não pudessem pagar por mensalidades.

Pinto (2018), em sua dissertação de mestrado em educação da UCB, analisa as normas legais que permitiram a expansão da educação superior no Brasil por meio dos cursos superiores de tecnologia (CST), pesquisando o perfil e a percepção de 30 concluintes de um CST em recursos humanos (RH) ofertado por uma instituição privada do DF. Assim como a pesquisa de Nepomuceno (2017), essa dissertação se insere no contexto do estudo da expansão da educação superior focado em sua diversificação de cursos e modalidades. Diferentemente da EaD, a educação profissional, no Brasil, tem seus momentos inaugurais com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), na década de 1940, e sua consolidação como cursos de nível superior, na década de 1970, com o Plano Setorial de Educação e Cultura. Os resultados sobre o perfil de egressos demonstram que esse tipo de curso superior favorece a inclusão dos concluintes no mercado de trabalho,

---

<sup>14</sup> A implantação da Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes (UnDF) é realizada oficialmente pela Lei Complementar nº 987/2021 – DF (UnDF, 2023) e não fez parte da análise desta pesquisa, posto que implantada após o recorte temporal definido.

mesmo que, contraditoriamente, a maioria dos pesquisados não atuasse na área de RH. A percepção geral dos interlocutores da pesquisa é a de que mesmo aqueles que já estão inseridos no mercado de trabalho precisam de constante qualificação, pois é importante que sejam percebidos como bem qualificados. Ainda assim, relatam que a especialização técnica não garante o acesso ao emprego formal na área correspondente.

O último estudo classificado nesse eixo de políticas públicas e expansão, a dissertação de Castro (2016), do PPGE/UnB, faz uma avaliação do Prouni como instrumento de democratização do acesso à educação superior com equidade. A autora avalia a percepção do programa e seus efeitos com questionários a 66 bolsistas de uma IES privada de relevância no DF, entrevistas semiestruturadas com três de seus gestores institucionais, três gestores do MEC e um assessor da Associação Brasileira de Mantenedoras de Educação Superior (ABMES). Em seus resultados, aponta a importância do programa não só pela ampliação de vagas financiadas pelo governo federal no sistema como um todo, mas, principalmente, pela inclusão de estudantes que, provavelmente, não teriam acesso à educação superior se não fosse pelo referido programa. Assim, fica clara a importância do Prouni para a inclusão de estudantes de baixa renda e de negros na educação superior. A autora destaca as contradições do programa federal, que oferta vagas públicas por meio de instituições privadas, que não faz muito para garantir a qualidade dessas vagas e que, de certa forma, concorre por recursos públicos com universidades federais. Por fim, a autora deixa clara a importância de avançar com o programa para o auxílio à permanência dos bolsistas em seus cursos, com a ampliação e melhoria do programa de bolsas para permanência.

Ao se refletir sobre os enfoques dos 23 estudos pertinentes à compreensão da dinâmica de configuração do campo da educação superior do DF e seus movimentos e tendências, percebe-se que houve maior interesse, por um lado, na avaliação da participação da UnB no Reuni e na implantação dos novos câmpus, algo compreensível, visto que essa universidade é o grande locus de produção acadêmica do DF. Por outro lado, constata-se genuíno interesse de pesquisa sobre o impacto democratizante da expansão da educação superior, pertinente ao tema de acesso ao nível superior, mas também a temas como qualidade na oferta de cursos e apoio para o sucesso dos estudantes até a conclusão dos estudos superiores. Considerando-se o objeto da investigação, estes estudos a respeito da UnB refletem sua posição dominante no campo local. Ainda, destaca-se o trabalho de Nepomuceno (2017), que joga luz sobre a tendência de concentração de matrículas na modalidade EaD no DF.

Assim, entende-se que, embora haja estudos abordando a expansão da EaD, não há

estudos a respeito de outras tendências importantes no campo da educação superior, diante da política adotada no período 2010-2022. A expansão do Fies, a concentração de matrículas em centros universitários, movimentos de aquisição e fusão de IES, e contingenciamentos orçamentários do MEC, são exemplos, entre outros, de temas ausentes na literatura pertinente à dinâmica de configuração do campo local. Assim, a análise dos estudos classificados como atinentes ao objeto desta pesquisa mostra que, em seu recorte temporal, não se encontra trabalho com escopo similar ao desta investigação. Essa lacuna não só corrobora a relevância desta pesquisa como permite afirmar que contribuirá para as reflexões acerca da configuração da educação superior do DF entre 2010 e 2022.

Ao fim desta seção, cabe informar que o presente trabalho se encontra dividido em três capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. Na Introdução, foram abordados os principais aspectos da pesquisa realizada e, brevemente, descritos o método de pesquisa e o referencial teórico bourdieusiano utilizado como instrumental analítico.

O Capítulo 1 se inicia apresentando o conceito teórico de campo em suas relações no arcabouço conceitual de Pierre Bourdieu (1930-2002). Com esse instrumental, demonstraram-se quais foram os principais desenvolvimentos da educação superior brasileira em sua constituição como um campo social, indo de sua gênese, passando pelo período da Reforma Universitária de 1968, a expansão do campo após a LDB nº 9.394/1996, até o período de interesse desta pesquisa: 2010 a 2022.

No Capítulo 2, são contextualizadas as fases de implantação e expansão da educação superior no DF, entre 1962 e 2010, com o objetivo de historicizar e contextualizar as tendências identificadas no campo a partir de 2010. Divide-se a análise em três períodos históricos, congruentes com as fases do campo da educação superior nacional: sua constituição, sua expansão, e o atual momento, de reconfiguração.

O Capítulo 3, apresenta-se, em primeiro lugar, as considerações a respeito dos procedimentos metodológicos da pesquisa, descrevendo a coleta e análise de dados e detalhando a caracterização dos interlocutores e a construção das categorias de análise do conteúdo. A segunda seção analisa o conteúdo do *corpus* de dados coletados nas entrevistas com os agentes do campo, buscando explicitar e analisar as motivações para os movimentos e as tendências observados no campo da educação superior do DF entre 2010 e 2022. As análises são divididas pelas categorias empíricas da pesquisa: (i) dinâmicas da configuração do campo, (ii) tendências do campo, e (iii) política de educação superior.

## **CAPÍTULO 1 – CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: GÊNESE E DESENVOLVIMENTOS**

A segunda aproximação ao objeto de pesquisa foi realizada explorando a literatura que aborda a instalação e a expansão do campo da educação superior brasileira, entendendo que os campos nacional e local se articulam, na perspectiva do movimento geral ao particular. Buscou-se, assim, compreender a historicidade da educação superior no país, de seus primeiros estabelecimentos educacionais até a configuração atual, articulando as determinações de sua dinâmica de funcionamento, diante da política de educação superior e das influências externas em sua configuração.

Considerando-se a relevância da lente teórica de Pierre Bourdieu (1930-2002) para a compreensão da educação superior como um campo social de hierarquias, disputas e consensos, apresentam-se, no início deste capítulo, sua teoria da ação e sua concepção teórica de campo. A segunda seção discorre sobre marcos e tendências históricas da educação superior brasileira, desde sua gênese até 2010. A terceira, e última, seção apresenta a configuração desse campo no período 2010-2022, conforme as determinações elaboradas nas análises dos elementos constitutivos selecionados, como quantidades de IES, tipos organizacionais e matrículas da graduação presencial e EaD.

### **1.1 A noção de campo em Bourdieu como construto teórico para a compreensão da educação superior**

Martins (1990) descreve o esquema conceitual bourdieusiano em suas aplicações para a sociologia da educação e o destaque que a educação superior tem para a vida social. O esquema se radica na postura epistemológica alcunhada pelo próprio autor francês de praxiológica, uma consideração dialética daquilo que o mundo físico estrutura da realidade (uma postura objetivista) com aquilo que o indivíduo tem como prática de ação dentro de seus próprios entendimentos (uma postura subjetivista ou fenomenológica). A interação entre essas duas perspectivas de conhecimento fundamenta o esquema teórico para o entendimento da relação entre o indivíduo e seu meio social por meio do conceito de campo social (no caso da pesquisa realizada, a educação superior), em que o *habitus* prevalente estabelece as predisposições dos atores do campo (estudantes, professores, mantenedores, etc.) e os tipos de capital simbólico valorizados e legítimos no campo (o diploma, o prestígio institucional, a correta trajetória acadêmica para um cargo, etc.).

Assim, o campo constitui e é constituído por seus agentes, principalmente por aqueles mais dotados do capital relativo ao campo. Nessa dinâmica, serão esses agentes que dominarão as relações de poder em seu respectivo campo, buscando estratégias ortodoxas (condizentes com os princípios estruturantes do campo) para manter suas posições. Ao mesmo tempo, agentes despossuídos do capital específico do campo, mas possuidores de outras formas de capital (principalmente capital econômico), buscarão contestar essa ortodoxia e apresentar estratégias que mudem a valorização e a legitimação das posições no campo para algo mais próximo daquilo que elas já têm (Martins, 1990).

Como os diferentes agentes se encontram em distintos campos com diferentes formas de capital, é consequente que os princípios estruturantes de funcionamento de determinado campo social (formadores do *habitus* dos agentes) sejam influenciados pelo *habitus* de agentes dominantes em outro campo (estruturados por esses). Dessa maneira, a estrutura dos campos é permeável aos conflitos e concorrências que nele se apresentam (Martins, 1990).

Contudo, para a melhor compreensão do conceito teórico de campo, há de se aprofundar nas determinações a respeito do *habitus*. Tal conceito foi adaptado pelo autor francês para reconciliar perspectivas ontológicas opostas: a estruturalista e a fenomenológica. Assim,

[...] o princípio da ação, nesta forma de pensá-la, não encontra o seu impulso na consciência dos agentes, como ela aparece no modo de conhecimento subjetivista, nem na conduta derivada da coercitividade dos fatos sociais, como a concebe o objetivismo, mas na relação entre a história objetivada, tal como esta aparece nas instituições sociais e a história incorporada sob a forma de disposições duráveis (Martins, 1990, p. 68).

Esse entendimento teórico da ação individual busca ultrapassar o paradigma ontológico estruturalista, em que o sujeito é mero partícipe na estrutura social. Ao contrário, o indivíduo é agente em ação de acordo com um *habitus*, que “[...] é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital [...], o *habitus* indica a disposição incorporada [pelo indivíduo, e ajuda a descrever o] funcionamento sistemático do corpo socializado” (Bourdieu, 2010, p. 61-62). Assim, Bourdieu (1986a) conceitua *habitus* como um princípio gerador de práticas sociais diferente daqueles da regra explícita (codificada) ou do cálculo racional (economicismo, ou busca pela vantagem econômica). Como princípio gerador de práticas sociais, o *habitus* é similar às “regras do jogo” (como para um jogador de futebol), ao se fazerem sentir sem se perceber conscientemente. Assim, forma (e conforma) as disposições e posturas do indivíduo, seus gostos e capacidades de julgamento, isso tudo estabelecido de forma constante no tempo, por meio de momentos formativos dos indivíduos. Portanto, o *habitus* não é algo transitório, não desaparece ou se transforma rapidamente, ao mesmo passo que também não é imutável.

O conjunto de disposições e posturas dos indivíduos são incorporações daquilo que sua posição social representa e de como ela é representada socialmente. Bourdieu (2008) destaca a importância do entendimento das diferenças e separações que se apresentam no espaço social, principalmente aquelas que podem ser entendidas como signos de distinção entre pessoas de *habitus* similares. Seu entendimento é de que as posições sociais se traduzem em disposições que são mais bem entendidas pelas propriedades exteriores das quais se distanciam. Para sociedades desenvolvidas, o sociólogo francês enfoca dois princípios de diferenciação: a distribuição do capital econômico e aquela do capital cultural. Na intermediação desses dois sistemas de poder simbólico, o *habitus* de determinada classe de agentes se coloca como “princípios geradores de práticas distintas e distintivas” (Bourdieu, 2008, p. 22).

Apesar do enfoque nos capitais econômico e cultural para a análise do espaço social, Bourdieu (1986b) opera com outras formas de capital em sua teoria da ação. A noção de capital é importante no esquema conceitual do autor, posto que é por meio de sua acumulação e troca que o mundo social se estrutura e as posições sociais se movimentam. O autor conceitua que capital é trabalho acumulado que pode ser incorporado ou objetificado, capturando energia social. Portanto, o capital pode ser acumulado e trocado em suas diversas formas, pode gerar dividendos e se reproduzir, sob a mesma forma ou transformado. Isso porque o capital se transubstancia (como quando a família tem condições econômicas de pagar por boas escolas para que seus filhos tenham acesso a boas universidades e possam adentrar boas carreiras que lhes paguem bons salários). Para o autor francês, é importante pensar que o capital econômico é apenas um tipo de capital em um sistema de trocas sociais. Não se trata de pensar que essa seja uma aplicação de conceitos e noções da economia na análise social, mas, justo o contrário, a elaboração de um esquema conceitual que permite analisar o amplo mercado de práticas que toda sociedade comporta para além da economia pura. De tal forma, o autor trabalha com três tipos principais de capital: econômico, cultural e social, sendo todos conversíveis entre si em maior ou menor grau, exigindo mais ou menos esforço para serem incorporados e transmitidos, a depender do campo em que se insere o agente.

Tendo em vista o objetivo desta investigação, é importante que se apresente com mais profundidade o conceito de capital cultural. Bourdieu (1986b) afirma que esse tipo de capital pode ser incorporado pelo agente (como *habitus*), pode ser possuído em estado objetificado (livros, obras de arte, instrumentos musicais etc.) ou pode adquirir formato institucionalizado, principalmente por meio de diplomas acadêmicos emitidos por instituições de ensino.

O capital cultural incorporado é fundante para o entendimento da reprodução social.



Sendo incorporado, “pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação, custa tempo, tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor” (Bourdieu, 1986b, p. 18). O tempo necessário para a inculcação é essencial, porque traz à baila a relevância da família em prover as condições materiais necessárias para a dedicação ao estudo formal e, antes disso, a aquisição do capital cultural familiar (toda a socialização de uma criança é um processo de transmissão/acumulação de capital cultural).

O referido autor entende que a escola em que a família educa formalmente seu filho se faz relevante. É na diferença entre o trabalho escolar exigido pela escola e o desempenho do estudante em sua realização que se dará o sucesso ou o fracasso do estudante em obter a institucionalização do que antes era capital cultural incorporado. Com o diploma, o *habitus* condizente e o capital social familiar, aquilo que parece mérito de um estudante individual na obtenção de um bom emprego é, de fato, o fim do processo de conversão do capital econômico da família, para o capital cultural do filho, para a ampliação do capital econômico da família novamente. Descreve-se, então, o processo de reprodução social de um grupo de agentes em determinado espaço social.

Porque as condições sociais de sua transmissão e aquisição são mais disfarçadas que aquela do capital econômico, [o capital cultural] é predisposto a funcionar como capital simbólico, isto é, não ser reconhecido como capital, e, sim, como competência legítima, como autoridade exercendo um efeito de (des)reconhecimento (Bourdieu, 1986b, p. 18, tradução própria).

Portanto, o processo de acumulação de capital cultural, principalmente na medida em que reproduz as distâncias de indivíduos que ocupam espaços sociais distintos, exacerba-se por meio de sua forma institucionalizada. Bourdieu (1986b, p. 21) afirma que a qualificação acadêmica conferida por um diploma escolar é uma forma institucionalizada de capital cultural, introduzindo um terceiro independente, que atesta a competência e “impõe reconhecimento” a seu portador. Assim, o diploma é a maneira mais segura para a transmissão de capital cultural, justo por conta do reconhecimento institucional, fazendo com que não seja necessária uma constante demonstração performática, por parte do indivíduo, do capital incorporado. Por isso, o diploma é revestido pelo prestígio da instituição certificadora e traduz a chance de conversão daquele capital cultural institucionalizado em capital econômico (por meio do acesso a melhores oportunidades de emprego ou de negócios, mas também se deve lembrar que o próprio acesso à instituição de ensino já é uma conversão de capital econômico em capital cultural).

Porque a questão da arbitrariedade da apropriação [dos capitais] surge mais agudamente no processo de transmissão [...] toda estratégia de reprodução é ao mesmo tempo uma estratégia de legitimação que busca consagrar tanto uma apropriação exclusiva quanto

sua reprodução. Quando a crítica subversiva que busca enfraquecer a classe dominante pelo princípio de sua perpetuação, enfocando a arbitrariedade dos direitos transmitidos e de sua transmissão, [...] é incorporada em mecanismos institucionalizados que visam a controlar a transmissão direta e oficial de poder e privilégios, os detentores de capital têm maior interesse de recorrer a estratégias de reprodução capazes de garantir transmissões mais bem disfarçadas, mesmo ao custo de uma maior perda de capital, explorando a conversibilidade dos tipos de capital. Assim, quanto mais a transmissão oficial de capital é dificultada, mais os efeitos da circulação clandestina de capital em sua forma de capital cultural se tornam determinantes na reprodução da estrutura social. (Bourdieu, 1986b, p. 26, tradução própria).

Trata-se, com isso, de compreender o papel da distinção institucional na legitimação da transmissão do capital econômico familiar de uma geração a outra. O que o autor destaca é justamente a capacidade de uma IES disfarçar a transmissão, que em outros momentos da história se trataria de uma transmissão hereditária (de um posto ou cargo oficial, de uma posição aristocrática etc.). Não é difícil transpor esses entendimentos para a maneira como vestibulares em IES públicas de alta seletividade funcionaram no Brasil até a introdução de mecanismos de democratização do acesso como o Prouni, em 2004, e a Lei de Cotas nº 12.711/2012 (Brasil, 2012). Antes desses mecanismos, o acesso de estudantes com maior capital cultural era privilegiado, posto que apenas por meio da escolarização formal e dedicada se poderia passar no exame. Além disso, há a limitação geográfica imposta pela realização da prova, barreira transponível apenas por aqueles capazes de se inscreverem em múltiplas provas e viajarem até o local de realização. Dessa maneira, por aparente mérito próprio diante do bom desempenho no exame, estudantes garantiam acesso às universidades mais prestigiosas do sistema brasileiro, efetivando um processo dissimulado de reprodução de classes por meio de seus diplomas universitários. Ainda, pode-se entender a posição de algumas instituições privadas de maior prestígio que conseguem absorver estudantes que talvez não tivessem o desempenho necessário para entrar na universidade pública, mas mantêm o mérito de acessar uma instituição privada por seu próprio esforço, posto que o capital econômico familiar assim o permita. Nesse sentido, o vestibular e, posteriormente, o diploma misturam o que é competência técnica e mérito individual com o capital cultural transmitido pela família e a escola, em um processo racionalizado de consagração de fronteiras sociais preexistentes (Bourdieu, 2008).

Compreendendo as formas dos capitais que os grupos se utilizam para se distinguir no espaço social, é possível entender a noção de campo. Para Bourdieu (2019b), o campo é a estrutura que condiciona a ação de seus agentes, são as regras do jogo que estabelecem aquilo que é de interesse para o grupo e legítimo de disputa. Em todo campo haverá aqueles agentes e instituições que mantêm posição dominante (por sua história e reconhecimento dos outros agentes) e aqueles pretendentes que, por se inserirem no campo de maneira mais recente ou

possuindo pouco capital específico ao campo, buscarão estratégias para contestar e subverter as formas de capital ortodoxas ao campo. O sociólogo chama a atenção para o fato de que, por mais que se conteste a *doxa*<sup>15</sup> de um campo, há sempre o reconhecimento por parte de todos os agentes do campo a respeito daquilo que lhes é de interesse comum e quais são as questões legítimas ao campo. Compreende-se, assim, que a relação de poder dentro do campo, apesar de estruturar a luta entre os agentes, também é a maneira pela qual o campo se reproduz e se atualiza.

O construto teórico de campo, pode ser entendido como a configuração da distribuição dos diferentes tipos de capital em determinado tempo e espaço social, sendo,

[...] ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura (Bourdieu, 2008, p. 50).

O referido autor alerta que o campo de poder não deve ser confundido com o campo político. O campo de poder representa a configuração da distribuição dos capitais de determinado campo, demonstrando como se articulam as influências e pressões que estruturam o campo. Essas influências se dão por meio das conversões de capitais dentro de determinado campo e na medida de sua taxa de conversão. Um dos pontos centrais de lutas em um campo é justamente a busca por diferentes taxas de conversão de capitais, considerando-se que a estrutura estabelecida em um campo será reflexo justamente do tipo específico de capital acumulado pelos agentes nas posições dominantes. O desafio a essa posição pode vir da legitimação de outro tipo de capital, ou da diluição do valor do capital acumulado na posição dominante.

A dominação não é o efeito direto e simples da ação exercida por um conjunto de agentes (“a classe dominante”) investidos de poderes de coerção, mas o efeito indireto de um conjunto complexo de ações que se engendram na rede cruzada de limitações que cada um dos dominantes, dominado assim pela estrutura do campo através do qual se exerce a dominação, sofre de parte de todos os outros (Bourdieu, 2008, p. 52).

Em todos os campos haverá aqueles que buscam adentrá-lo e aqueles que buscam permanecer nele, com sua posição incontestada. Assim, o estudo de um campo particular, para além de sua análise e conceituação, desvelando as estruturas e estratégias legítimas de conservação e subversão de sua *doxa*, terá relevância no entendimento do funcionamento de campos em geral. A compreensão dessa lógica é importante, de forma que “[...] se possa usar

---

<sup>15</sup> A *doxa* de um campo pode ser entendida como o conjunto de percepções e opiniões mantidas sem reflexão a respeito de suas estruturas e relações de poder. É a partir disso que se estabelecem expectativas de práticas e comportamentos apropriados para os membros de um campo, e, ao mesmo tempo, um senso de limite quanto às suas expectativas em relação às suas posições nesse (Deer, 2018).

o que se aprende sobre o funcionamento de cada campo particular para interrogar e interpretar outros campos, ultrapassando assim a antinomia mortal da monografia ideográfica e da teoria formal e vazia” (Bourdieu, 2019b, p. 109).<sup>16</sup>

Para além da descrição da teoria da ação social bourdieusiana, é importante aprofundar a relevância do campo da educação superior para o autor. Bourdieu e Passeron (1970), atentos aos meios de produção e reprodução de estruturas sociais, sustentam que as universidades são um dos instrumentos utilizados nas democracias de massa para a reprodução das estruturas de classe, mantendo a estabilidade das classes dominantes ao mesmo tempo que provêm um verniz de mérito e esforço para as posições de seus membros. Os autores argumentam que a reprodução das classes sociais dominantes se dá de forma significativa pela interação do *habitus* de seus membros com as estruturas sociais em que eles se inserem. Aqueles indivíduos que possuem o *habitus* mais adaptado às práticas sociais de determinada estrutura terão posições de destaque no campo, importando mais a aquisição desse *habitus* que o mérito ou qualquer esforço individual. Mesmo na escola primária, a ação pedagógica, cujo objetivo é a transmissão da cultura dominante (logo, de determinado *habitus* de classe), já opera com instrumentos de aquisição dessa cultura que são dependentes de determinadas predisposições e de linguagem formal, ambos distribuídas desigualmente pelas classes sociais (por meio da família e, portanto, fora da escola). Assim, desde o início da educação formal, os estudantes provenientes das classes dominantes (cujo *habitus* da família já se encontra mais próximo ao *habitus* educacional) terão mais sucesso na aquisição da cultura sendo transmitida na escola do que aqueles estudantes cujas famílias não têm instrumentos para auxiliá-los estudantes dentro de casa com as ações pedagógicas da escola.

Em outro trabalho, Bourdieu e Passeron (1964) são incisivos em sua análise do sistema universitário francês: ele serve para conduzir os membros das classes altas da sociedade a seu devido lugar na força de trabalho hierarquizada, mantendo, por meio do exame de acesso à universidade, a narrativa de mérito individual, com a aparência de uma conquista por mérito.

---

<sup>16</sup> Como exemplo afeito a esta investigação, pode-se pensar em como as disputas concorrenciais entre IES têm se estabelecido, cada vez mais, em termos de preços de mensalidades acessíveis. De certa maneira, isso encontra similaridade com a discussão da conversibilidade de capitais, uma vez que não é possível para o estudante acessar uma IES com distinção acadêmica, caso não seja possível arcar com os custos (ou passar no vestibular). Assim, para muitos estudantes, o prestígio institucional de uma IES seletiva é inalcançável, mas o diploma de nível superior, não. Pretendendo acessar melhores posições de trabalho, passam, assim, a valorizar mais o diploma, independentemente da instituição. Com a expansão da educação superior, a medida de conversibilidade de um diploma de educação superior para um emprego bem remunerado começa, então, a se depreciar. Em contrapartida, aqueles em posições dominantes passam a valorizar o diploma de IES específicas, elas mesmas em posições homólogas às de seus egressos. Esse tipo de efeito é entendido na sociologia da educação como estratificação horizontal da educação superior, em que o valor social dos diplomas de instituições com taxas de seletividade diferentes começa a se distinguir na medida dessa seletividade (Balbachevsky; Sampaio; Andrade, 2019; Caregnato *et al.*, 2018; Senkevics, 2021).

Para os autores, isso se demonstra não só pelo nível de representação dos membros das classes sociais dentro das universidades, mas também pelos níveis de representação desses em determinados cursos. Assim, aquelas universidades mais prestigiosas e aqueles cursos com maior reconhecimento social (como medicina e direito) têm sobrerrepresentação de membros das classes altas, enquanto instituições do interior do país ou cursos sem prestígio social (como o de letras) têm sobrerrepresentação de estudantes de classes baixas.

Outro fenômeno identificado pelos autores citados é a maneira pela qual estudantes de classe alta encaram o trabalho acadêmico. Quanto mais prestigiosos a universidade e o curso, mais o trabalho acadêmico do estudante se assemelha a um jogo, com regras próprias e comportamentos esperados bem-definidos, jogo esse que se distancia da realidade do trabalho profissional. Ao contrário, para o estudante de classe baixa, ciente de sua necessidade e dependência de traduzir o sucesso acadêmico em sucesso profissional, o trabalho acadêmico é levado a sério, como preparo para o trabalho profissional, distinguindo-se profundamente do diletantismo do estudante de classe alta na universidade.

O sucesso acadêmico na universidade não se traduzirá perfeitamente em sucesso no mercado de trabalho. Bourdieu (1986b) teoriza que o trabalho acadêmico se constitui em uma forma de capital cultural institucionalizado (representado pelo diploma), mas contendo nuances, de acordo com o prestígio da instituição, do curso, do histórico acadêmico etc. Esse tipo de capital cultural terá diferentes valorizações, de acordo com o mercado de trabalho que um estudante diplomado acesse. Para as classes altas, é possível rentabilizar um mesmo diploma por meio do capital social da família, como em um emprego na empresa de um conhecido, ou outra indicação, ou contato familiar que renda uma oportunidade desproporcional ao mérito individual. O alto capital econômico, principalmente, sugere uma maior rentabilização do diploma, como quando um herdeiro assume o lugar dos pais na empresa. Para um estudante com pouco capital social ou econômico na família, essas opções não são reais e seu sucesso no mercado de trabalho, ao sair da universidade, depende exclusivamente daquele capital cultural incorporado e institucionalizado representado por seu diploma e histórico acadêmico.

Em aproximação à análise da educação superior no Brasil através de lentes conceituais bourdieusianas, apresenta-se a obra de Oliveira e Catani (2011), em que os autores analisam o campo universitário brasileiro. É assim que alcunham o campo da educação superior, na medida em que fazem analogias aos conceitos bourdieusianos no campo da educação e no campo científico, especificamente. Para os autores, o campo universitário se situa entre esses dois campos analisados pelo sociólogo francês, o que os leva a partir dos atores sociais que

identificam no campo universitário e os aglutinam em quatro grandes categorias: Estado, mercado, academia e sociedade civil. Contudo, para se chegar a essa categorização e

[...] para se compreender quais são os agentes, as relações de forças, as disputas e as perspectivas de autonomia do campo universitário no Brasil faz-se necessário considerar a própria estruturação histórica desse campo. De igual modo, é preciso analisar as lutas e os processos de distinção e de subordinação presentes nas políticas e ações de reconfiguração da educação superior, sobretudo a partir dos anos 1990. Esses dois entendimentos são fundamentais para uma melhor análise e compreensão das mudanças que se observam no *habitus* acadêmico-científico do campo universitário brasileiro e ainda no papel e na identidade das universidades públicas (Oliveira; Catani, 2011, p. 12).

O foco central de análise desses autores consiste na reconfiguração do campo universitário, o espaço de lutas estruturado e estruturante constituído pelas IES, mas enfocando as universidades, aquela organização acadêmica que melhor representa a educação superior em sua missão tríade de ensino, pesquisa e extensão. O campo universitário é, portanto,

[...] *locus* de relações que envolve como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir práticas universitárias, isto é, uma modalidade de produção consagrada e legitimada. É um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidade específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder. As diferentes naturezas de capital e as disposições acadêmicas geradas e atuantes no campo materializam-se nas tomadas de posição, é dizer, no sistema estruturado das práticas e das expressões dos agentes (Hey; Catani, 2010, p. 54).

Oliveira e Catani (2011) afirmam que, naquelas obras a que fazem referência, Bourdieu analisa especificamente o campo científico, e não exatamente as universidades ou o campo da educação superior. Ao pensar o campo científico como espaço de práticas sociais engendradas à parte de outros campos, a teoria bourdieusiana lhe atribui o capital científico como uma de suas expressões fundamentais. É na acumulação desse tipo de capital que as estratégias de posição entre os atores do campo científico se orientam.

Nesse sentido, os autores citados argumentam que as grandes forças, a partir dos anos 1990, que concorreram para a reconfiguração do campo universitário brasileiro eram externas a ele. Por isso, é preciso compreender o papel da educação e, principalmente, da educação superior, em relação ao campo econômico. Dentro de um campo social mais amplo, o campo universitário se influencia pelas determinações do campo econômico, não só pelos vínculos diretos com o mercado, mas também pelas mediações entre o governo e os interesses do campo econômico. Na medida em que essas reconfigurações reverberam no campo universitário, tem-se estabelecida uma transformação daquele capital científico próprio do campo com o capital econômico propriamente dito, muitas vezes expressa na capacidade de instituições de prestígio

angariarem ainda mais recursos para investimento. Contudo, os autores sustentam que a intensificação de estratégias para o acúmulo de capital científico vem se pautando por uma lógica externa ao campo, que acaba ruindo sua autonomia, principalmente em termos da definição de seu papel perante outros campos no espaço social.

Essa transformação nas estratégias de luta torna o campo mais diversificado, uma vez que a lógica concorrencial exacerba as formas pelas quais as instituições vão buscar prestígio e distinção. Quando isso ocorre no âmbito das universidades públicas, as consequências são ainda piores, pois corroem “o ideário existente no campo” (Oliveira; Catani, 2011, p. 19), que busca um padrão de qualidade similar para as instituições públicas federais e possibilita uma formação humana comprometida com a transformação social, e não necessariamente com as exigências de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Na interpretação dos autores, na reconfiguração do campo universitário, as IES, até mesmo as públicas, estão adquirindo uma concepção mais pragmática (e alinhada com o campo econômico) da função da educação superior, uma que condiz com a formação profissional e a resolução de problemas sociais locais e desenvolvimento econômico local. Assim, entendem que a autodefinição do papel social das instituições e a visão da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão vêm se perdendo em novos *habitus* institucionais. A expansão massificada da educação superior torna a concorrência no campo uma das maiores forças em sua dinâmica de funcionamento, e, com a diversificação do campo, transformações mais amplas na sociedade e novas políticas de educação superior (cujos vetores são na mesma direção de mais concorrência), as pressões vão se compondo para uma transformação no *habitus* acadêmico.

Enquanto essa análise do campo universitário mantém o enfoque na universidade pública, posto que é polo dominante do campo e, logo, passível de estabelecer as principais estratégias ortodoxas de acúmulo de capitais, é incontestável que movimentos estruturantes têm sido feitos por instituições não-universitárias e privadas. Nesse sentido, citam-se trabalhos em que Bourdieu (2019a; Bourdieu; De Saint Martin, 1987) analisa diretamente o campo universitário. Nesses estudos, o autor francês delinea as relações hierárquicas entre as diversas IES de seu país com dados pertinentes à acumulação de prestígio acadêmico dos docentes de cada instituição, às características socioeconômicas desses docentes e seus estudantes, para além das próprias localizações geográficas das instituições, sendo as parisienses as mais prestigiosas em geral. É com essa perspectiva analítica que esta pesquisa abordou o campo da educação superior do DF, delimitando-o como aquele estabelecido pelas IES locais e seus agentes, disputando distinção diante da comunidade local e concorrendo pela escolha dos

estudantes em busca, eles mesmos, de distinções acadêmicas.

Em uma última aproximação ao conceito, entende-se, junto com Sousa (2003, 2013, 2021), que o campo local, assim como o nacional, divide-se em dois subcampos, quais sejam, o subcampo público e o subcampo privado, que, apesar de todas as suas maneiras distintas de atuação e disputa, ainda estão subscritos ao campo maior da educação superior. Compreende-se que ambos os subcampos estruturam *habitus* com diferenças, mas que refletem formas de agir e de se portar estruturadas e legitimadas de maneira única pelo campo da educação superior. A grande questão é o quanto esses subcampos estão se distanciando e estruturando novas formas de *habitus* e princípios de prática no campo, em uma disputa pela subversão das posições hierárquicas estabelecidas.

Com esses entendimentos sobre o campo da educação superior, a próxima seção estabelece os marcos e as tendências do campo nacional, para, no próximo capítulo, ser apresentado o campo do DF em sua historicidade e atual configuração.

## **1.2 O campo da educação superior no Brasil e a historicidade de sua configuração**

Ao abordar a história da educação superior por uma perspectiva dialético-materialista, Sousa (2021) aprofunda-se nas origens e primeiras tendências que configuraram o campo da educação superior e a universidade, além de buscar aproximar-se das tendências que se apresentam a reconfigurar esse campo. O autor destaca como momentos de importância histórica na educação superior do Brasil:

- a) a implantação das primeiras instituições de educação de nível superior no início do século XIX, todas de caráter profissional;
- b) o estabelecimento tardio (década de 1920) de universidades como instituições integradas e atuando em múltiplas áreas do saber humano, atentas à pesquisa como parte de sua missão;
- c) a Reforma Universitária de 1968, produzida na ditadura militar respeitosa de um modelo universitário e público, mas favorável à expansão das faculdades privadas;
- d) a expansão da educação superior após a LDB nº 9.394/1996, primeiro em um movimento de ampliação e crescimento de IES privadas – governo Fernando Henrique Cardoso, em seus dois mandatos (1994-1998 e 1999-2002) – e, depois, em um movimento conjunto de expansão de universidades federais e institutos federais e de grupos educacionais – período do governo Luiz Inácio Lula da Silva, igualmente em dois mandatos (2002-2005 e 2006-2010).

Embasado nessa periodização, para efeitos de coesão desta seção, consolidaram-se os



primeiros períodos históricos e analisaram-se os seguintes marcos da historicidade do campo da educação superior no Brasil: (i) sua gênese e desenvolvimento até a consolidação do modelo universitário; (ii) os desdobramentos da Reforma Universitária de 1968; (iii) a rápida expansão do campo após a LDB nº 9.394/1996 até 2010. O campo nacional, após 2010, será analisado na seção 1.3.

### *1.2.1 Gênese da educação superior no Brasil, seus desenvolvimentos e a consolidação do modelo universitário*

A instalação de faculdades e cursos superiores no Brasil, com a vinda da Corte portuguesa, em 1808, é o marco inicial mais importante da educação superior brasileira, embora não seja seu momento inaugural. Antes disso, Cunha (2007c) argui que a educação formal de jovens no Brasil colônia se deu predominantemente por meio dos colégios da Companhia de Jesus, até sua dissolução, em 1759. Nesses colégios, 17 espalhados pelas principais províncias, os estudos se dividiam sequencialmente desde elementares, passando por curso de humanidades e depois artes, chegando até o curso de teologia. Todos tinham currículo próprio, estabelecido pela Companhia de Jesus sob sanção pontifícia, sendo os cursos de artes (chamados depois de filosofia) e de teologia considerados de nível superior e propedêuticos para os cursos superiores profissionais em Coimbra (medicina, direito, cânones e teologia). Após a expulsão dos jesuítas, os Colégios do Rio de Janeiro e de Olinda continuaram a funcionar, ainda mantidos pela Igreja, mas sob os auspícios iluministas da reforma pombalina.

Dessa maneira, quando as primeiras faculdades são instaladas no Brasil, após a chegada da Corte, não se trata de educar (e ilustrar) as elites coloniais, mas, sim, de formar os quadros burocráticos necessários para o funcionamento do reino, não mais como colônia, mas como parte integrante do que, em 1815, será o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Cunha (2007c, p. 68) argumenta que, “[a]o mesmo tempo em que se erigia no Brasil um aparelho administrativo similar ao da Metrópole, ampliava-se o aparelho militar, fomentava-se a produção agrícola e manufatureira, reproduzia-se o equipamento cultural da corte”. Por isso, o autor destaca os cursos de medicina, cirurgia e matemática ofertados pela Academia Militar para a formação de seus quadros militares (desse último curso também se formavam engenheiros civis), o curso de agronomia no Horto Real da Bahia, a cadeira de química e a cadeira de desenho técnico (para a indústria naval), ambas na Bahia, uma cadeira de economia política no Rio de Janeiro e o curso de arquitetura (parte da Academia Real de Belas Artes no Rio de Janeiro) para a formação da burocracia civil. E, após a Independência, a criação dos cursos de direito.

Todos esses cursos foram criados a partir de 1808 e se somaram, nesses primeiros anos, àqueles ofertados nos colégios jesuítas (filosofia e teologia). Contudo, essa ampliação de cursos não significava o estabelecimento oficial de instituições de educação superior, posto que alguns deles não perduraram nem mesmo até a Independência, em 1822. Ainda assim, foram o gérmen do que seriam mais tarde academias e faculdades.

Percebe-se que, nesse período inicial, duas funções são cumpridas: a ilustração dos filhos da elite colonial e a formação rápida e específica de quadros burocráticos para o recém-criado aparelho estatal. Todo o exercício das profissões liberais que vão se constituindo logo depois do estabelecimento da Corte no Brasil, então, é consequência da educação pensada para essas funções. Por isso, há uma relativa estagnação no desenvolvimento da educação superior até a Proclamação da República, em 1889.

Esse contexto de lenta expansão institucional e diversificação de cursos superiores se reverte com o fim do Império em 1889. De acordo com Cunha (2007c, p. 158), entre 1891 e 1910 “[...] são criadas no Brasil 27 escolas superiores: 9 de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia, 8 de Direito, 4 de Engenharia, 3 de Economia e 3 de Agronomia”. Nesse período, ocorreram duas reformas legislativas nacionais sobre regulação educacional: a reforma Benjamin Constant e a Rivadávia Corrêa.

A expansão desse período deve muito ao pensamento positivista comtiano, representado, entre outros, por Benjamin Constant. Cunha (2007c) demonstra não só sua influência naquilo que seria a regulação educacional presente na Constituição Federal de 1891, como nas próprias reformas organizadas por Constant na condição de ministro da Instrução. Atualizações de currículos superiores e das escolas secundárias, alterações nos exames de entrada para faculdades, entre outras mudanças, no sentido de expandir o acesso, reduzindo a regulação estatal no que fosse pertinente à iniciativa de instrução. Mesmo com essa influência, Constant não logrou retirar o privilégio profissional dos diplomas superiores, como os positivistas queriam. Ainda assim, o autor citado estima que, do fim do Império ao início da República, a educação superior tenha saído de cerca de 2 mil estudantes para algo entre 10 e 20 mil estudantes em 1910.

A postura de extrema liberdade de ensino teve seu auge na reforma Rivadávia Corrêa, que vigorou entre 1911 e 1915. Cunha (2007c) descreve como se retiraram os privilégios dos colégios federais à matrícula garantida no nível superior e se concedeu autonomia para todas as escolas federais e estaduais; estabeleceram-se exames vestibulares como mecanismo de seleção para os cursos oficiais; permitiu-se que os currículos fossem todos deliberados pelas congregações e corpos docentes das instituições; e, por fim, estabeleceu-se o Conselho Superior

de Ensino para a regulação de qualquer instituição secundária ou superior que se fizesse necessária. A intenção era um distanciamento do Estado como mantenedor das instituições de ensino e regulador do sistema.

O resultado de todo esse movimento expansionista foi a alteração quantitativa e qualitativa do ensino superior. Os estabelecimentos de ensino se multiplicaram e já não eram todos subordinados ao setor estatal nem à esfera nacional: os governos estaduais abriam escolas, assim como pessoas e entidades particulares. As estruturas administrativas e didáticas se diferenciavam, quebrando a uniformidade existente no tempo do Império. Nesse sentido, o Código Eptácio Pessoa generalizou a figura do “professor particular”, encarregado de dar “cursos livres” nas escolas superiores, conforme programa por ele elaborado e aprovados pelas congregações, gérmen da livre-docência que surgiria mais tarde, pela reforma Rivadávia Corrêa, em 1911. (Cunha, 2007c, p. 157).

Com a expansão do sistema e uma considerável diversidade institucional, a ideia do estabelecimento de uma universidade, foi muito debatida e sempre repelida. Cunha (2007c) afirma que, ao todo, 42 projetos foram apresentados e rechaçados no período a partir da Independência, o que se apresenta como uma contradição dos movimentos da elite cultural no país. Sendo muito influenciada pela cultura francesa, o autor explica que essa elite brasileira repudiava a ideia de uma universidade no Brasil justo pelo papel centralizador que a Universidade de Paris exercia no sistema educacional francês (principalmente regulando o ensino secundário) e pela forma como a Igreja influenciava os currículos dessa e de outras instituições superiores.

Houve três ensaios para o estabelecimento de universidades no Brasil antes de 1920: em Manaus, São Paulo e Curitiba. Eram iniciativas de particulares e, mesmo contando com o apoio estadual, no caso de Manaus, não conseguiram sobreviver muito tempo depois de 1915. Nesse ano, a reforma Carlos Maximiliano reintroduziu regras mais centralizadoras para o sistema, reavivando a importância do caráter oficial (estatal) de uma faculdade para a emissão de diplomas com privilégio profissional (Cunha, 2007c). Mesmo assim, as universidades em Manaus e Curitiba, ao se dissolverem em faculdades isoladas que viram demanda para seus cursos, conseguiram sobreviver até sua federalização, na década de 1950.

O autor citado relata que a primeira universidade brasileira fundada pelo Estado foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920. Seu projeto já estava autorizado desde 1915, quando da reforma Maximiliano, e foi apenas uma questão de se decretar a junção das faculdades de medicina, engenharia e direito sob uma única reitoria. A segunda foi a Universidade de Minas Gerais, estabelecida de maneira similar em 1927 (aglutinando faculdades já existentes mantidas pelo estado mineiro). Em 1928, a bem diversa Escola de Engenharia de Porto Alegre é assumida pelo governo do estado e configura-se em tudo, exceto no nome, como uma universidade

(inclusive o autor destaca que é a primeira a realizar pesquisas de cunho tecnológico).

Considerando-se que essas universidades eram conjunções de faculdades já existentes, logo houve críticas a respeito de sua natureza e função. Cunha (2007c) relata que elas iam de encontro ao que Fernando de Azevedo propugnava como um modelo universitário: uma dedicação à alta cultura e à pesquisa livre e desinteressada, com autonomia do controle estatal (mesmo patrimonial), atenção ao estado em que se localizava e uma integração do corpo docente e discente das diferentes faculdades que pudesse produzir um espírito universitário. Esse era, em síntese, o modelo que os profissionais da educação entendiam como apropriado para a universidade brasileira, em vez de uma aglomeração de faculdades profissionais isoladas. Em parte reflexo dessas críticas, a Universidade de São Paulo foi fundada pelo governo estadual em 1934, não só como contraposição ao modelo da Universidade do Rio de Janeiro (que logo passaria a se chamar Universidade do Brasil), mas também com o intuito de recobrar parte do prestígio perdido pelo estado após a Revolução Constitucionalista de 1932.<sup>17</sup>

Entende-se, assim, que a educação superior levou bastante tempo para se consolidar no Brasil com a configuração que conhecemos hoje. Contudo, a maior parte dos elementos constitutivos desse campo já era reconhecível a partir de 1930, principalmente em sua fronteira entre as universidades oficiais e as faculdades livres, com tensões entre público e privado. Os tipos institucionais, com exceção dos centros universitários, já se constituíam em polos onde a universidade detinha o prestígio e os maiores recursos. Às instituições não universitárias restavam os mercados não atendidos pelas universidades, seja geograficamente, seja socialmente. Das três universidades ao fim dos anos 1920, o Brasil tinha 37 universidades e outros 564 estabelecimentos isolados, como faculdades e institutos, na véspera do golpe de 1964 (Cunha, 2007a).

### *1.2.2 Os desdobramentos da Reforma Universitária de 1968 para a configuração do campo*

É em um contexto de expansão da educação superior por meio de universidades oficiais (públicas e particulares federalizadas na década de 1950) e instituições privadas (muitas confessionais e algumas que se tornaram universidades pontifícias) que o Brasil chega à década

---

<sup>17</sup> Segundo Schwarcz e Starling (2018), a Revolução Constitucionalista de 9 de julho de 1932 foi uma guerra civil conflagrada pelas elites paulistas contra o governo provisório de Getúlio Vargas. Com forte adesão de setores populares do estado, inclusive dos estudantes da Faculdade de Direito do Largo São Francisco (mas sem a adesão de trabalhadores fabris), buscava o estabelecimento de uma Assembleia Constituinte. Isso era algo prometido e constantemente adiado pelo presidente desde a Revolução de 1930. Diante de um governo provisório centralizador, cujos interventores estaduais costumeiramente não eram dos estados que governavam, também era do interesse das elites paulistas que se pudesse retomar a influência do estado de São Paulo junto ao governo federal.

de 1960 como um caldeirão cultural e político com muitos reflexos para o campo. Cunha (2007b) relata que, mesmo antes do golpe de 1964, a modernização das universidades era um tema de grande debate. A implantação da Universidade de Brasília, em 1962 (primeira a ser criada a partir do zero, sem a reunião de faculdades ou escolas preexistentes), trazia diversas mudanças na estrutura universitária que suscitaram expectativas de modernização. Entre as mudanças estruturais do modelo universitário da UnB (em um projeto liderado por Darcy Ribeiro e com participação, entre outros, de Anísio Teixeira) estava sua constituição como fundação, e não autarquia; a organização em institutos e faculdades, essas prestando o ensino especializado e profissional, e aqueles, os ciclos básicos e introdutórios de cada graduação, por meio de departamentos disciplinares; a integralização do currículo por créditos e matrícula por disciplinas; e, por fim, o processo seletivo por vestibular institucional (Cunha, 2007a). Essas características representavam avanços em temas que haviam se tornado clamores da classe média, dependente dos diplomas universitários para sua ascensão social.

Em Cunha (2007b), encontramos o contexto de dois problemas que serão resolvidos com a Reforma Universitária de 1968: a questão dos excedentes e o problema das cátedras vitalícias. Os excedentes da educação superior constituíam-se naqueles estudantes habilitados pelos exames vestibulares a cursarem a universidade oficial, mas que não obtinham vaga no curso escolhido. A pressão dos estudantes e suas famílias era para que todos os habilitados pudessem cursar a educação superior, mas a solução adotada para o problema foi a mudança do vestibular eliminatório para o classificatório. Ademais, o vestibular haveria de ser cada vez mais abrangente, juntando cursos afins, depois faculdades, universidades, até, potencialmente, esses virem a ser regionais. Isso não só facilitaria para o estudante interessado em mais de um curso como possibilitaria um melhor preenchimento de vagas por parte das universidades. Com relação ao problema da cátedra vitalícia, esse se situava não apenas no fato de os catedráticos terem grande autonomia com relação às faculdades, mas se centrava nessa figura a maior parte das críticas de resistências ao que se tomavam de ações reformadoras.

Com a Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5.540/1968, a cátedra será abolida, e o modelo de departamento como menor unidade administrativa da universidade, será estabelecido como padrão (Brasil, 1968).

Essa modernização visava, ademais, criar condições racionais (melhor diria tayloristas) para o atendimento da crescente demanda de ensino superior pelos jovens das camadas médias, a qual se expandia acionada pelo processo de monopolização, induzido, por sua vez, pela política econômica. (Cunha, 2007b, p. 287).

Assim, a reforma introduz as condições formais para que as universidades públicas se

expandam, principalmente por meio de medidas de aumento da eficiência nas ofertas. “Orientada por uma mentalidade assentada no binômio racionalidade e produtividade, a universidade brasileira passava a ser entendida através da relação custo × benefício, produtividade × o mínimo de investimento” (Sousa, 2021, p. 129). É a aplicação do princípio da expansão com contenção, em que as universidades públicas buscariam a ampliação de vagas com mudanças organizacionais e os recursos já estabelecidos (Carvalho, 2002; Martins, 2009). Contudo, apesar de propugnar o modelo universitário, o que se viu após a reforma foi a expansão de faculdades isoladas privadas.

Vieira e Nogueira (2017) chamam a atenção para o papel do Conselho Federal de Educação (CFE) no credenciamento de novas instituições e autorização de novos cursos<sup>18</sup> nesse período. Muito mais do que a provisão do tipo institucional na Reforma Universitária, foi no conselho que se realizaram os atos autorizativos que transformaram o campo da educação superior nacional na década de 1970. Historicamente, o conselho teve atribuições importantes nos desenhos da política de educação. Contudo, Carvalho (2002) descreve como, no período após o golpe de 1964, a relação entre o MEC e o CFE sofre uma série de desencontros. É no contexto da discussão da Reforma Universitária que o governo militar começa a alterar o perfil dos membros do conselho, que passam a ter maiores relações políticas e menor experiência na área da educação. O que resulta disso, segundo a autora, é um CFE menos relevante na política pública educacional, posto que enfraquecido por embates com o MEC, e com mais poder burocrático para atuar na expansão do segmento privado, já que cada vez mais membros vinham indicados por relações políticas externas ao campo da educação.

Assim, do início ao fim da década de 1970, enquanto as matrículas do segmento público saem de 210.613 para 462.303 (aumento de 119,5%), no segmento privado elas saltam de 214.865 para 849.496, crescendo 295,4% (Carvalho, 2002). Ao todo, na década seguinte à Reforma Universitária, as matrículas de graduação no Brasil crescem 208,3%, visto que o Brasil passa a ter 1.311.799 estudantes universitários em 1980, vindo de 425.478 em 1970 (Carvalho, 2002; Vieira; Nogueira, 2017). Além disso, outras duas coisas importantes acontecem na configuração no campo da educação superior. É na década seguinte à reforma que as matrículas privadas passam a ser a maioria no sistema, e, dentro do próprio subcampo privado, as IES laicas ultrapassam as confessionais.

O que se pode perceber pelo contexto histórico é que a formalização de um modelo

---

<sup>18</sup> Estabelecido em 1931 como consultivo e atuando no credenciamento e na autorização de instituições e cursos desde a LDB nº 4.024/1961 (Cunha, 2007b).

universitário (no qual ensino, pesquisa e extensão se colocam como indissociáveis) no setor público tornou a expansão de vagas dessas instituições, no mínimo, menos intensa quando comparada à do segmento privado. Ao mesmo tempo, a brecha para a atuação privada no campo permitiu o surgimento de um novo ensino superior privado (Martins, 2009). Parte desse movimento deu-se com donos de colégios particulares ampliando sua atuação para o nível superior, e outra parte, pela expansão de faculdades já instaladas se transformando em universidade. O autor citado registra que, entre 1985 e 1996 (período em que as matrículas aumentaram em menor intensidade), o número de universidade privadas saiu de 20 para 64 (aumento de 220%). Segundo Martins (2009, p. 23), é possível supor que os mantenedores de instituições privadas entendiam que “a existência de estabelecimentos maiores, oferecendo cursos mais diversificados, teria vantagens competitivas no interior do mercado de ensino superior”. Adiciona-se que a autonomia universitária, permitindo reação mais ágil às demandas por cursos novos, também era perseguida como instrumento de gestão no subcampo privado.

A Tabela 3 demonstra o papel das instituições privadas na expansão do campo da educação superior brasileira em termos de quantidades de estudantes, em um período mais longo de sua configuração, de 1960 a 2010. Constata-se que tanto instituições públicas quanto privadas foram centrais para o crescimento do campo. Os dois subcampos se ampliaram muito nesses 50 anos, tendo o campo inteiro crescido 58,5 vezes. As instituições privadas incrementaram suas matrículas em 96,5 vezes, enquanto as públicas o fizeram em 28,2 vezes. Contudo, há de se destacar que, nos períodos de mais grave crise, foram as instituições públicas que mantiveram o passo da expansão da educação superior.

Tabela 3 – Quantidade total de matrículas de graduação por categoria administrativa em milhares – Brasil (1960-2010)

Anos	IES públicas	Variação entre anos	IES privadas	Variação entre anos	Total	Matrículas privadas
1960	51,9	-	41,3	-	93,2	44,3%
1965	87,6	68,8%	68,2	65,1%	155,8	43,8%
1970	210,6	140,4%	214,9	215,1%	425,5	50,5%
1975	410,2	94,8%	662,3	208,2%	1.072,5	61,8%
1980	492,2	20,0%	885,1	33,6%	1.377,3	64,3%
1985	556,6	13,1%	811,0	-8,4%	1.367,6	59,3%
1990	578,6	4,0%	961,5	18,6%	1.540,1	62,4%
1995	700,5	21,1%	1.059,1	10,2%	1.759,6	60,2%
2000	887,1	26,6%	1.807,2	70,6%	2.694,3	67,1%
2005	1.192,2	34,4%	3.261,0	80,4%	4.453,2	73,2%
2010	1.461,7	22,6%	3.987,4	22,3%	5.449,1	73,2%

Fonte: Sousa (2021, p. 135-136).

Observa-se que, no período em que a Reforma Universitária de 1968 estava em discussão, as matrículas públicas aumentam 140,4%, e as do setor privado, 214,9% (1965-1970). Nos cinco anos seguintes, as matrículas privadas mantêm o ritmo de crescimento (208%), e as públicas aumentam em ritmo menor (95%). Os próximos 15 anos são de diminuição clara nas taxas de crescimento para os dois subcampos. Entre 1975 e 1980, o público se amplia apenas 20,0%, e o privado, 33,6%. De 1980 a 1985, tem-se uma queda de 8,4% nas matrículas do segmento privado, enquanto as do segmento público sobem 13,1%. De 1985 para 1990, pode-se entender que as instituições privadas começam a se recuperar, crescendo 18,6% nas matrículas, ao mesmo tempo que há pouco aumento de matrículas nas IES públicas (4,0%).

A partir de 1995, os dados da Tabela 3 mostram um retorno de crescimento significativo em ambos os subcampos, mas aquele visto entre 1965 e 1970 não se repete. Sousa (2021) explica que esse período é marcado por uma postura explícita do governo FHC (1994-1998 e 1999-2002) com relação à política de educação superior. No primeiro ano de seu primeiro mandato, foi lançado o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, que, diante de uma situação de crise fiscal, promovia uma postura de Estado regulador e transferidor de recursos públicos. Tal postura inaugurava, no Brasil, uma ideia de Estado com funções mais limitadas, abrindo espaços para a iniciativa privada cumprir com grande parte dos serviços públicos executados pelo Estado.

Na concepção de Bresser Pereira (2001), os quatro setores do Estado devem ser constituídos e regulados de maneira condizente com sua natureza funcional. Enquanto o núcleo estratégico e o setor de serviços exclusivos são providos pelo Estado e compostos de servidores públicos muito bem qualificados e identificados com seu papel social, no setor de serviços não exclusivos a administração é descentralizada e compartilhada com a sociedade civil. Ainda mais em serviços públicos não estatais, nos quais o autor classifica “os serviços de educação, de saúde, culturais e de pesquisa científica” (Pereira, 2001, p. 15). Cabe destacar que o autor entende ser adequado que os serviços públicos não estatais sejam de propriedade pública não estatal. Entende-se que a forma mais próxima disso seriam as associações sem fins lucrativos, que, nos anos 1990, eram a forma preferencial de instituições de educação superior privadas. De todo modo, o autor citado é explícito ao afirmar que a finalidade lucrativa não é a mais apropriada para serviços públicos não estatais, em sua visão do Estado brasileiro.

Assim, chega-se ao fim dos anos 1990 com uma postura governamental favorável à expansão do setor privado, *grosso modo*. Com relação à política de educação superior, isso se reflete, principalmente, em uma postura favorável à expansão das instituições privadas no



Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecido em substituição ao antigo CFE e atuando no credenciamento e na autorização de IES, e na LDB nº 9.394/1996, que permitia novos formatos de cursos e maior flexibilidade institucional. Há, ainda, o Decreto nº 2.306/1997, que possibilitava a finalidade lucrativa para as IES e criava uma nova forma de organização acadêmica, o centro universitário. A partir desse momento, a educação superior privada detinha todo o arcabouço legal e institucional para voltar a se expandir de maneira notável.

### *1.2.3 A LDB nº 9.394/1996 e o processo de expansão até 2010*

O período entre o primeiro mandato do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso – doravante FHC – (1995-1998) e o segundo mandato do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva – doravante Lula – (2006-2010) foi marcado por um processo de expansão e diversificação que tornou o campo da educação superior no Brasil mais heterogêneo que nunca. Havia um novo tipo de organização acadêmica, o centro universitário, com autonomia universitária para a criação de novos cursos e novas vagas. Havia a previsão de novos tipos de cursos superiores, como cursos sequenciais e cursos superiores de tecnologia. A atuação na modalidade a distância se estabelecia por mídias telemáticas e logo chegaria à internet. Sampaio (2011) identifica a fragmentação de disciplinas nesse período, em que cursos de graduação em ramos profissionais novos eram criados (turismo ou secretariado executivo como exemplos), e aqueles que antes eram habilitações de graduações tradicionais se tornavam graduações específicas. A autora também descreve a interiorização e a regionalização de IES públicas e privadas, bem como a atuação cada vez mais ampla em especializações *lato sensu*. Esses movimentos no campo convergiram para uma tendência de expansão intensa e sem precedentes. Fato impactante nesse período é que, segundo a mesma autora, menos de 15 anos depois do estabelecimento de sua previsão legal, 48% das IES privadas já tinham finalidade lucrativa.

Nesse contexto de acirramento da concorrência, Carvalho (2013) descreve outras estratégias que foram usadas por IES privadas e que denotam um processo de mercantilização explícita do campo de educação superior, ao menos nessas instituições. Estratégias de marketing que apelam para promessas de acesso rápido ao mercado de trabalho, ao abono à marca por porta-vozes famosos, ao preço acessível das mensalidades, subentendendo um bom investimento de tempo e dinheiro por parte dos estudantes. Além dessas, uma das principais estratégias que as instituições privadas utilizaram nesse período foi buscar atrair estudantes de ensino médio que ainda não acessavam o nível superior (Sampaio, 2011).

Essas estratégias, focadas no resultado de captação de novos estudantes, constantemente

ampliando matrículas para as instituições privadas, refletem o fato de que essas precisavam, cada vez mais, atuar como empresas profissionalizadas. Assim, surgem movimentos que influenciaram diretamente as formas de gerir a universidade. Fosse o gerencialismo burocrático nas instituições públicas, ou o reitor profissional (que não mais fazia parte da família mantenedora), ou a companhia de consultores especializados (formados em campos tão distantes da educação quanto o mercado financeiro), a tendência da gestão empresarial se alastrou pelo campo da educação superior brasileira a partir dos anos 2000 (Carvalho, 2013).

Ao mesmo tempo que as IES se tornam indistintas de empresas comerciais, uma nova política pública foi implantada em 2004 e deu novo impulso à mercantilização da educação superior privada. O Prouni teve tramitação rápida no primeiro ano do primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006) e foi instituído logo no segundo semestre de 2004. Carvalho e Lopreato (2005) explicam que, diante de uma situação de rápida expansão no fim dos anos 1990, as instituições privadas se viam com muitas vagas ociosas já no início dos anos 2000. Nesse contexto, e com uma postura de controle de gastos públicos e da dívida pública, o desenho do programa era muito apropriado. O Prouni desenhado em 2004 consistia, em linhas gerais, na concessão de bolsas integrais e parciais para estudantes de renda familiar baixa por parte de IES privadas em troca de isenções fiscais de tributos federais. Apesar de todas as discussões realizadas durante a tramitação do Projeto de Lei, os autores mostram que esse desenho não se alterou demasiadamente, embora se possa constatar que aquelas alterações que ocorreram entre o projeto e sua promulgação foram, geralmente, benéficas às instituições.

Independentemente da efetividade do programa em democratizar o acesso à educação superior, ou em auxiliar que estudantes de baixa renda familiar possam estudar sem trabalhar, ou se o programa concede apenas um benefício individual ou é uma maneira de garantir o direito à educação superior (Almeida; Lourenço, 2022; Becker; Mendonça, 2021; Catani; Hey; Gilioli, 2006), fato é que as isenções concedidas às instituições que aderiram ao programa tornaram pouco relevantes as diferenças de custo tributário entre as categorias administrativas e as finalidades lucrativas das instituições privadas. Assim,

[as] mais beneficiadas são aquelas com fins lucrativos, já que ficam isentas, a partir da adesão ao programa, de praticamente todos os tributos que recolhiam. Além disso, a contrapartida em número de bolsas é muito baixa, elas permanecem com o mesmo status institucional e continuam não se submetendo à fiscalização/regulação governamental (Carvalho; Lopreato, 2005, p. 102).

Com o Prouni, então, o arcabouço legal e institucional em consolidação desde o fim dos anos 1990 ganha um forte componente de apoio à contínua expansão da educação superior

privada, agora com movimentos de consolidação e uma tendência à oligopolização do mercado privado. Carvalho (2013) descreve algumas das características desse movimento, em que instituições maiores, universidades ou centros universitários, formam *holdings* educacionais que vão adquirindo e realizando fusões com outras instituições, buscando novos mercados e ganhos de escalas que possibilitam a ampliação de suas participações no mercado e seus lucros. Ao mesmo tempo, a autora destaca a estratégia de crescimento pela via de fundos de investimento com capital estrangeiro, que, em tempo, levou à onda de aberturas de capitais com oferta pública de ações que se viu a partir de 2007. Esse movimento de capitalização das empresas educacionais reforçou o anterior, de fusões e aquisições, impulsionando a concentração das matrículas nessas empresas. Furtado (2022) mostra que, no ano 2000, as 20 maiores empresas atuando na oferta de educação superior detinham 20% das matrículas totais do setor privado. Já em 2020, 60% das matrículas do setor se concentravam em apenas 11 grupos de empresas educacionais. Ainda segundo o autor, ao se considerar apenas o mercado EaD, é possível estimar que 90% das matrículas se concentravam em apenas sete empresas educacionais.

Dimensão importante a ser destacada entre as estruturas condicionantes para o crescimento institucional, visto nesse período, é o sistema de avaliação institucional. Queiroz (2014) demonstra que a implantação do Sinaes em 2004, é a síntese dos movimentos de regulação inaugurados no segundo mandato do presidente FHC (1999-2002), quando se buscou ampliar a dimensão avaliativa do sistema de regulação. A autora refaz a construção histórica da relação entre Estado e IES, mostrando como a mudança de postura do Estado provedor para avaliador e regulador da educação superior foi sendo determinada por diferentes momentos históricos. Contudo, a função de regular a educação superior faz parte do Estado desde os tempos da colônia, de forma que o crescimento que se vê a partir do fim da década de 1990 não seria possível sem acomodações. Mesmo trazendo uma concepção de avaliação institucional formativa e emancipadora, o Sinaes acaba, por continuação do papel histórico do Estado regulador, subsumido na função reguladora. Esse é um elemento importante das condicionantes da expansão do subcampo privado no Brasil, posto que a qualidade das instituições diante de seus estudantes e candidatos é fator de decisão de escolha da instituição.

Na medida em que a instituição consegue apresentar suas credenciais de qualidade, seja pelos atos autorizativos de credenciamento e reconhecimento de cursos, seja por suas notas no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), no Conceito Preliminar de Cursos (CPC) ou no Índice Geral de Cursos (IGC), o estudante consegue compreender que a instituição tem algum nível de qualidade, mesmo que ele próprio não compreenda o significado de cada

indicador. É fácil pensar que, se não houvesse um mínimo de qualidade, o Estado não permitiria o funcionamento de uma IES. Assim, com o Sinaes, completa-se o arcabouço jurídico, institucional e de mercado que estruturará a expansão do segmento privado.

Considera-se, então, que a expansão da educação superior privada foi um processo contínuo desde o primeiro mandato do presidente FHC (1995-1998), passando por novas influências nos dois mandatos do presidente Lula (2003-2010). Contudo, enquanto o governo FHC não priorizou os aportes orçamentários necessários para uma ampliação da educação superior federal, mantendo a atenção no nível do ensino fundamental (Carvalho; Lopreato, 2005; Cunha, 2003; Durham, 1999), o governo Lula planejou e implantou o Reuni em 2007 (Decreto nº 6.096/2007) e, também, a rede de institutos federais a partir de 2008 (Lei nº 11.892/2008). Assim, desde o primeiro mandato do presidente Lula, é possível entender que o acesso à educação superior voltou a ser prioridade no orçamento público (Carvalho, 2011).

O Reuni formatava o investimento federal para a ampliação de vagas nas universidades federais conforme planos de expansão que aumentassem a eficiência dos recursos prévios e para novos câmpus, submetidos ao programa na forma de planos de reestruturação (Brasil, 2007). Melo (2013, p. 54-55) afirma que, desde a implantação do programa,

Reuni e Expansão [programa anterior ao Reuni], investiram aproximadamente 1,6 bilhões [sic] e autorizaram a contratação de 6.355 vagas para técnicos administrativos e 9.489 vagas para docentes das universidades federais. [...] o número de municípios atendidos pelas universidades federais passou de 114 para 237, entre 2003 e 2011, e foram criadas 14 novas universidades e 100 campi universitários em todo o País.

Com isso, constata-se que a educação superior pública também passou por crescimento nas matrículas de graduação, desde meados dos anos 1990, mas principalmente a partir do segundo mandato do presidente Lula (Assis; Oliveira, 2023). De fato, as IES públicas tiveram um aumento de matrículas de 108,6% entre 1995 e 2010 (conforme visto na Tabela 3). Vale dizer que o setor privado teve um aumento de 276,5% no mesmo período. Assim, conforme a descrição de Sousa (2021), apesar de serem baixas, as taxas de escolarização na educação superior crescem desde 2001, quando saem de 15,1% de taxa bruta de matrículas e 8,9% de taxa de escolarização líquida para 26,7% e 14,4%, respectivamente, em 2009.

A Tabela 4 – Quantidade de IES e matrículas de graduação por categoria administrativa e organização acadêmica – Brasil (1995/2010) Tabela 4 mostra que, ao fim desse período de intensa expansão, de 1995 até 2010, o campo da educação superior no Brasil se constituía em 2.378 IES, um crescimento de 166%, que significou a criação de 1.484 novas instituições no país. Entre essas, em 2010, havia 190 universidades (58 federais, 38 estaduais, 5 municipais e

89 privadas), 126 centros universitários (1 estadual, 6 municipais e 119 privados), 2.025 faculdades (133 públicas e 1.892 privadas) e 37 institutos federais (IFs) e centros federais de educação tecnológica (Cefets).

Tabela 4 – Quantidade de IES e matrículas de graduação por categoria administrativa e organização acadêmica – Brasil (1995/2010)

Categoria administrativa e organização acadêmica	IES		Matrículas	
	1995	2010	1995	2010
Total Brasil	894	2.378	1.759.703	5.449.120
Pública	138	278	700.540	1.461.696
Federal	57	99	367.531	833.934
Estadual	76	108	239.215	524.698
Municipal	77	71	93.794	103.064
Privada	684	2.100	1.059.163	3.987.424
Universidades	135	190	1.127.932	2.809.974
Pública	72	101	598.579	1.272.971
Federal	39	58	353.235	763.891
Estadual	27	38	201.974	471.269
Municipal	6	5	43.370	37.811
Privada	63	89	529.353	1.537.003
Centros universitários	-	126	-	741.631
Pública	-	7	-	14.166
Federal	-	0	-	.
Estadual	-	1	-	1.199
Municipal	-	6	-	12.967
Privada	-	119	-	727.465
Federações de escolas e faculdades integradas	111	-	193.814	-
Pública	10	-	5.329	-
Federal	0	-	0	-
Estadual	5	-	1.161	-
Municipal	5	-	4.168	-
Privada	101	-	188.485	-
Faculdades	648	2.025	437.957	1.828.943
Pública	128	133	96.632	105.987
Federal	18	4	14.296	1.471
Estadual	44	69	36.080	52.230
Municipal	66	60	46.256	52.286
Privada	520	1.892	341.325	1.722.956
IF e Cefet	-	37	-	68.572

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas sinopses estatísticas do Censup 1995/2010 (Inep, 1996, 2011b).

Nota: Comparam-se os números referentes a faculdades e estabelecimentos isolados de 1995 com o de faculdades em 2010. Faculdades integradas não existiam mais em 2010, enquanto centros universitários são criados a partir de 1997. IF e Cefet não aparecem no Censup de 1995.

Também compunham o campo 5.449.120 estudantes matriculados em graduações

presenciais, um acréscimo de 3.689.417 matrículas no período (209,7% de aumento). Apesar de ser um crescimento proporcional ao número de instituições (cuja ampliação foi de 166,0%), percebe-se que houve mudança relevante na participação dos diferentes tipos de organizações acadêmicas do campo. Enquanto o corpo discente brasileiro, em 1995, distribuía-se majoritariamente em universidades (64,1%) e em faculdades e estabelecimentos isolados (com 24,9% e apenas 11,0% nas faculdades integradas e federações), tem-se, em 2010, um crescimento da participação de faculdades, que vão a 33,6%, com queda na participação das universidades a 51,6% dos matriculados. Centros universitários, em 2010, compõem 13,6% das matrículas. Esse crescimento foi correspondente às variações em números de IES, mas há de se compreender que essas variações são maiores no subcampo privado.

Pode-se constatar na Tabela 4 que, em termos de quantidades de IES, o segmento público cresce 101,4%, e o privado, 207,0%, enquanto em termos de matrículas o aumento é de, respectivamente, 108,7% e 276,5%. Esse crescimento do subcampo privado, que teve um incremento de 2.928.261 estudantes no período, distribuiu-se em 47,2% por meio de faculdades, 34,4% em universidades e 24,8% em centros universitários. Sob essa análise, que leva em conta não a participação do tipo organizacional sobre o total de matrículas em 2010, mas sobre a variação absoluta entre as matrículas de 1995 e 2010 no segmento privado, percebe-se a relevância das faculdades no período, mas também há uma sinalização da potencial relevância dos centros universitários para o subcampo privado nos anos seguintes.

### **1.3 A educação superior brasileira a partir de 2010: reconfiguração do campo com tendência de concentração**

Sampaio (2014), ao olhar dados nacionais sobre organização acadêmica e categoria administrativa das instituições privadas, chega à interpretação de duas tendências no início da década de 2010. A primeira é a concentração de matrículas em grandes grupos educacionais. Tais grupos, que começaram a crescer na década de 2000, inclusive com a abertura de capitais na bolsa de valores em 2007, se tornaram consolidadores do mercado por meio da aquisição de instituições menores e regionais. A segunda tendência identificada pela autora é a da intensificação da profissionalização das instituições privadas.

Profissionalizar a gestão significa afastar-se de um modelo familiar de administrar a instituição que ainda permanece no setor privado *for profit*. Ou seja, do modo de administrar baseado na experiência do fundador da instituição, [...] que passou, ao longo dos anos, por várias etapas de crescimento e de reconhecimento legal até se tornar uma empresa de grande porte e marca conhecida. Os gestores dos grandes grupos hoje

jamais foram professores ou fundaram uma escola. São, em sua maioria, profissionais da área administrativa que, em regra, atuavam no mercado financeiro, sem nenhum – ou quase nenhum ponto de contato com a área da educação (Sampaio, 2014, p. 50).

Essas tendências vão ao encontro de ponderações feitas na Introdução desta pesquisa a respeito da possibilidade de mudanças de posições no campo da educação superior e, talvez, em seu *habitus*. No cerne das ponderações da autora a respeito dessas tendências está se a diversificação no campo se reflete em maior diferenciação entre as instituições, ou se, apesar do aumento no número de IES, porque em parte são de grupos educacionais consolidadores, ou se porque participantes da tendência da profissionalização da gestão, as instituições se tornam cada vez mais similares.<sup>19</sup>

Sampaio (2011) sintetiza características que marcam a atuação de grandes grupos educacionais. Entre elas, destacam-se três em favor do argumento de uma homogeneização no campo diante da concentração de matrículas nesses grupos: a padronização pedagógica (Santos, 2018), a administração centralizada e a cobrança de baixas mensalidades em consequência de eficiências de escala em seus custos. Essas três características de grandes grupos têm grande influência no campo privado, partindo da consideração de custo por estudante (e para o discente).

O impacto do aparecimento de grupos educacionais de capital aberto, ou com participação de fundos de investimento, no campo da educação superior é bem sintetizado por Sguissardi (2015, p. 870), quando registra a “desaparição, nos últimos 10 a 15 anos, de 2/3 das IES comunitárias ou confessionais e respectivas matrículas”. O autor vai além, considerando os dados referentes à política de financiamento, às matrículas por segmento e modalidade, e ao que se viu até o ocaso do Fies, em 2014, segundo ele,

[...] a educação superior, no Brasil, vive um intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do “subsistema”. Ao menos no nível da graduação (Sguissardi, 2015, p. 869).

Continuada a análise desse autor, o que se desvela como resultado da política referente à educação superior desde o início dos anos 2000 é uma busca pela expansão quantitativa, com pouca consideração pela qualidade. Isso resultou em um sistema que é “[...] de elite e de alta qualificação para poucos, enquanto adquire traços de ‘sistema’ de massas e de baixa qualificação para muitos” (Sguissardi, 2015, p. 869). Nesse desenho, a expansão que se viabiliza é aquela que

---

<sup>19</sup> Sampaio (2014) faz uso dos conceitos de diversificação, diferenciação e isomorfismo institucional no contexto da teoria institucional, que não será tratado neste estudo, apesar de suas interseções interpretativas com o conceito de campo bourdieusiano.

se deu por meio dos grupos educacionais, que, em 2013, concentravam 39,3% das matrículas do segmento privado de acordo com cálculos da consultoria Hoper citados pelo autor.

É importante entender que os atos de fusões e aquisições de instituições de educação não são regulados pelo MEC. Em estudo de 88 atos de concentração julgados pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade) no setor educacional entre 2001 e 2020, Furtado (2022) conclui que apenas uma vez o conselho reprovou uma operação de fusão com o argumento de proteção à qualidade e à diversidade do sistema educacional (no caso da fusão entre Kroton e Estácio). Contudo, a regra para todos os outros casos revela uma postura que considera tão somente o bem-estar do consumidor e a concentração de mercado entre os concorrentes já estabelecidos (não se consideram barreiras de entrada diante de grupos mais consolidados, qualidade ofertada, ou diversidade de escolha para o consumidor). O autor estimou que, em 2020, 60% das matrículas do setor privado estavam concentradas em apenas 11 grupos educacionais.

Dessa maneira, com o MEC regulando o credenciamento e a avaliação de qualidade das IES, mas sem nenhuma consideração sobre a concentração de oferta, os grupos educacionais não tiveram problemas maiores em sua trajetória de fusões e aquisições de instituições menores e regionais. Entre 2007 e 2015, ocorreram 227 operações de fusão e aquisição na educação superior privada do Brasil (Chaves; Reis; Guimarães, 2018). Essa tendência de concentração é situada por alguns autores em um movimento maior de ajuste do Estado brasileiro às prescrições neoliberais (Chaves; Amaral, 2016; Mancebo; Silva Júnior; Sguissardi, 2015). Nesse contexto de ajustes das contas públicas e reformas do Estado durante as décadas de 1990 e 2000, com a focalização de políticas públicas, a criação e a implementação dos programas Fies e Prouni fazem muito sentido. Como programas de cunho social, conseguem beneficiar muitos estudantes com o acesso à educação superior com pouco impacto financeiro para o orçamento público.

O Fies foi criado em 2001 em substituição ao Programa de Crédito Educativo, para financiar as mensalidades de graduação de estudantes matriculados em instituições com boa avaliação perante o MEC, mas não teve grande expressão até 2011, quando o seu orçamento começou a ser substantivamente incrementado (Chaves; Amaral, 2016). Já o Prouni foi criado em 2004 e trocava isenções fiscais por bolsas de estudo integrais ou parciais. Os autores citados são contundentes em afirmar que esses programas foram fundamentais para sustentar um aumento de matrículas no segmento privado, sempre superior ao aumento de matrículas no segmento público. Inclusive mostram que, com os rápidos incrementos dos recursos públicos destinados ao Fies (pela via da emissão de títulos do Tesouro específicos para o programa), em 2015, ambos os programas representavam 15,1% dos recursos totais destinados à Função



Educação no orçamento federal (Chaves; Amaral, 2016).

Mancebo, Silva Júnior e Schugurensky (2016), ao colocarem os dois programas como razão para a expansão das IES privadas, contribuem com o entendimento de Sguissardi (2015), a um sistema de educação superior dividido em dois: uma parte que realiza formação de qualidade e atua na pós-graduação, com instituições e cursos mais valorizados socialmente; e outra parte que produz certificação em massa para a maioria da força de trabalho. Independentemente dessa subordinação no campo, com a predominância econômica dos grandes grupos pressionando por mudanças nos patamares de preços de mensalidade e formas de gestão acadêmica, é improvável que instituições locais consigam fazer parte do grupo em que os estudantes têm formação de qualidade, com programas *stricto sensu* realizando pesquisas e professores titulados com carga horária de trabalho integral em uma única instituição. Cabe destacar que estudos já demonstraram a maneira pela qual o Fies foi utilizado como estratégia de captação de estudantes por instituições empresariais (Santos, 2018). Com efeito, o Prouni e o Fies, em momentos distintos, representam mudanças na política para a educação superior que visam auxiliar a expansão do campo via IES privadas. Por isso mesmo, apesar dos objetivos de ampliar o acesso à educação superior, ambos os programas contribuem para intensificar a concentração de matrículas em grupos educacionais.

É importante lembrar que, mesmo diante da expansão do campo da educação superior brasileira, as metas buscadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014) ainda não foram atingidas, e não há indícios de que sejam até o fim do plano. A mais pertinente a este estudo, a meta 12 do PNE, estabelece as taxas bruta e líquida de matrícula na graduação para a população de 18 a 24 anos como indicadores de desempenho, visando alcançar um patamar de 40% de ingressantes na educação superior por vagas públicas. Com dados da divulgação dos resultados do Censup 2021 (Inep, 2022a), a taxa bruta de matrículas era de 39,3%, para a meta de 50% em 2024, e a taxa líquida era de 19,7%, para a meta de 33%. Observa-se que, mesmo quando se considera a taxa líquida ajustada por aqueles jovens de 18 a 24 anos que já concluíram o nível superior (a taxa de escolarização líquida), o indicador chega a apenas 24%, ainda longe da meta. Apesar de não ser destacado na apresentação dos resultados produzida pela Diretoria de Estatísticas Educacionais, o ingresso de estudantes na graduação em instituições públicas ficou em apenas 12,5% do total de ingressantes em 2021, muito aquém do estabelecido pelo PNE.

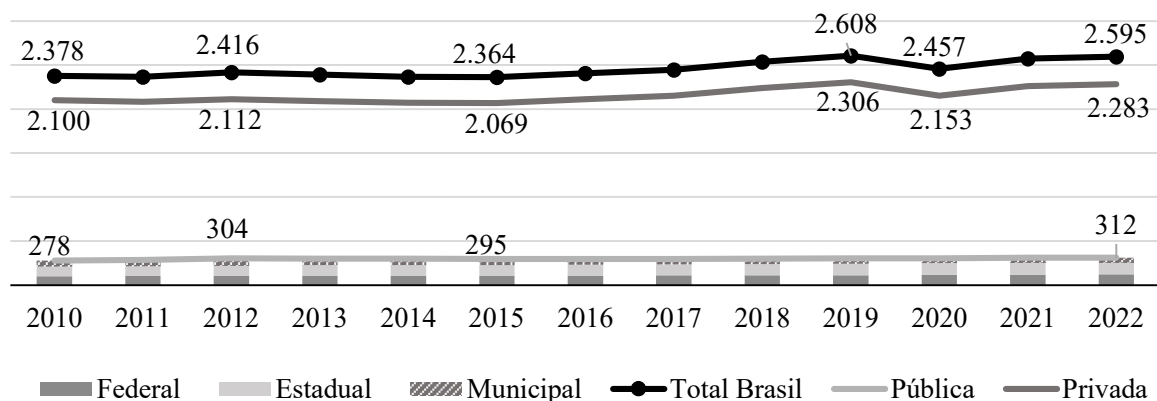
Analisando a Emenda Constitucional nº 95 (Brasil, 2016a), que estabelece o Novo Regime Fiscal, Amaral (2017) afirma que seria improvável que as metas do PNE fossem cumpridas. Em suas análises de 21 anos sobre o orçamento da União e a execução orçamentária, afirma que apenas entre 2006 e 2012 o MEC teve seu orçamento priorizado diante de outros

organismos governamentais.<sup>20</sup> Dessa maneira, o autor demonstra que, se em um contexto em que o orçamento da União podia variar conforme a arrecadação, o MEC era pouco priorizado, não seria em um contexto em que todo o orçamento deve se restringir a correções inflacionárias que haveria priorização. Logo, também não seria possível haver o aumento necessário no financiamento das ações relacionadas com as metas do PNE.

De fato, os recursos públicos destinados à educação pública no âmbito federal, que é onde se encontram todas as instituições federais de educação superior (Ifes), caíram 3,8% no período 2015-2020. Com isso, as universidades federais e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia viram seus orçamentos retrocederem de R\$ 97,4 bilhões para R\$ 93,6 bilhões em termos reais (Amaral, 2023). Como as folhas de pagamento do pessoal ativo e inativo (aposentadorias e pensões) não são flexíveis, constata-se um contexto de restrição orçamentária intensa para custeio e investimento nas Ifes brasileiras nesse período.

O Gráfico 2 mostra a quantidade de IES em todo o Brasil por categoria administrativa. Os dados indicam que, entre 2010 e 2022, houve um incremento de 9,1% no total de IES, 12,2% na quantidade de instituições públicas e 8,8% de privadas. É de se destacar que as Ifes tiveram um aumento de 21,2% (de 99 para 120), e as instituições estaduais, de 23,1% (de 108 para 133). As IES municipais, no entanto, sofreram queda de 16,9% no período, caindo de 71 para 59.

Gráfico 2 – Quantidade de instituições de educação superior por categoria administrativa – Brasil (2010-2022)



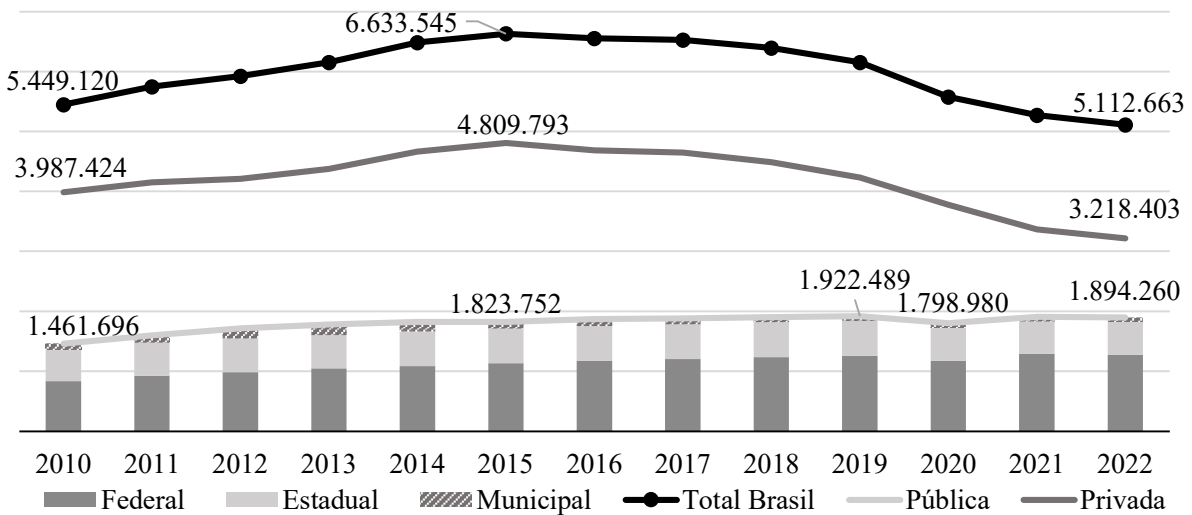
Fonte: Elaborado pelo autor com base nas sinopses estatísticas do Censup 2010-2022 (Inep, 2011b-2023c).

Como mencionado na seção 1.2.3 deste capítulo, o MEC não tem por atribuição regular fusões e aquisições de IES, de forma que, quando se examinam os dados coletados pelo Censup, o que se vê são instituições individuais credenciadas a ofertar cursos de nível superior. As

<sup>20</sup> Entre os organismos do Poder Executivo analisados estão os ministérios, a Advocacia Geral da União, a Presidência da República e o gabinete do vice-presidente (Amaral, 2017).

relações empresariais entre essas IES, assim, não são refletidas nos dados oficiais. Sem tais considerações, é aparente que o campo continua robusto, com um baixo crescimento no período e mantendo o patamar atingindo em 2019. Contudo, ao se analisar o Gráfico 3, que mostra apenas matrículas de graduação presencial, é possível perceber que essa aparência tem nuances.

Gráfico 3 – Quantidade de matrículas de graduação presencial por categoria administrativa – Brasil (2010-2022)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas sinopses estatísticas do Censup 2010-2022 (Inep, 2011b-2023c).

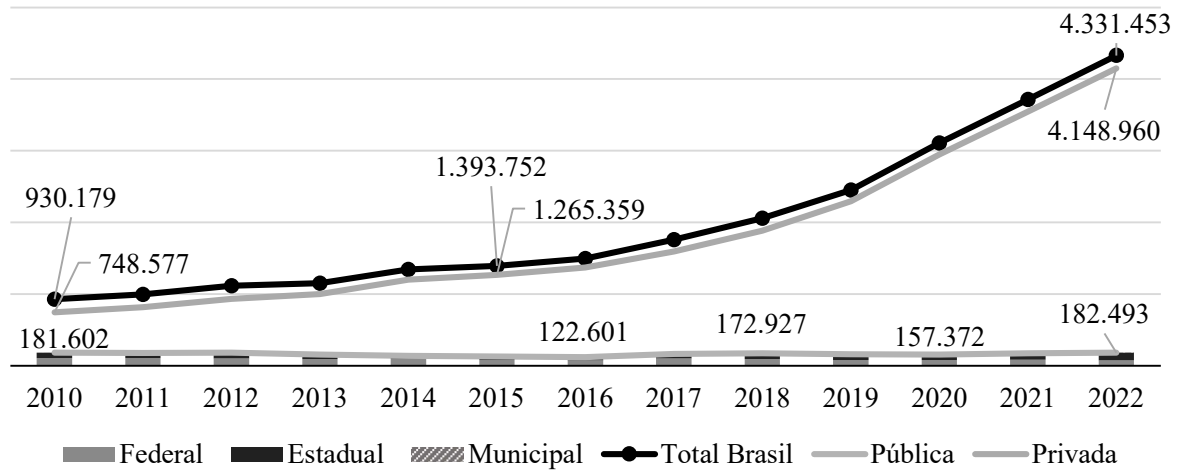
A principal constatação é a de que o segmento privado tem perdido matrículas presenciais desde 2010. Entre 2010 e 2022, esse segmento perdeu 19,3% de matrículas (de 3.987.424 para 3.218.403). Contudo, essa perda se divide entre um período em que as matrículas presenciais cresceram 20,6%, entre 2010 e 2015 (de 3.987.424 para 4.809.793) e outro, de 2015 a 2022, em que caíram 33,1% (de 4.809.793 para 3.218.403). Note-se que o ano 2015 foi o ápice de repasses orçamentários para o programa Fies, que, após revisão, teve queda drástica no número de novos contratos (Chaves; Amaral, 2016; Chaves; Reis; Guimarães, 2018; Santos, 2018).

Outro ponto relevante nos dados é que a educação superior pública, principalmente nas Ifes, teve expressivo crescimento entre 2010 e 2022. Foram 29,6% de aumento nas matrículas presenciais na rede pública, saindo de 1.461.696 estudantes para 1.894.260, com apenas duas quedas anuais no período, em 2019/2020 e 2021/2022 (período da pandemia de covid-19). As Ifes viram aumento de 52,4%, as estaduais crescem 4,8%, e as instituições municipais perderam 28,5% em seu patamar de matrículas no período. Com esses movimentos, quando se considera apenas a graduação presencial, as instituições públicas têm 37,0% do total de matrículas no Brasil em 2022, conforme se constata no Gráfico 3.

Quando se levam em conta as matrículas de graduação EaD, percebe-se que, enquanto

o crescimento na graduação presencial se esgotava, o setor privado investiu com êxito nessa modalidade. O Gráfico 4 apresenta essa evolução.

Gráfico 4 – Quantidade de matrículas de graduação EaD por categoria administrativa – Brasil (2010-2022)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas sinopses estatísticas do Censup 2010-2022 (Inep, 2011b-2023c).

As matrículas de graduação EaD mostram uma clivagem importante no campo da educação superior do país, iniciada a partir de 2015-2016. No início do período, o segmento privado respondia por 80,4% das matrículas. Era significativo, mas o segmento público ainda se via representado, por meio dos programas da Universidade Aberta do Brasil.<sup>21</sup> Todavia, em 2022, o segmento privado era responsável por 95,8% das matrículas em graduação EaD.

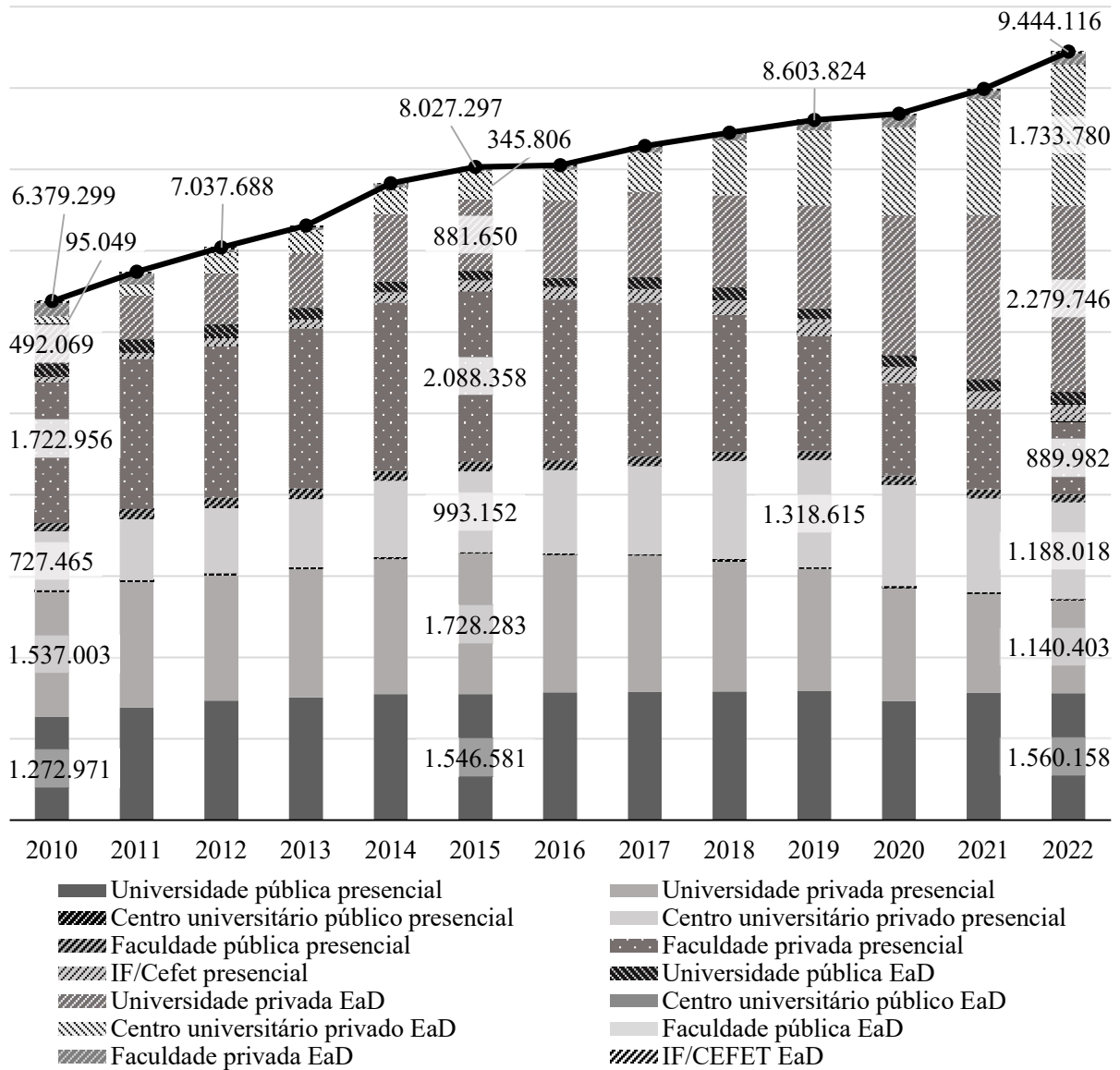
O Gráfico 4 mostra que a graduação EaD cresceu 365,7% no período 2010-2022, saindo de 940.179 matrículas para 4.331.453. Considerando-se apenas o subcampo privado, foram 454,2% de crescimento. Chama-se a atenção para a diferença de velocidade nesse crescimento entre os períodos de 2010 a 2015 e, então, até 2022: 69% nos primeiros cinco anos e 227,9% nos últimos sete anos (um crescimento anual médio de 11,2% no primeiro período e de 18,6% no segundo).

Ao se analisarem as matrículas de graduação em sua totalidade, considerando-se os diferentes tipos de organização acadêmica e categoria administrativa, podem-se visualizar, em linhas gerais, os movimentos descritos até aqui. Pode-se perceber que o campo mantém franca expansão entre 2010 e 2022. Em sua totalidade, as matrículas cresceram 48,0% (de 6.379.299 estudantes para 9.444.116). Constata-se que o crescimento nesse período tem como vetores, primeiro, as matrículas EaD em universidades privadas (aumento de 1.787.677); em segundo lugar,

<sup>21</sup> O sistema Universidade Aberta do Brasil congrega iniciativas de universidades federais no âmbito da EaD, focando-se, embora não exclusivamente, na formação inicial e na educação continuada de professores atuantes na educação básica pública.

as matrículas EaD em centros universitários privados (1.638.731); em terceiro, as matrículas presenciais de centros universitários privados (460.553); e, em quarto lugar, as matrículas presenciais das universidades públicas (287.187). O Gráfico 5 busca sintetizar esses movimentos.

Gráfico 5 – Quantidade total de matrículas de graduação por organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de oferta de ensino – Brasil (2010-2022)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas sinopses estatísticas do Censup 2010-2022 (Inep, 2011b-2023c).

Percebe-se, com o gráfico, que os principais tipos institucionais representam um crescimento de 3.064.817 estudantes no patamar de matrículas do campo de educação superior brasileiro. Destaca-se, além disso, que esses vetores tiveram comportamentos diferentes em suas velocidades, pois as matrículas EaD em centros universitários privados cresceram de 95.049 para 1.733.780 (aumento de 1.724,1%) e em universidades privadas, foram de 492.069 para 2.279.746

(crescimento de 363,3%). Já as matrículas presenciais de centros universitários privados aumentaram de 727.465 para 1.188.018 (63,3%), e em universidades públicas foram de 1.272.971 para 1.560.158 (22,6%). Ainda, deve-se registrar que os IF/Cefet saíram de 68.572 para 213.047 matrículas presenciais nesse período, um expressivo aumento de 210,7%.

Todos os outros tipos institucionais no Gráfico 5 apresentaram perdas ou estabilidade em seus patamares. Destacam-se, nesse quesito, matrículas presenciais de faculdades privadas e de universidades privadas, caindo, respectivamente, 48,3% (832.974 matrículas, e 25,8% (396.000 matrículas). Por meio desses dados, constata-se que, em 2022, o campo da educação superior brasileira se configurava, em termos de matrículas totais por tipos institucionais, em 36,2% em universidades privadas, 30,9% em centros universitários privados, 18,2% em universidades públicas, e 10,9% em faculdades privadas (centros universitários e faculdades públicas constituem apenas 0,2% e 1,2% das matrículas, respectivamente). A proeminência das universidades e centros universitários privados se traduz em suas participações na EaD, que, em 2022, representava 45,9% das matrículas totais do campo.

Dessa forma, fica claro que o campo da educação superior brasileira tem se reconfigurado fortemente pelo crescimento da EaD, por meio de centros universitários e universidades privadas, e a queda de matrículas presenciais em faculdades e universidades privadas. Ao mesmo tempo, é importante destacar que os vetores de crescimento de matrículas presenciais demonstram um forte ímpeto no crescimento das vagas públicas, apesar de um contexto de reduções e contingenciamentos orçamentários no período. A título de exemplo, considerando-se apenas o sistema público federal, que representava 66% das vagas públicas em 2020 (Inep, 2021), ele tem seu orçamento específico para custeio e investimento reduzido em 8,1% entre 2010 e 2020, saindo de R\$ 9,9 bilhões para R\$ 9,1 bilhões em valores de janeiro de 2020 (Reis; Macário, 2020).

Nesta seção 1.3, buscou-se qualificar o campo da educação brasileira em seus elementos constitutivos básicos, quais sejam a quantidade de suas instituições, seus tipos por organização acadêmica e categoria administrativa e as quantidades de matrículas atribuídas a cada um desses tipos, diferenciando-se aquelas de graduação presencial e as de graduação EaD. Fez-se isso com algumas determinações a respeito de diferentes momentos do campo e tendências de movimentos representativos que marcaram a historicidade constitutiva desse campo.

O próximo capítulo revisa a literatura pertinente à instalação do campo da educação superior do DF, contextualizando a sua configuração e apresentando a historicidade do objeto da pesquisa. Além disso, descreve os elementos constitutivos desse campo a partir de 2010, considerando os mesmos elementos discutidos em relação ao cenário nacional.

## **CAPÍTULO 2 – HISTORICIDADE DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO DF: DA GÊNESE AOS NOVOS AGENTES DA EXPANSÃO**

Este capítulo sistematiza a terceira aproximação realizada ao objeto de pesquisa, o campo da educação superior do DF, enfocando seu estabelecimento e desenvolvimento sob uma perspectiva histórica. Ele representa, de fato, as principais abstrações a respeito do objeto e sua historicidade. Na primeira seção, descreve-se a forma como o campo se instalou e se configurou entre 1962 e 1995. Em sequência, apresenta-se a maneira pela qual o campo local se expandiu rapidamente após a LDB nº 9.394/1996, indo até o ano 2010. A última seção traz estatísticas descritivas sobre elementos constitutivos do campo, no recorte temporal desenhado para esta pesquisa, enfocando-se as quantidades de instituições e matrículas presenciais, e, em termos qualitativos, a descrição de tipos organizacionais e de categorias administrativas.

Inicialmente, destaca-se que o estudo do estabelecimento e expansão das IES do DF, sob o arcabouço conceitual e teórico bourdieusiano, tem como pioneira a pesquisa produzida por Martins (1997). Nela, o autor descreve o campo da educação superior local no início da década de 1990, em termos de quantidade e tipo de organização acadêmica; números de matrículas, ingressantes e concluintes; perfil de trabalho docente e perfil socioeconômico discente. Conclui que o campo da educação superior local se constituiu em consequência de demandas muito definidas por maior qualificação profissional de pessoas atreladas ao serviço público federal e seus familiares, um crescimento populacional acima da média nacional e uma oferta reprimida da UnB, ocasionada pela ausência de cursos noturnos. Nesse primeiro trabalho, percebe-se que não se trata apenas de uma descrição do fenômeno, mas de uma tentativa de explicá-lo pela investigação dos entendimentos dos agentes no campo.

Em um segundo momento, pesquisa realizada por Sousa (2003) aprofunda a investigação do campo da educação superior do DF, enfocando a expansão das IES privadas e o desenvolvimento de suas identidades institucionais. Mais tarde, o autor retorna ao objeto, de forma ampliada, e investiga a configuração do campo local em sua totalidade, como campo constituído por IES públicas e privadas, com dinâmicas próprias de funcionamento e relações distintas reconhecíveis por meio das estratégias utilizadas nas disputas por posições (Sousa, 2013). Em ambos os trabalhos, o autor busca qualificar e explicar os movimentos particulares do campo, indo além da descrição estatística.

Esses três trabalhos constituem as primeiras, e principais, referências históricas e metodológicas sobre o objeto desta pesquisa. São estudos que registram a constituição do campo desde os anos 1960 e como os desenvolvimentos das relações entre instituições públicas

e privadas (configurando-se em subcampos) foram se constituindo e se dinamizando diante da política educacional que regula o setor, além do registro da dinâmica própria de disputas e consensos que caracterizam o campo do DF.

## 2.1 Estabelecimento e configuração da educação superior do DF (1962-1995)

Sousa (2003, 2013) registra a fase de criação das primeiras instituições de ensino superior em Brasília, começando pela UnB, em 1962. Nessa primeira fase, no subcampo privado, o autor destaca as relações políticas dos fundadores das duas primeiras instituições privadas (um era senador, e o outro, deputado federal), o fato de que as faculdades não costumavam ser derivadas de colégios de ensino médio, como foi comum no resto do país, e a distinção das Faculdades Integradas da Católica de Brasília e da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes como instituições privadas com discursos de valorização de uma educação vocacional de qualidade (um *ethos* acadêmico em vez de profissional). Nesse período de gênese e consolidação do campo, as matrículas na graduação saltam de 6.694, em 1973, para 10.277, em 1993, na UnB (47% de aumento); e, no mesmo período, de 12.456 para 23.466 (88,4% de crescimento) em todas as instituições privadas.

### 2.1.1 Implantação do campo da educação superior do DF: a fundação da UnB

O campo da educação superior no DF tem sua gênese com a criação da Universidade de Brasília em 1962. A fundação da UnB se deu no contexto das discussões sobre a construção da cidade capital e da transferência do aparato estatal para ela. Darcy Ribeiro defendeu a criação da universidade por alguns motivos. Primeiro, não se poderia permitir que, sendo Brasília a nova capital do país, nela não houvesse uma instituição de ensino superior capaz de promover “um núcleo cultural” (Ribeiro, 2011, p. 18). Ainda, era comum que os legisladores e membros do Executivo se apoiassem nas opiniões especializadas dos docentes no Rio de Janeiro, e a UnB deveria se prestar a esse papel de assessoramento intelectual e científico. Mais importante ainda era a visão de Darcy Ribeiro de que a construção de Brasília era a oportunidade a

[...] ensejar a instituição, no Brasil, de uma universidade moderna, defendida dos principais percalços com que lutam as já existentes, porque planejada à base da experiência dos erros e acertos destas, o que será mais viável conseguir-se através de edificação de nova estrutura que pelo aproveitamento e acondicionamento das estruturas viciadas com que contamos (Ribeiro, 2011, p. 21).

A modernidade da UnB se demonstrava em alguns aspectos: a fundação mantenedora, os institutos centrais responsáveis pela formação básica e introdutória de cada graduação, as



faculdades prestando o ensino profissional e especializado, e, principalmente, a organização curricular, por meio de departamentos no lugar das cátedras vitalícias. Ainda, introduzia a integralização do currículo por créditos e a matrícula por disciplinas e, por fim, o processo seletivo por vestibular institucional (Cunha, 2007b). Todas essas inovações, em certa medida, antecipavam mudanças que ocorreriam com a Reforma Universitária de 1968, abordada na seção 1.2.2 do Capítulo 1. O maior compromisso da universidade era com o desenvolvimento do país, representado pela capital ainda em construção e demandante de formação para seus quadros técnicos (Sousa, 2013). Para além da importância que teria diante da construção de uma nova capital, a criação da UnB também era momentosa pelo clamor de mudanças na educação superior que ela parecia atender.

No entanto, essa visão modernizadora expressa no plano e na prática dos fundadores e primeiros docentes da UnB se esfacelou com o golpe militar de 1964, dois anos após sua fundação. Sendo uma instituição cunhada por um grupo de intelectuais em sua maioria progressistas e, ainda por cima, estando na capital federal, o regime militar interveio por diversas vezes na UnB, inclusive com invasões e cercos ao câmpus. Em 1965, o primeiro reitor interventor na universidade demitiu 15 professores para, em seguida, 209 professores se afastarem em solidariedade e protesto contra o que se via como uma grande afronta à autonomia da universidade e à liberdade de cátedra dos docentes (Sousa, 2013). A partir desse momento, o controle político e ideológico tanto de professores quanto de estudantes por parte do regime militar perduraria até a abertura, afastando a UnB de seu desenho original.

Dessa forma, os desenvolvimentos históricos nacionais na década de sua instalação limitam o alcance das inovações desenhadas para a UnB como uma nova universidade pública, tornando-a, a partir da década de 1970, muito similar às outras universidades oficiais que passavam a se adaptar aos ditames do regime militar. Mesmo assim, sua relevância para a educação superior nacional se mantém, principalmente por seu papel de universidade federal na capital do país, próxima das demandas do quadro administrativo federal.

### *2.1.2 Capitais político e econômico como determinantes da consolidação do subcampo privado*

A primeira IES privada instalada no DF foi a Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal, mantenedora do Instituto de Ciências Sociais, conhecida como UDF. Fundada em 1968 pelo, à época, senador Eurico Rezende, do Estado do Espírito Santo, tinha por intuito atender à demanda dos jovens da nova capital por ensino no nível superior no turno noturno

(Sousa, 2013). Seu pioneirismo foi logo acompanhado pelo do então deputado João Herculino de Souza, que fundou, no mesmo ano de 1968, o Centro de Ensino Unificado de Brasília (Ceub). Ambos os agentes, em entrevistas a Martins (1997), demonstram o claro entendimento de que a UnB não dava conta da demanda de qualificação dos quadros administrativos da nova capital, principalmente pela falta de oferta de cursos no turno noturno. Também revelam que fizeram uso de seu capital social como políticos para prestigiar a fundação das duas instituições, a UDF tendo seu primeiro vestibular no plenário da Câmara dos Deputados, e o Ceub tendo sido criado

[...] contando com a participação de vários procuradores, ministro do poder judiciário e parlamentares, procurando conferir-lhe um certo prestígio social e político [...]. De acordo com o mesmo entrevistado: “Quando nós levamos os nomes dos professores ao Conselho Federal de Educação, disseram-nos que aquilo era uma lista ministerial”. A cerimônia de inauguração do CEUB foi realizada no Plenário da Câmara dos Deputados, a pedido do então deputado sócio-proprietário da mantenedora, contando com a presença do ministro da Educação Tasso Dutra e do vice-presidente da República Pedro Aleixo, e foi transmitida em cadeia nacional pela “Voz do Brasil”, fatos que evidenciam as relações da instituição com determinadas esferas do poder político vigente à época (Martins, 1997, p. 166).

Se o campo da educação superior do DF se instala com a UnB, em um movimento de modernização e repleto de inovações, ele se desenvolve e começa a se configurar no subcampo privado com duas instituições de prestígio, cujos mantenedores conseguiram projetar seu capital social para o desenvolvimento institucional, principalmente na constituição de um corpo docente possuidor de cargos na burocracia federal que reforçavam o prestígio institucional das faculdades. Destaca-se que ambas as IES já começaram com a oferta, entre outros, do curso de direito. Isso é relevante pelo fato de que o curso não só era exigido como formação de parte do quadro burocrático, necessário quando da transferência para a nova capital, como por ser um curso de alto prestígio social. Hora (2019) explica que o curso de direito é um dos cinco bacharelados no Brasil que têm uma regulação diferente quanto à sua autorização de funcionamento e de aumento de vagas.<sup>22</sup> A pesquisa da autora ajuda a entender como a oferta de determinados cursos regulados pode traduzir-se em capital acadêmico ou prestígio para uma IES, pois cursos com um grau maior de escrutínio e regulação denotam distinção para as IES que os ofertam.

Sousa (2013) registra a fundação da União Pioneira de Integração Social, a Upis, no final de 1971, atuando em cursos na área de administração e formação de professores. Dez anos

---

<sup>22</sup> Direito, medicina, odontologia, psicologia e enfermagem, são cursos que, além de passarem pelo crivo do MEC, têm seus conselhos consultados de maneira opinativa e não vinculante. São consultados a OAB para o direito e o Conselho Nacional de Saúde (CNS) para os outros cursos. Essa distinção se encontra regulada no art. 41 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b).

depois, essa será a primeira instituição do DF a se transformar em faculdades integradas. No ano seguinte, 1972, é estabelecida a União Brasiliense de Educação e Cultura (Ubec), mantenedora de faculdades isoladas atuantes na área de ciências econômicas e administração, pedagogia e educação física, que se consolidarão como Faculdades Integradas da Católica de Brasília em 1985.

Sousa (2013) continua o registro histórico do subcampo privado ao informar que, em 1981, é instalado o Instituto de Ciências Sociais, mantido pela União Educacional de Brasília (Uneb), já como faculdades integradas, apontando para a tendência, junto com a transformação da Upis, também nesse ano, de aglutinação de faculdades isoladas. Em 1982, é transferida do Rio de Janeiro para Brasília a Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, mantida pela Fundação Brasileira de Teatro, que atua na formação de professores e profissionais da área artística desde 1955. Destaca-se que a Faculdade Dulcina é a única IES privada do DF mantida por uma fundação e, apesar de percalços, mantém-se prestigiosa na área das artes, música e teatro.

Ainda nos anos 1980, são estabelecidas a Faculdade de Odontologia do Planalto Central, em 1985, e a Faculdade de Reabilitação do Planalto Central, em 1989, ambas mantidas pela União Educacional do Planalto Central. Sousa (2013) aponta o caráter inovador e audaz dessa instituição, ao inaugurar a atuação do subcampo privado em cursos da área das ciências da saúde, até aquele ponto exclusivamente ofertados pela UnB.

Essas primeiras instituições privadas determinam a configuração inicial do campo da educação superior do DF, demonstrando que sua instalação representava, de fato, a expansão do campo, que não se via plenamente contemplado apenas pelas ofertas da UnB. A ampliação do acesso era necessária, pois Brasília cresceu rapidamente. Nas primeiras décadas após a inauguração, o fluxo migratório para o DF foi expressivo, visto que, entre as décadas de 1960 e 1970, as taxas anuais de crescimento populacional eram entre 43,7% e 60,1%; entre 1970 e 1980, a média foi de 15,2% (Martins, 1997). Em 1992, o DF tem 1.596.274 habitantes e 116.274 estudantes no antigo segundo grau, denominado, a partir da LDB nº 9.394/1996, ensino médio.

Um fator fundamental para a expansão do subcampo privado, apontado por Martins (1997) e Sousa (2003), foi a relativa demora na oferta de cursos noturnos pela UnB, que passaram a ser ofertados apenas em 1989. O primeiro autor também entende que a parcela da população em atividade no setor de serviços da economia do DF teria o diploma universitário como algo de grande importância em suas vidas e na continuidade de suas vantagens econômicas, logo, investiria mais em sua própria educação e na de seus filhos. Juntando-se o rápido incremento populacional e a alta demanda por educação superior de grande parte da

população a uma incapacidade de acompanhar essa demanda por parte da UnB, entende-se como o campo da educação superior do DF se expande tão rapidamente por meio do subcampo privado.

Contudo, à exceção das duas primeiras instituições privadas (UDF e Ceub), Martins (1997) afirma que as outras IES estabelecidas nesse período de implantação e evolução do campo local não tinham em seus fundadores pessoas ligadas ao campo político ou de notável prestígio acadêmico. Esses mantenedores pioneiros viram oportunidades de negócios e as aproveitaram. Quando se trata das instituições privadas laicas, o autor afirma que sua atuação era no sentido de atender à demanda por certificação da população de Brasília, com ênfase nos quadros do Poder Executivo e de empresas locais e suas famílias. Como exceção, cita as Faculdades Integradas da Católica de Brasília, que se voltam, desde cedo, para a busca de um prestígio acadêmico, sendo a única IES privada do DF a se tornar universidade.

As histórias de fundação das IES, nesse período, mostram uma diferença no movimento de expansão do subcampo privado do DF daquele ocorrido no Brasil. Como mostrado na seção 1.2.2 do Capítulo 1, muitas IES locais se formaram a partir de mantenedoras que atuavam na educação básica, buscando ampliar suas oportunidades de mercado. No DF, isso ocorre a partir de outras experiências dos fundadores que não a atuação em colégios (Martins, 1997, 2009). O autor conclui, então, que há uma clivagem do campo. A UnB e a Universidade Católica, atuando com um *ethos* acadêmico, posicionam-se como instituições que buscam a produção de conhecimento para além da missão do ensino, extraindo nisso vantagens simbólicas. Por outro lado, há as outras IES privadas, que mantêm um *ethos* empresarial compartilhado por seus membros, mantenedores, docentes e estudantes, focados em uma formação para o mercado de trabalho.

Assim, o DF chega a 1993 com um campo constituído por 15 IES: uma universidade pública federal, três faculdades integradas e 11 estabelecimentos isolados, entre esses o Instituto Rio Branco (Martins, 1997). Essas instituições mantinham 33.794 estudantes matriculados, 4.685 concluintes e 2.979 funções docentes, e isso representava um aumento de 73,1%, 168,0% e 170% com relação a esses respectivos números para 1973, quais sejam 19.451 matrículas, 1.750 concluintes e 1.103 funções docentes (Sousa, 2013). Ambos os autores citados avaliam que essa situação demarcava um campo já estabelecido, com importante participação do subcampo privado. Nesse sentido, destaca-se que, em 1993, esse subcampo detinha 69,5% das matrículas, 82,7% dos concluintes, e 62,9% das funções docentes do campo (Sousa, 2013). Ainda, as faculdades integradas formavam 68,1% dos concluintes do subcampo privado (3.190

concluintes), o que demonstra sua importância no campo. Encerra-se, dessa maneira, a fase denominada por Sousa (2013) gênese e instalação do campo da educação superior do DF.

## **2.2 Reconfiguração do campo da educação superior do DF com a entrada de novos agentes (1995-2010)**

Mostrou-se, na seção 1.2.3 do Capítulo 1, como as mudanças trazidas pela LDB nº 9.394/1996, como o centro universitário, novos tipos de cursos superiores e em novas áreas profissionais, a modalidade EaD, as especializações *lato sensu*, e, de forma muito relevante, a possibilidade de fins lucrativos para IES privadas, inauguram um novo período de expansão da educação superior brasileira. A velocidade com que o campo nacional cresce, principalmente no subcampo privado, é repetida no DF e será tratada nesta seção.

### *2.2.1 Dinâmica da expansão dos subcampos público e privado (1995-2002)*

Em um primeiro momento, entre 1995 e 2002, as IES do DF saltam de 12 para 63, com apenas uma IES a mais no subcampo público (Sousa, 2003). Com o aumento rápido da concorrência, as estratégias de distinção começam a se tornar importantes para as instituições privadas, e a referência acadêmica de todos é a UnB (indicando sua posição dominante no campo local). Assim, o capital simbólico dos dirigentes passa a ser mais importante para a distinção das instituições, assim como o de professores e pesquisadores de melhor titulação. Nessa interpretação de Sousa (2003, 2013), essas características permitem as instituições acumularem capital acadêmico<sup>23</sup> e, logo, distinguirem-se diante de outras instituições do campo.

O subcampo público verá a implantação da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), em 2001. A segunda instituição pública de relevo no DF, mantida pela Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde e vinculada à Secretaria de Saúde do Governo do Distrito Federal, atuava com o curso de medicina quando esse era ofertado por apenas outras três instituições: a UnB, a Católica e a Faculdade de Medicina do Planalto Central (Sousa, 2013). Em 2009, passará a ofertar também o curso de enfermagem e será referência no DF para a área da saúde (Miranda Junior, 2021). Apesar de essa ser a única instituição pública criada

---

<sup>23</sup> Sousa (2003) esclarece que esse conceito, derivado do conceito de capital simbólico, considera o reconhecimento de agentes do campo por seus pares na academia. Aplica-se também, de certa maneira, às instituições que representam, significando, então, uma forma de prestígio baseado na trajetória profissional e no reconhecimento de determinado agente e instituição em relação à acumulação de formas de capital reconhecidas e valorizadas pelo campo da educação superior.

nessa fase, o subcampo público teve significativa ampliação de matrículas por meio da UnB.

A universidade, nessa fase, terá o desafio de se manter apesar de cortes significativos em seu orçamento e, em um movimento ocorrido também em outras universidades federais, começará a atuar na prestação de serviços, por meio de fundações de apoio, com vistas a angariar recursos para seus projetos de investimento. Essa será a tendência de grande parte das Ifes diante das dificuldades orçamentárias, permeando-as com padrões de gerenciamento empresariais e com a busca por rendas extras na forma de prestação de serviços acadêmicos. Em 2009, a UnB já contava com seis fundações gerando recursos extras, atuando em áreas acadêmicas diversas, além do Centro de Seleção e Promoção de Eventos (Sousa, 2013).

Para melhor compreensão da dimensão dos problemas orçamentários na UnB, Velloso e Marques (2005) mostram que, enquanto os estudantes da universidade, em 1990, eram por volta de 10 mil, em 2003 chegavam a 28 mil. Nesse mesmo período, o orçamento total da universidade (incluindo pessoal e encargos) sai de R\$ 261 milhões para R\$ 288 milhões (em valores de 2003). Os autores também demonstram que é a partir de 1995-1996 que a UnB passa a utilizar mais recursos próprios do que os repassados pelo Tesouro para despesas de outros custeios e capital. Nesse período, percebe-se que a universidade continuou avançando em seus planos de expansão e melhorias mesmo com o arrocho orçamentário.

Entre esses avanços, Sousa (2013) destaca o pioneirismo da UnB na implementação de um modelo de avaliação institucional e a criação do PAS, constituindo-se em uma alternativa ao vestibular tradicional. Não abordado nesta pesquisa, mas representativo do ímpeto de expansão da UnB, nesse período histórico de restrições e pouco investimento federal, a universidade sai de 40 programas de mestrado e 16 de doutorado e vai a 49 (22,5%) e 29 (81,2%), respectivamente, entre 1996 e 2002. Houve, assim, um incremento de 235% e 480% no número de títulos de mestrado (de 244 para 818) e doutorado (de 26 para 151) outorgados nesse período (Sousa, 2013).

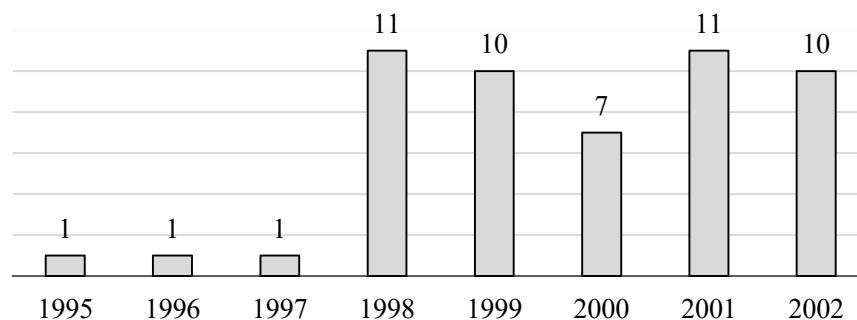
Ao mesmo tempo que a UnB expandia fortemente suas matrículas na graduação e na pós-graduação (entre 1995 e 2002), o quadro docente aumentava apenas 7,1%, saindo de 1.271 para 1.361, e o quadro de técnicos administrativos caía 21,0%, de 2.626 para 2.074. Apenas na graduação, o número de estudantes matriculados e concluintes subiu, respectivamente, 58,3% e 78,2% no período (eram 13.729 e 1.464, chegando a 21.734 e 2.609).

Nesse primeiro momento da fase de expansão pós-LDB, Sousa (2003) mostra que o segmento privado do campo da educação superior do DF investiu na estratégia de ampliação de mercado e na distinção entre as IES, por meio, principalmente, da oferta de pós-graduação

*lato sensu*. A associação da marca da instituição com determinados cursos de graduação antes ofertados apenas na UnB também é identificada pelo autor como estratégia relevante no subcampo privado. Outra tendência identificada é a abertura de novas instituições e outros câmpus em RAs populosas do DF e com pouca oferta no nível superior. Essa última, no entanto, o autor associa a uma estratégia de instituições que estavam se estabelecendo no campo nesse período (1995-2002), buscando espaço para atuar onde as instituições locais ainda não se faziam presentes. Por outro lado, as estratégias de distinção eram utilizadas pelas IES já estabelecidas justamente para reforçar simbolicamente as suas diferenças. É de se ressaltar que, para os representantes das novas instituições, sua chegada ao campo era representativa de uma democratização da educação superior, com a postura favorável do governo à livre iniciativa da educação superior privada. Considerações a respeito da oferta de um ensino de qualidade seriam de segundo plano, a serem tratadas com o tempo (Sousa, 2003).

Dados apresentados por Sousa (2013) mostram que as matrículas de graduação no DF, entre 1995 e 2002, saíram de 38.686 para 96.043 (148,2% de aumento), com a participação da UnB nesse total indo de 33,1% para 21,3%. Nesse período, 52 novas IES privadas se estabeleceram no campo local, quantidade muito significativa se comparada às 12 criadas desde a instalação do campo. O Gráfico 6 mostra como a quantidade de novas IES privadas cresce a cada ano, a partir de 1998. Destaca-se que apenas uma IES pública foi implantada nesse período, a ESCS, em 2001 (não contabilizada no gráfico).

Gráfico 6 – Quantidade de instituições de educação superior privadas criadas por ano – DF (1995-2002)



Fonte: Adaptado de Sousa (2013).

Sousa (2003) identifica, no período em análise, a tendência de IES se formarem a partir de escolas de educação básica, considerando-se a vantagem da infraestrutura já instalada (caso de 38% das novas IES nesse período). Ainda, constata que os dirigentes das novas IES tinham, de maneira geral, capital acadêmico maior que os dirigentes da IES criadas no período anterior. Isso ocorria mesmo quando os mantenedores não eram do campo, pois na maior parte desses

casos os dirigentes contratados tinham o capital acadêmico adequado ao campo. Compreende-se, então, que o movimento de criação de IES a partir de colégios, descrito para o campo nacional na seção 1.2.2 do Capítulo 1, expressa-se no DF apenas nesse período.

Pertinentes a essa fase, devem-se mencionar a transformação, em 1995, das Faculdades Integradas da Católica de Brasília em Universidade Católica de Brasília (UCB), sob a forma organizacional mais prestigiosa, e a chegada da Universidade Paulista (Unip), em 1999, como câmpus fora de sede, em vez de credenciamento no DF (não contabilizada no Gráfico 6 por esse motivo). Também nesse ano, destaca-se a transformação do Ceub em centro universitário, a primeira IES do DF a assumir esse tipo de organização acadêmica (Sousa, 2013).

Esse grande aumento de instituições em um período tão curto é explicado pelas condições do campo da educação superior local à época. Sousa (2003) argumenta que havia, nessa altura, uma enorme demanda reprimida por cursos de graduação, um estímulo regulatório nos credenciamentos de novas instituições e em novos formatos organizacionais com maior autonomia (centro universitário), uma boa rentabilidade para os empreendimentos (mesmo que fosse mal visto se falar de lucro para uma instituição de educação) e o alto nível de renda média da população do DF. Ainda, o autor constatou que alguns mantenedores viam a demanda de determinadas RAs como desatendidas, o que motivou, em parte, a interiorização de novas IES para além do Plano Piloto, região central de Brasília.

Em síntese, nesse curto período (1995-2002), o campo se viu transformado, com quase quatro vezes mais instituições que no fim da fase anterior. As matrículas em nível de graduação da UnB aumentaram 60,0%, indo de 12.811 a 20.501, enquanto as demais IES do DF saíram de 25.875 para 75.382, um intenso crescimento de 191,3% em oito anos. Para além de mais uma escola de medicina pública, havia mais uma universidade privada e o primeiro centro universitário, sinais de busca por diferenciação no campo.

### *2.2.2 Expansão do subcampo público e exaustão do crescimento no subcampo privado (2002-2010)*

A última fase delineada por Sousa (2013), a de consolidação e exaustão do campo da educação superior do DF, vai de 2003 a 2010, e é quando se vê a maior expansão da UnB desde sua criação. Isso ocorre com a instalação de três novos câmpus em diferentes RAs do DF (Planaltina em 2006, Gama e Ceilândia em 2008) e o atingimento de 37 mil matrículas na graduação. O subcampo público também vê a instalação do IFB. Mas, ao contrário dessa ampliação do subcampo público, as instituições privadas testemunham a chegada de grupos



educacionais com capital aberto, o encerramento de algumas instituições e a consolidação de outras (com vendas para grupos ou fundos de fora do DF).

A expansão da UnB com a criação de mais três câmpus é um marco considerável na história da instituição, como demonstrado no estado do conhecimento apresentado na Introdução, em que a maioria dos estudos recentes a respeito da expansão da educação superior no DF tratam desse movimento. Contudo, para esse período, Sousa (2013) ainda destaca a implantação do sistema de cotas na UnB, em 2002 (dez anos antes da Lei de Cotas nº 12.711/2012). De maneira pioneira para uma universidade federal, a instituição estabeleceu a reserva de 20% de suas vagas para afrodescendentes em todo processo seletivo realizado.

A adesão da UnB ao Reuni foi marcada, de início, pelos problemas enfrentados pela equipe de gestão à época. Sousa (2013) relembra que, quando a UnB aderiu ao programa, a reitoria e a equipe de alta gestão enfrentavam acusações de má gestão e o prédio da reitoria foi ocupado por estudantes em protesto pela renúncia da equipe, que ocorreria no início de 2008. Dessa forma, os planos de adesão da universidade ao Reuni foram revistos, para que se pudesse garantir sua legitimidade perante a comunidade.

Outro movimento importante para a educação superior do DF, especialmente para o subcampo público, foi a implantação do IFB, Ifes implantada com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2008). Ao ser criado, o IFB se organizou, primeiramente, em torno da Escola Técnica de Brasília, situada em Planaltina e funcionando desde os fins dos anos 1960 como Colégio Agrícola de Brasília (Matos, 2014). Contudo, logo chegou ao Plano Piloto e em mais oito RAs (Sousa, 2013).<sup>24</sup> Em 2013, já ofertava 11.731 vagas de educação profissional no DF (Matos, 2014). O IFB mantém atuação focada nesse tipo de educação, o que contempla não só o ensino técnico de nível médio (concomitante ou subsequente), mas também cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Suas primeiras matrículas na graduação aparecem no ano 2010, com 88 estudantes (Inep, 2011b).

No subcampo privado, o primeiro destaque é o arrefecimento da criação de novas IES. Entre 2003 e 2007, o número de instituições privadas sobe de 63 para 74, crescendo em quatro anos aquilo que, no período anterior, cresceu em apenas um ano. Além disso, de 2007 para 2010, o número de IES privadas cai de 74 para 61, perdendo dez instituições apenas de 2007 para 2008. Sousa (2013) esclarece, no entanto, que parte dessa diminuição se deu em virtude

---

<sup>24</sup> Os Institutos Federais são criados no segundo governo Lula com o objetivo de ofertar educação profissional e tecnológica e promover desenvolvimento econômico e social por meio não só dos cursos ofertados, mas de suas pesquisas e projetos de extensão. Inseridos nas realidades locais em que se encontram, ofertam educação básica, profissional de nível técnico, superior e pós-graduação. São uma forte expressão do movimento de expansão da educação superior pública no período analisado.

da consolidação de 11 instituições isoladas nas Faculdades Integradas da União Educacional do Planalto Central (Faciplac). Mesmo assim, fica aparente para o autor citado a exaustão do crescimento do subcampo privado, seguida da consolidação desse por meio de fusões, vendas e descredenciamentos voluntários de IES locais. Um dos exemplos dessa consolidação é a transformação da UDF, primeira IES privada do campo local, em 2004, em centro universitário e em instituição com fins lucrativos. Ela é a segunda a realizar essa transformação de organização acadêmica, cinco anos depois do UniCeub. Em 2008, ela é vendida para o grupo Cruzeiro do Sul Educacional (Sousa, 2013). Ainda nesse período, também se tornam centro universitário o Centro Universitário Euro-Americano (Unieuro) e o Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (Uniplan), respectivamente, em 2004 e 2005.

Assim, o movimento de ampliação do número de IES no campo da educação superior do DF redundou no acirramento da concorrência, intensificando-se o uso de estratégias de atendimento da demanda de mercado, como a criação de cursos de graduação de baixo custo (destaque para a pedagogia e cursos tecnológicos) e baixo preço de mensalidade, principalmente para aquelas instituições posicionadas de maneira subordinada no campo. Essa atenção à demanda de mercado por cursos específicos e as considerações de custos de instalação de cada curso foram condicionantes das estratégias que ajudaram a moldar a identidade institucional das IES do campo local no período (Sousa, 2013).

Para instituições que, à época, ocupavam posições intermediárias na educação superior do DF, intensificou-se a busca por distinção no campo por meio da criação e oferta de cursos de maior prestígio e da emulação da UnB, estratégias que visavam acumular capital simbólico e avançar sua posição no campo – exemplos dessas são a implantação de cursos ofertados apenas pela UnB, como engenharia civil e arquitetura; ou a criação de cursos de especialização *lato sensu* (Sousa, 2013). Destaca-se também, como exemplo de estratégias de distinção por parte de IES consolidadas, a diversificação do portfólio de cursos, a transformação em centro universitário (que se intensificará após 2010) e a criação de programas *stricto sensu*. No fim desse período (2010), a UCB mantinha oito programas de mestrado e cinco de doutorado; o UniCeub dois mestrados e um doutorado na área do direito; a Unieuro, um programa de mestrado; e o Instituto Brasiliense de Direito (IDP), um mestrado na área do direito (Sousa, 2013).

Como se discutiu no Capítulo 1, outros dois pontos merecem destaque, ambos representativos de sinais de exaustão da demanda no campo da educação superior. O primeiro foi a criação do Prouni, cujo objetivo era garantir acesso a estudantes de baixa renda em

instituições privadas por meio de bolsas integrais ou parciais. Como se analisa na seção 1.2.3 do Capítulo 1, o programa trocava vagas nas IES privadas por isenções fiscais, o que, à época, foi visto como um alívio para um setor em crise de ociosidade de vagas (Carvalho, 2006). No campo local, metade das IES aderiam ao programa em 2007 (Sousa, 2013).

O segundo ponto foi a criação de CST, cursos da educação profissional e tecnológica que têm menor duração que bacharelados e licenciaturas (Brasil, 1997a). Tendo se expandido rapidamente após sua aprovação, eles representavam a regularização de um tipo de curso destinado a áreas de atuação profissional tecnológicas e de alta demanda por pessoal qualificado (Sousa; Jesus; Griboski, 2018). No DF, é a partir de 2004 que os CST aparecem de maneira significativa, e, em 2010, eles representam quase a totalidade de aberturas de novos cursos no DF (21 de 22), sinal claro da atenção das IES do campo local às demandas percebidas no mercado de trabalho (Sousa, 2013).

É importante destacar que, em suas análises, Sousa (2003, 2013) enfocou as principais mudanças em termos de quantidade de IES e matrículas da graduação, pouco se atendo às mudanças de outros elementos constitutivos do campo da educação superior trazidos por ele, como os cursos ofertados e a quantidade e distribuição dos docentes. O autor chama a atenção, ainda, para sinais de uma possível exaustão do crescimento do subcampo privado, evidenciada por um aumento de vagas ociosas e diminuição da criação de novas IES no período até 2010. Com isso, parte importante das estratégias de distinção das IES em posições dominantes do campo seria a profissionalização da gestão institucional por meio da contratação de pessoas aderentes e possuidoras de capital específico ao campo da educação superior, reconhecidos por seus pares como agentes legítimos do campo. Nesse sentido, o autor identificou a possibilidade de que IES locais com marcas e identidades mais consolidadas no campo teriam maior chance de permanecer na luta que, em 2010, já se delineava: a entrada de instituições de fora do DF com maior capital econômico que intensificaria a concorrência no subcampo privado.

Ao fim do período analisado nesta subseção, o campo da educação superior do DF chega a 2010 com 64 instituições, mesmo patamar de 2002, tendo havido um pico de 76 instituições em 2007 (Sousa, 2013). O campo local como um todo chega a 177.825 mil matrículas de graduação presencial e EaD em 2010 (Inep, 2011b), aumento significativo de 85,5% no período, mas em patamar menor que o crescimento de 147,8% no anterior.

### **2.3 Movimentos do campo da educação superior do DF entre 2010 e 2022**

Depois do levantamento do estado do conhecimento, da revisão de literatura a respeito

do campo da educação superior brasileira e do campo do DF, desde sua instalação até 2010, esta seção apresenta a quarta aproximação ao objeto de estudo. Considera-se que os dados estatísticos utilizados na discussão feita revelam a materialidade do campo da educação superior do DF em sua configuração de 2010 a 2022. É em diálogo com esse primeiro esboço do concreto aparente da configuração desse campo que se podem investigar diretamente com os agentes do campo, no próximo capítulo, sua dinâmica e as razões de seus movimentos.

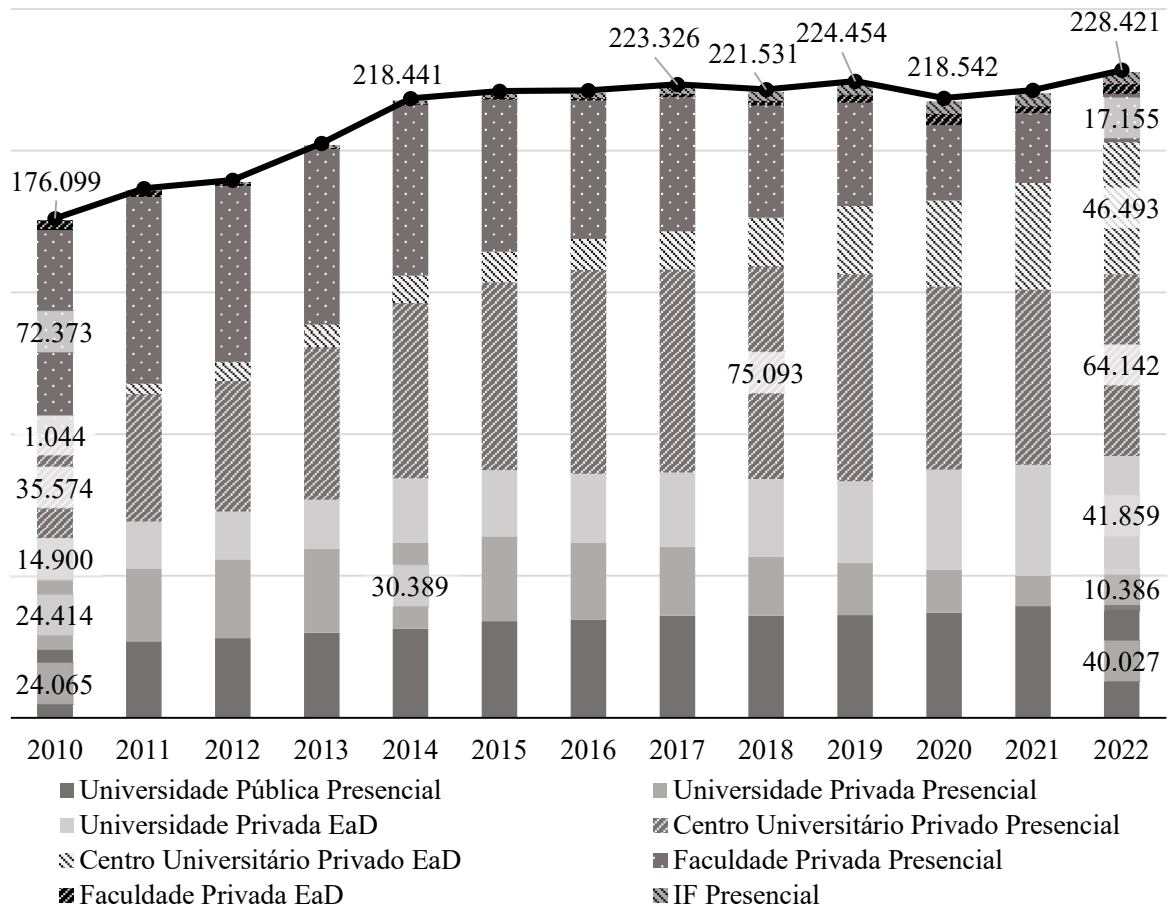
Com dados estatísticos do Censup para o período 2010 a 2022, é possível descrever movimentos relativos à próxima fase a se analisar do campo da educação superior do DF. Em uma primeira aproximação da determinação de quantidade de matrículas de IES locais entre 2010 e 2022, o Gráfico 7 (apresentado abaixo) permite visualizar um crescimento de 29,7% de estudantes (de 175.502 para 228.421), mas há uma estagnação a partir de 2014. O que se percebe é que o campo local passa por movimentos específicos de tipos institucionais e modalidades, principalmente a partir de 2014. Entre 2010 e 2014, cresceu 22,7% (de 176.099 para 218.441) em matrículas de graduação presencial e EaD. No entanto, entre 2014 e 2019, o campo cresce apenas 2,8%, indo a 224.454 matrículas. Em 2020, há uma queda de 2,6%, com 218.542 estudantes. A partir disso, volta a crescer, chegando a 228.421 estudantes (crescimento de 4,5% entre 2020 e 2022).

A relativa estagnação, percebida no Gráfico 7, entre 2014 e 2021, deve ser compreendida em vista da redução de matrículas na modalidade presencial de faculdades e universidades privadas no período de 2010 a 2022. Essa tendência se apresenta com a perda de 76,3% dessas matrículas em faculdades, que vão de 72.373 estudantes a 17.155; e com a perda de 57,5% das mesmas nas universidades privadas (UCB e Unip), que saem de 24.414 estudantes para 10.386. Ao mesmo tempo, as matrículas na modalidade EaD de centros universitários privados aumentam surpreendentes 4.353,4%, indo de 1.044 para 46.493, enquanto a de universidades privadas aumenta de 14.900 para 41.859 (180,9%). Faculdades privadas chegam a 2022 com apenas 3.386 estudantes de EaD (aumento de 11,2%).<sup>25</sup>

Gráfico 7 – Quantidade total de matrículas por categoria administrativa e modalidade de oferta de ensino – DF (2010-2022)

---

<sup>25</sup> A sinopse estatística do Censup de 2022 marca, para o DF, apenas 58 estudantes em universidade pública na modalidade a distância (Inep, 2023c), motivo pelo qual não se plotou essa série no Gráfico 7.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas sinopses estatísticas do Censup 2010-2022 (Inep, 2011b-2023c).

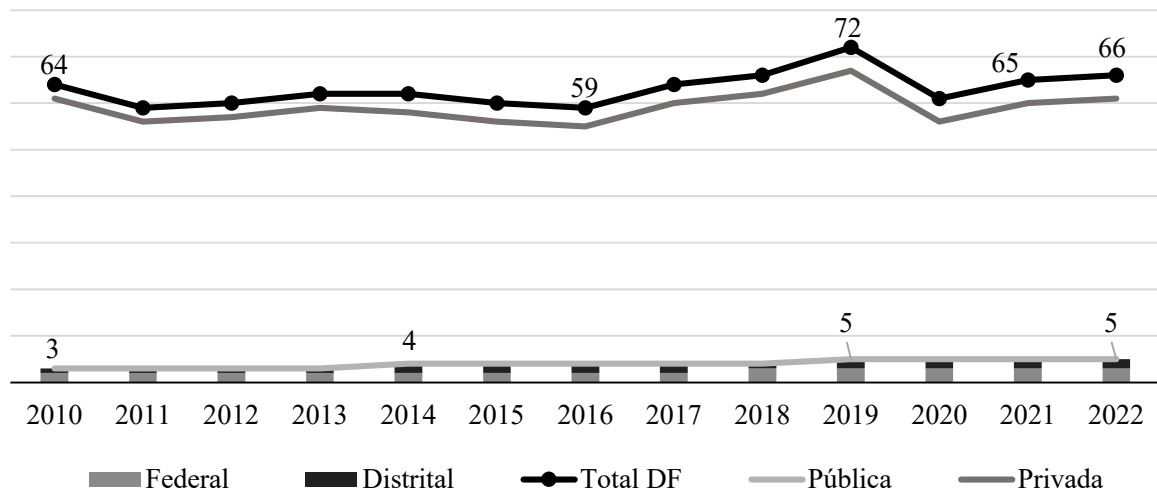
Nota: As matrículas na modalidade EaD registradas nas sinopses estatísticas do Censup fazem referência a estudantes matriculados no DF, independentemente da unidade da Federação de credenciamento da IES. Da mesma maneira, as matrículas presenciais registram aquelas referentes à Unip ofertadas no DF.

No que se refere às matrículas da modalidade presencial, percebe-se que os vetores de crescimento no campo foram os centros universitários privados, que atingem 41.859 matrículas em 2022 (crescimento de 180,9% sobre os 35.574 estudantes de 2010), e a UnB, que cresce 66,3% entre 2010 e 2022, saindo de 24.065 matrículas para 40.027, na graduação presencial. Ainda, merece destaque a consolidação do IFB, que aparece pela primeira vez no Censup em 2010, com 88 estudantes de graduação presencial e chega a 2022 com 4.091. Nota-se que esses movimentos são convergentes com aqueles descritos no Gráfico 5 (seção 1.3 do Capítulo 1), sobre as variações nacionais, entre 2010 e 2022, de matrículas por tipo institucional (organização acadêmica e categoria administrativa) e modalidade de ensino.

O Gráfico 8 mostra a variação de IES do DF por categoria administrativa. A quantidade de IES locais caiu entre 2010 e 2016 e varia significativamente apenas entre 2016 e 2019, fazendo com que o período 2010 a 2022 termine com apenas duas instituições a mais no campo da educação superior do DF. Entende-se que essas variações são condizentes com a tendência

observada em relação às matrículas de graduação do campo da educação superior local. A maior parte da variação em número de IES é protagonizada pelas instituições privadas, mas existe aumento de três instituições públicas no período: o Instituto Superior de Ciências Policiais da Polícia Militar (faculdade federal), a Escola Superior de Gestão, faculdade distrital criada em 2017 e absorvida, assim como a ESCS, pela criação da Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes – UnDF (Brasil, 2024). É de interesse registrar que, assim, o pico na quantidade de IES no DF se deu em 2007, quando se registraram 76 instituições credenciadas no campo local (Sousa, 2013).

Gráfico 8 – Quantidade de instituições de educação superior por categoria administrativa – DF (2010-2022)



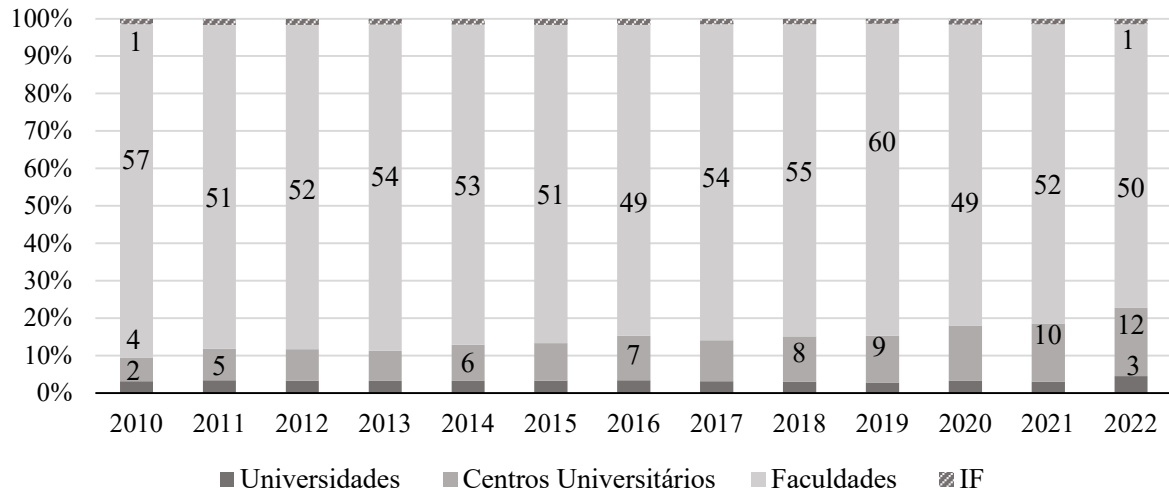
Fonte: Elaborado pelo autor com base nas sinopses estatísticas do Censup 2010-2022 (Inep, 2011b-2023c).

No início do período analisado, as instituições privadas representavam 95,3% do total, caindo apenas 2 pontos percentuais ao fim do período. Com essa representatividade, as maiores variações no número de instituições no campo local se devem a esse tipo de instituição. Assim, mesmo com a estabilidade entre o início e o fim do período em questão, o momento de maior pujança do subcampo privado registrou 67 IES privadas, um aumento de 21,8% desde o ano de sua menor quantidade (55 em 2016). Ainda assim, esse auge na quantidade de IES, ocorrido em 2019, era 11,8% menor que o maior número já registrado, 12 anos antes, de 76 IES.

O Gráfico 9 demonstra que, apesar da estabilidade na quantidade de instituições no período, há um movimento de aumento dos centros universitários e diminuição das faculdades. Essas saem de 89,1% do total, em 2010, para 75,7%, em 2022 (de 57 para 50), enquanto aquelas eram 6,2% do total e vão a 18,2% no fim do período (4 a 12). Além disso, como mencionado,

uma nova universidade pública é instalada no campo em 2022, a UnDF.<sup>26</sup>

Gráfico 9 – Proporção de instituições de educação superior por organização acadêmica – DF (2010-2022)



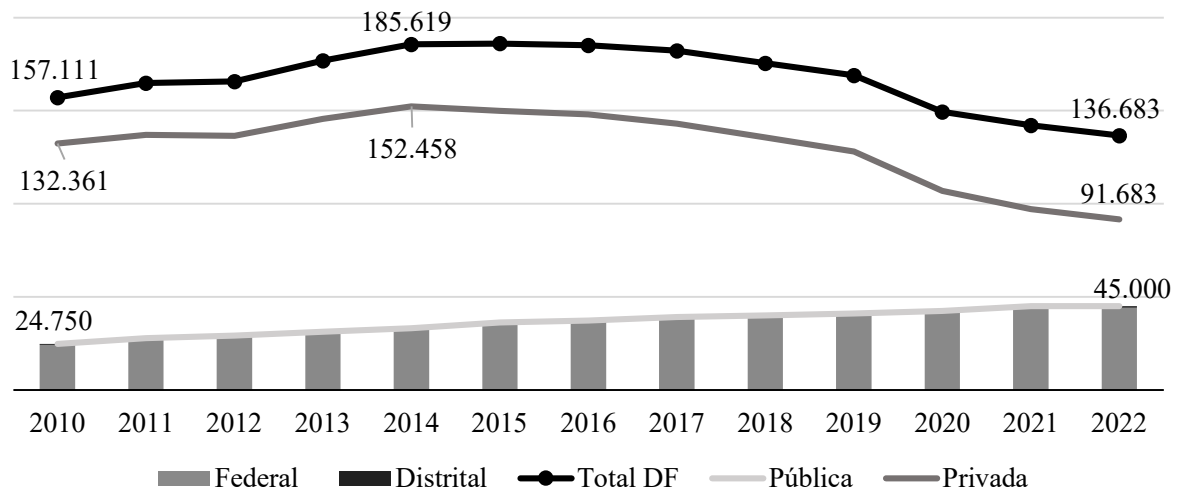
Fonte: Elaborado pelo autor com base nas sinopses estatísticas do Censup 2010-2022 (Inep, 2011b-2023c).

Os dados apresentados mostram um movimento significativo, sugerindo que, em alguma medida, as IES privadas do DF estão usando a transformação em centro universitário como estratégia de concorrência e luta no campo, algo inferido por Sousa (2013) no período de 2002 a 2010. Destaca-se que os centros universitários foram o tipo organizacional responsável pelo maior crescimento de matrículas no campo do DF, tanto na modalidade EaD quanto presencial, entre 2010 e 2022 (movimento apresentado no Gráfico 7, nesta seção). Além disso, essa tendência de aumento de matrículas em centros universitários é condizente com o observado no subcampo privado nacional (Gráfico 5, seção 1.3 do Capítulo 1), que cresce 1.724,1% em matrículas EaD (de 95.049 a 1.733.780) e 63,3% na modalidade presencial (indo de 727.465 a 1.188.018).

O Gráfico 10 é o mais contundente a respeito da reconfiguração do campo da educação superior do DF. Nele, fica clara a exaustão da expansão pela via da oferta de graduação presencial. Ao trazer o número de matrículas por tipo de categoria administrativa, demonstra-se a retração desse segmento do subcampo privado local a partir de 2014. Deve-se enfatizar a mudança do vetor de expansão do campo da educação superior, que, em seu todo, passa a crescer por meio da EaD no subcampo privado e da graduação presencial no subcampo público.

<sup>26</sup> Apesar de sua criação pelo Decreto nº 42.333, de 26 de julho de 2021 (DF, 2021), os dados relativos à UnDF aparecem apenas no Censup 2022.

Gráfico 10 – Quantidade de matrículas na graduação presencial por categoria administrativa – DF (2010-2022)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas sinopses estatísticas do Censup 2010-2022 (Inep, 2011b-2023c).

Entre 2010 e 2022, as matrículas de graduação presencial caíram 13,0% em sua totalidade. O movimento se explica pela queda de 30,7% das matrículas em IES privadas, que caem de 132.361 para 91.683 estudantes. Em um movimento contrário, as IES públicas têm crescimento anual contínuo nas matrículas de graduação presencial, com 81,8% de aumento no período (de 24.750 estudantes vão até 45.000). Com isso, a redução das matrículas presenciais no campo local, foi atenuada pela expansão significativa do subcampo público. Há de se destacar que tanto a UnB cresceu, de 24.065 para 39.957 (66,0%), quanto o IFB se consolidou, começando em 2010 com 88 estudantes e chegando em 2022 a 4.091 (4.548,9%).<sup>27</sup>

Contudo, a tendência de queda nas matrículas presenciais do subcampo privado não é vista por todo o período. O Gráfico 10 mostra que há dois movimentos contrários: um crescimento de 15,2% das matrículas em graduação presencial, entre 2010 e o pico em 2014, e uma queda drástica de 39,8% entre 2014 e 2022. Cabe lembrar que esses movimentos são concomitantes com um período de crescimento da economia brasileira, com decrescentes taxas de desocupação, e de expressivo aumento do Fies; logo a seguir, a partir de 2015, há uma retração econômica aguda, um redesenho do Fies (que reduz seu tamanho) e uma pandemia mundial. Isso reflete, como movimento particular de uma tendência geral, o ocorrido no campo nacional, demonstrado no Gráfico 3, na seção 1.3 do Capítulo 1. As interpretações dos interlocutores desta pesquisa para esses movimentos, diante das singularidades institucionais

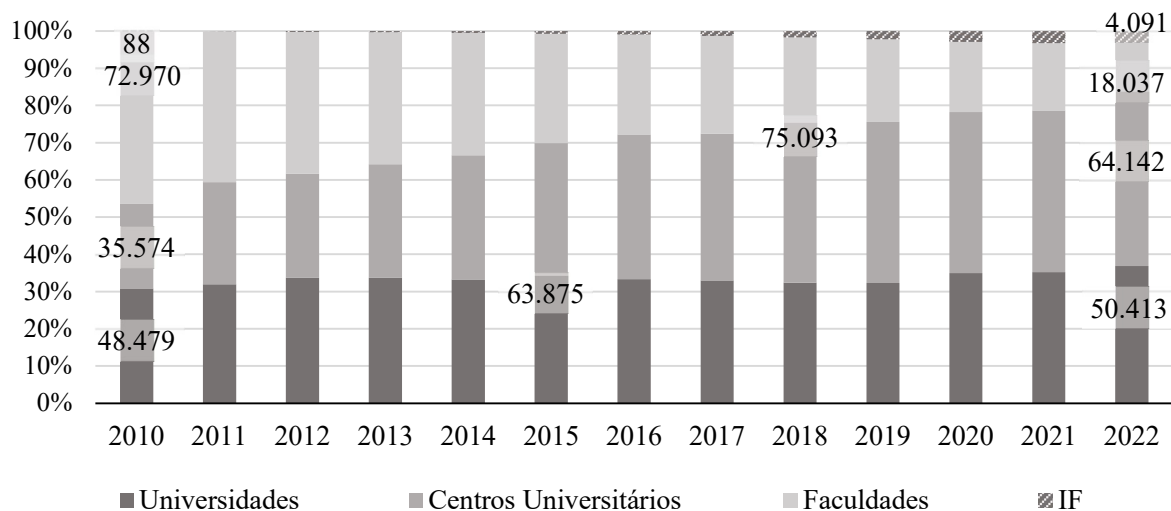
<sup>27</sup> Utilizaram-se os microdados do Censup 2010/2022 (Inep, 2011a, 2023b) para esse cálculo de variação de matrículas específicas às duas IES públicas. Apesar de próximos, os números divergem daqueles apresentados nas sinopses estatísticas do Censup 2010 e 2022, utilizados para a construção do Gráfico 10.



que representam e as maneiras como interpretaram as particularidades do campo no DF nesse período histórico são ponto central da investigação, tratado no Capítulo 3.

Da mesma forma que a análise entre períodos diferentes no Gráfico 10 torna mais complexa as determinações do movimento total do período, quando se observam as variações de matrículas de graduação presencial por organização acadêmica (Gráfico 11), pode-se perceber mais um nível de nuances nos movimentos do campo.

Gráfico 11 – Proporção de matrículas na graduação presencial por organização acadêmica – DF (2010-2022)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas sinopses estatísticas do Censup 2010-2022 (Inep, 2011b-2023c).

Constata-se, nesse gráfico, que os centros universitários concentraram as matrículas no período analisado. Enquanto quatro centros universitários detinham 22,6% (35.574) das matrículas presenciais do DF em 2010, 12 dessas instituições concentravam 46,9% das matrículas em 2022 (64.142). De maneira inversa, 57 faculdades tinham 46,4% (72.970) das matrículas em 2010 e passaram a apenas 13,2% (18.037) das matrículas em 50 faculdades, mesmo sendo 75,7% das instituições no campo, como se mostrou no Gráfico 9, nesta seção. Ainda, há de se notar que o tipo universidade cresce até 2015 (31,8%), quando atinge 68.875 matrículas, e depois disso perde 21,1% de seu patamar de estudantes até 2022, chegando a 50.413 estudantes. Contudo, isso representa, de fato, um aumento de sua representatividade, dada a queda nas matrículas presenciais no campo local, indo de 30,9% das matrículas totais do campo em 2010, para 36,9% em 2022. Nota-se que a UnB mantém sua posição dominante no campo, recuperando sua representatividade de matrículas na graduação presencial, visto que concentrava 33,1% em 1995, perdeu participação a partir da expansão do campo (descrita na seção 2.2.1 deste capítulo), indo a 21,3% em 2002 (Sousa, 2013) e a 15,3% em 2010, recuperando o patamar da década de 1990 com a queda de matrículas

presenciais no subcampo privado, chegando a 29,2% em 2022 (Inep, 2011a, 2023b).

Esse movimento de concentração de matrículas de graduação presencial é ainda mais relevante ao se constatar que os centros universitários tiveram uma queda de 14,6% desde o ápice de suas matrículas, em 2018, quando havia 75.093 matrículas da graduação presencial nesse tipo de instituição. Ainda assim, é possível afirmar que a posição dos centros universitários se consolidou mesmo com a queda. Se é possível constatar uma tendência de aumento de centros universitários privados e a concentração de matrículas presenciais do subcampo privado nesse tipo institucional, seria razoável supor também que os agentes do campo entendem haver vantagens para uma IES com esse tipo de organização acadêmica. Seria possível supor ainda que, mesmo havendo uma legítima distinção do tipo universidade para o campo da educação superior, no subcampo privado, centros universitários são preferidos pelos agentes como forma de organização acadêmica que equilibra melhor as taxas de conversão entre os capitais simbólicos do campo (o científico ou o acadêmico) e o capital econômico. Essa reflexão sugere que o tipo centro universitário conta com o equilíbrio necessário entre prestígio acadêmico (para se distinguir no campo) e custos financeiros (por não ser necessário manter muitos professores titulados, em tempo integral e produzindo pesquisa).

Dos 12 centros universitários do DF, oito passaram por essa transformação de organização acadêmica no período analisado. Ferraz (2021) lista o ano de transformação em centro universitário de dez instituições do tipo no DF:

- 1999: UniCeub – Centro Universitário de Brasília;
- 2004: UDF – Centro Universitário do Distrito Federal e Unieuro – Centro Universitário Euro-Americano;
- 2005: Uniplan – Centro Universitário Planalto do Distrito Federal;
- 2011: IESB – Centro Universitário do Instituto de Educação Superior de Brasília;
- 2014: Centro Universitário Estácio de Brasília;
- 2016: UniProjeção – Centro Universitário Projeção;
- 2018: Uniceplac – Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos;
- 2019: Unicesp – Centro Universitário Icesp;
- 2021: UniMauá – Centro Universitário Mauá de Brasília.

Em 2022, transformam-se em centro universitário o Centro Universitário LS (UniLS) e o Centro Universitário Processus (Uniprocessus).<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Credenciados como centro universitário em março e abril de 2022 segundo consulta ao e-MEC em 15 de fevereiro de 2024.

Ainda em relação ao Gráfico 11, nota-se que as universidades do campo da educação superior do DF mantêm o patamar de matrículas presenciais no período (crescem apenas 4,0%), mas, como o todo diminuiu, a proporção com relação ao total aumenta de 30,9% para 36,9%. Os dados apresentados se referem a quatro universidades, a UnB (pública federal), a UCB (privada sem fins lucrativos), a Unip<sup>29</sup> (privada sem fins lucrativos) e a UnDF (pública distrital que aparece com 70 matrículas em 2022). Com eles, pode-se perceber que o patamar das universidades permanece similar no período, mas, enquanto a UnB aumenta suas matrículas presenciais em 66,0%, de 24.065 para 39.957; a UCB perde 58,5% delas, de 15.154 para 6.292; e a Unip perde 44,1% em seu patamar de matrículas presenciais, de 7.319 para 4.094 (Inep, 2011a, 2023b).

Dessa maneira, a universidade mantém-se como aquela organização acadêmica com maior concentração de matrículas presenciais por IES, mas há diferença entre a universidade pública e a privada em termos de sua relevância nas matrículas. Essa diferença dá suporte à ideia de que o subcampo da educação superior privada tem regras de jogo diferentes do campo maior em que se insere. No privado, é possível supor que a universidade não seja a organização acadêmica de preferência dos agentes, talvez porque tenha taxas de conversão piores entre o capital simbólico específico ao campo que já permite atrair (distinguindo-se do tipo faculdade) e o capital econômico acumulado com mensalidades. De certa forma, é como se as instituições privadas estivessem confortáveis em se manter organizadas como centros universitários (Sampaio, 2011). A estratégia de emulação das públicas por parte das privadas, identificada por Sousa (2013), não avança até o ponto de se tornarem, elas mesmas, universidades.

Essa suposição é análoga ao que Martins (2009) interpretou no movimento de criação de universidades no fim da década de 1980. Naquele período, com a formalização da autonomia universitária pela Constituição Federal de 1988, as instituições privadas viram a possibilidade de uma oferta de cursos mais flexível e próxima das demandas de especialização e divisão do trabalho. Assim, era importante o status universitário não só pelo prestígio conferido, mas pela agilidade na oferta de cursos e pela capacidade de estabelecer uma oferta diversa na instituição, com um tamanho diferente e, logo, uma percepção diferente diante do mercado concorrencial. Nesse sentido, a transformação de uma instituição privada em universidade era uma estratégia que sinalizava não só acúmulo de capital simbólico, mas também econômico.

Parece haver, portanto, similaridades nos movimentos do campo da educação superior

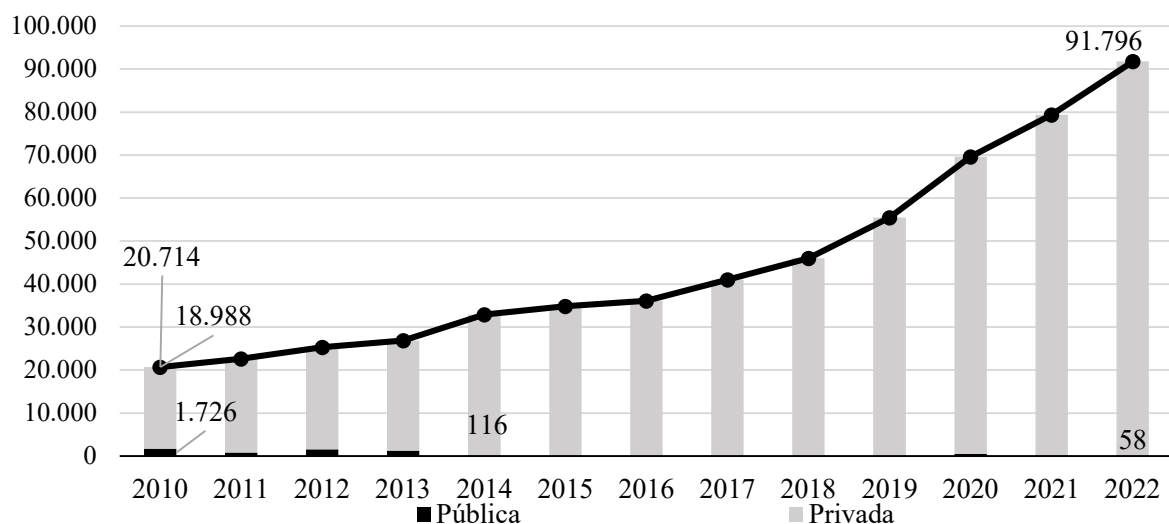
---

<sup>29</sup> Perceba-se que os dados da sinopse estatística utilizados no Gráfico 11 trazem matrículas de quatro universidades, enquanto diferentes tabelas das mesmas bases, utilizadas no Gráfico 8, mostram apenas três instituições do tipo universidade no DF. Interpreta-se que, provavelmente, isso se deve ao fato de a Unip ser credenciada no estado de São Paulo, fazendo com que suas matrículas presenciais ofertadas no DF sejam contabilizadas nas estatísticas de matrícula do DF, mas não seja classificada como IES do DF nas mesmas bases.

nesse período (1985 a 1996) com a tendência de aumento e concentração de matrículas em centros universitários no campo da educação superior do DF, no período investigado. Os dados apresentados nesta seção sugerem que a resposta das instituições privadas para uma estagnação das matrículas de graduação privada foi a transformação para uma forma mais prestigiosa e socialmente reconhecida de IES. Quando Sousa (2003) e Sampaio (2011) identificam a busca por regiões em que poucas ou nenhuma instituição atua (uma interiorização da oferta), essa estratégia significa ampliar o mercado estudantil por meio da oferta. Mas quando as instituições percebem um mercado estudantil em retração, o que parece que foi buscado por algumas instituições foi o aumento do prestígio acadêmico percebido para poder aumentar sua participação nesse mercado declinante. A diferença é que, antes de 1997, não existia a forma de organização acadêmica centro universitário. Apenas transformando-se em universidade a instituição privada alcançaria maior prestígio acadêmico (e autonomia). No momento de realização desta pesquisa, o centro universitário já parece garantir as condições de concorrência percebidas como necessárias pelos empresários da educação, com um compromisso menor com a pesquisa e a docência.

O outro lado do movimento de aumento e queda das matrículas de graduação presencial das instituições privadas é o crescimento intenso da quantidade de matrículas na graduação a distância, plotado no Gráfico 12. Para além de se constatar que a modalidade EaD cresce a cada ano do período, vê-se que o subcampo privado é o único atuante nessa modalidade, ao menos no que se refere a matrículas EaD ofertadas no DF.

Gráfico 12 – Quantidade de matrículas na graduação a distância por categoria administrativa – DF (2010-2022)



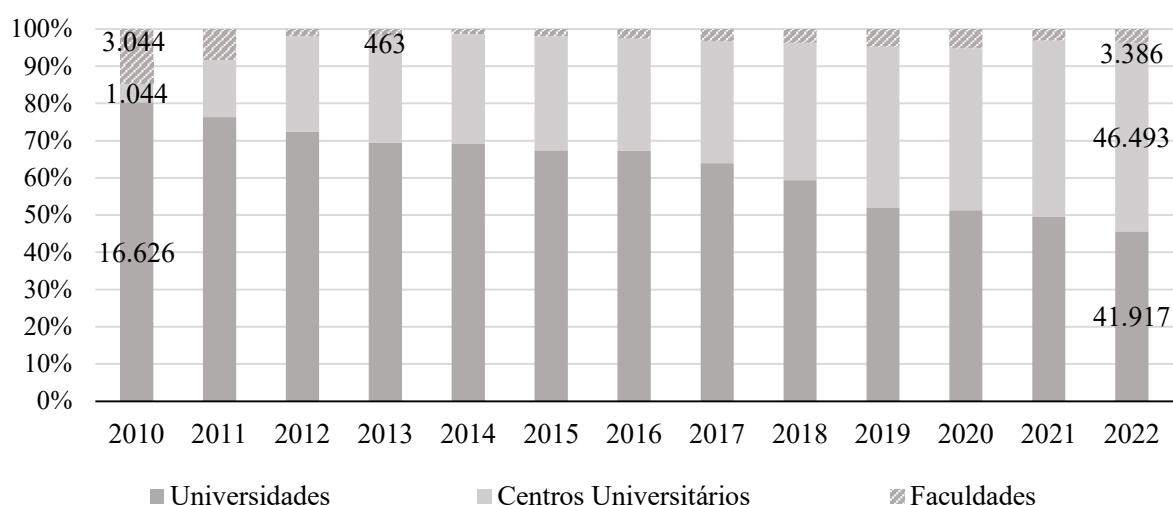
Fonte: Elaborado pelo autor com base nas sinopses estatísticas do Censup 2010-2022 (Inep, 2011b-2023c).

Ao todo, o crescimento das matrículas de graduação EaD foi de 343,2% entre 2010 e

2022 (de 20.714 a 91.796). Diferentemente do que ocorreu em âmbito nacional, as matrículas EaD do DF não aceleraram significativamente seu crescimento após 2015. Entre 2010 e 2015, o crescimento anual médio foi de 13,2% e após 2015 e até 2022, de 15,0%.

Também em relação ao crescimento da EaD, é importante analisar como se comportaram os diferentes tipos institucionais do subcampo privado. O Gráfico 13 apresenta as matrículas nessa modalidade das IES do DF de 2010 a 2022.

Gráfico 13 – Proporção de matrículas na graduação a distância por organização acadêmica – DF (2010-2022)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas sinopses estatísticas do Censup 2010-2022 (Inep, 2011b-2023c).

É possível constatar no gráfico que os centros universitários também tendem a crescer em sua relevância quanto a matrículas EaD. No início do período, a modalidade EaD era predominantemente ofertada por universidades, detendo 71,9% (16.626) das matrículas em 2010. Mas, enquanto as matrículas em universidades cresceram, no período, 180,9% (16.626 a 41.859), aquelas em centros universitários cresceram 4.353,4% (1.044 a 46.493). Ao final do período analisado, universidades e centros universitários dividiam as matrículas EaD no DF quase meio a meio: 45,6% (41.859) e 50,6% (46.493), respectivamente.

Cabe ressaltar que os dados dos Gráficos 12 e 13 não permitem inferir que as matrículas EaD correspondem a instituições com sede no DF. São matrículas de cursos ofertados no DF por quaisquer IES do país. Assim, não é possível dizer que a perda nas matrículas presenciais das universidades privadas do DF foi compensada pelo aumento de matrículas em EaD apenas por esses dados.

Portanto, tornando mais concretas as determinações a respeito do campo da educação superior do DF, apresenta-se no Quadro 2 a relação das instituições de educação superior do

DF no ano de 2022. Registram-se o tipo de organização acadêmica, sua categoria administrativa e a quantidade de matrículas de graduação presencial e EaD (elementos constitutivos fundamentais à análise do campo).

Quadro 2 – Total de instituições de educação superior do DF por organização acadêmica, categoria administrativa e matrículas de graduação presencial e a distância (2022)

(continua)

Sigla	Instituição e organização acadêmica	Categoria administrativa	Grupo	Matrículas
1 Uniplan	Centro Universitário Planalto do Distrito Federal	Privada com fins lucrativos		55.084
2 UnB	Universidade de Brasília	Pública federal		40.498
3 UDF	Centro Universitário do Distrito Federal	Privada com fins lucrativos	Cruzeiro do Sul	16.271
4 IESB	Centro Universitário do Instituto de Educação Superior de Brasília	Privada com fins lucrativos		15.278
5 UniCeub	Centro Universitário de Brasília	Privada sem fins lucrativos		15.194
6 Estácio Brasília	Centro Universitário Estácio de Brasília	Privada com fins lucrativos	Yduqs	9.843
7 UCB	Universidade Católica de Brasília	Privada sem fins lucrativos	Ubec	9.377
8 Unip	Universidade Paulista *	Privada com fins lucrativos		9.022
9 Uniprojeção	Centro Universitário Projeção	Privada sem fins lucrativos	Projeção	7.545
10 Uniceplac	Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos **	Privada com fins lucrativos		5.958
11 Anhanguera	Faculdade Anhanguera de Brasília	Privada com fins lucrativos	Kroton	4.945
12 IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília	Pública federal		4.091
13 Unieuro	Centro Universitário Euro-Americano	Privada com fins lucrativos	Ceuma	3.675
14 UniLS	Centro Universitário LS	Privada com fins lucrativos		3.224
15 Uniprocessus	Centro Universitário Processus	Privada sem fins lucrativos		2.353
16 Unicesp	Centro Universitário Icesp	Privada com fins lucrativos	Única Educacional	2.059
17 Upis	Faculdades Integradas da Upis	Privada sem fins lucrativos		1.480
18 IDP-BSB	Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa de Brasília	Privada com fins lucrativos		1.321
19 Fatecna	Faculdade de Tecnologia CNA	Privada sem fins lucrativos		1.210
20 Iscon	Instituto Superior da Convenção Nacional das Assembleias de Deus	Privada sem fins lucrativos		1.019
21 Senac	Faculdade de Tecnologia e Inovação Senac DF	Privada sem fins lucrativos		868
22 UniMauá	Centro Universitário Mauá de Brasília	Privada com fins lucrativos		818
23 Nassau Brasília	Faculdade UniNassau Brasília	Privada com fins lucrativos	Ser	750
24 ESCS	Escola Superior de Ciências da Saúde	Pública estadual		745
25 Facef	Faculdade Erich Fromm	Privada com fins lucrativos		511
26 Fabras	Faculdade Ibra de Brasília	Privada com fins lucrativos		453
27 Brasília	Faculdade UniBrasília Sul	Privada sem fins lucrativos	Brasília Educacional	582
28 Falbe	Faculdade Albert Einstein	Privada com fins lucrativos		414

(conclusão)

Sigla	Instituição e organização acadêmica	Categoria administrativa	Grupo	Matrículas
29	FBR Faculdade Brasília	Privada com fins lucrativos		341
30	Apogeu Faculdade Apogeu	Privada com fins lucrativos		298
31	Face Faculdade Cerrado	Privada com fins lucrativos		277
32	Fac CCI Faculdade CCI	Privada com fins lucrativos		182
33	Fanasps Faculdade Anasps	Privada sem fins lucrativos		178
34	FPMB Faculdade Presbiteriana Mackenzie Brasília	Privada sem fins lucrativos		164
35	ISCP Instituto Superior de Ciências Policiais	Pública federal		137
36	JK Faculdade JK	Privada com fins lucrativos	JK	124
37	FTBB Faculdade Teológica Batista de Brasília	Privada sem fins lucrativos		110
38	FPC Faculdades Planalto Central	Privada sem fins lucrativos		98
39	Fateo Faculdade de Teologia da Arquidiocese de Brasília	Privada sem fins lucrativos		97
40	FU Real Faculdade de Brasília	Privada com fins lucrativos		89
41	FADM Faculdade de Artes Dulcina de Moraes	Privada sem fins lucrativos		82
42	UnDF Universidade do Distrito Federal	Pública estadual		70
43	Uniaba Faculdade Uniaba	Privada com fins lucrativos		68
44	FacDF Faculdade Fasipe DF	Privada com fins lucrativos		59
45	Aiec/Faab Faculdade Aiec	Privada com fins lucrativos		54
46	Fachorizonte Faculdade Horizonte	Privada com fins lucrativos		43
47	FGV EPPG Escola de Políticas Públicas e Governo da Fundação Getulio Vargas	Privada sem fins lucrativos		40
48	Esas JK Ensino Superior Albert Sabin JK	Privada com fins lucrativos		37
49	FTRB Faculdade Teológica Reformada de Brasília	Privada sem fins lucrativos		28
50	Fapro Faculdade Republicana	Privada sem fins lucrativos		15
51	Ibmec Brasília Faculdade Ibmecc de Brasília	Privada com fins lucrativos	Yduqs	11
52	Atame Faculdade Atame	Privada com fins lucrativos		9
53	Leya Instituto Leya de Educação Superior	Privada com fins lucrativos	UnyLeya	8
54	Inside Instituto Superior para Integração, Desenvolvimento e Educação	Privada sem fins lucrativos		6
55	Facti Faculdade de Tecnologia Ícone	Privada com fins lucrativos		5

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos microdados do Censup 2022 (Inep, 2023b).

\* A Unip é a única instituição na lista que não tem seu credenciamento institucional no DF, mas no estado de São Paulo.

\*\* A Uniceplac vendeu 30% de seu capital social ao grupo Afya (Afaya, 2019), mas, sendo uma participação minoritária, entende-se que ela ainda detém sua independência como instituição.

Para a definição das conjugações de diferentes IES, consideraram-se primeiramente aquelas sob a mesma mantenedora, depois as com nomes similares, que indicassem uma associação de marcas empresariais, e, por fim, nos casos em que se podia supor uma associação, os sites institucionais foram consultados para se julgar pela junção ou não dos dados de mais de uma IES. Nesses casos, a organização acadêmica considerada foi a da instituição mais

prestigiosa do grupo e, quando havia mais de uma, a categoria administrativa foi a com fins lucrativos. As matrículas foram somadas. Ainda, instituições credenciadas no DF, mas que fazem parte de grupos educacionais maiores, foram identificadas com o nome do grupo em parênteses.

É importante que toda análise do campo da educação superior que considere a modalidade EaD lide com as interseções dos dados das instituições que são locais e têm matrículas em outros estados da Federação e aquelas que não são locais, mas que ofertam cursos na localidade analisada. No Quadro 2, diferentemente dos dados apresentados anteriormente, com as sinopses estatísticas do Censup, estão contabilizadas matrículas EaD ofertadas em todo o país pelas IES credenciadas no DF. No caso da Unip, estão contabilizadas suas matrículas ofertadas no DF em ambas as modalidades. Entende-se que essa perspectiva apresenta as matrículas EaD das IES do DF, enquanto a utilizada anteriormente apresentava as matrículas EaD no DF.

A conjunção de IES que atuam sob o mesmo grupo econômico traz um entendimento mais complexo do campo da educação superior local. Isso porque, não só explicita a atuação de grupos educacionais sob marcas locais e tradicionais como também reduz o número de agentes institucionais do campo. Os dados das sinopses estatísticas do Censup 2022 mostram 66 IES credenciadas no DF (Gráfico 8 nesta seção), mas as considerações realizadas na construção do Quadro 2 indicam a atuação concreta de aproximadamente 55 instituições. Diz-se aproximadamente, pois os critérios para a conjunção de instituições sob um mesmo grupo não permitem dizer definitivamente quantas IES únicas constituem o campo da educação superior local. Apenas alterações no registro censitário das IES permitiriam aferir relações comerciais que não são explícitas nas práticas comerciais das instituições do subcampo privado. Mesmo assim, de certa maneira, em não explicitando as relações entre si, pode-se presumir que auferem menos vantagens econômicas do que se houvesse uma associação de marcas que beneficiasse o grupo econômico. Por isso, julga-se que o número investigado de 55 IES nesse campo é adequado para identificar a quantidade de agentes institucionais atuantes no referido campo.

Outro fato digno de nota apresentado pelo Quadro 2 é a concentração de matrículas no campo investigado. Das 55 instituições, apenas 37 têm mais de cem estudantes matriculados e apenas 20 mais de mil. Destaca-se que 1% do total de matrículas no DF seriam 2.173 matrículas. Apenas considerando-se as matrículas presenciais, a fatia de 1% é de 1.367 estudantes. É considerável, portanto, o número de instituições que não atingem nem mesmo 1% do total de



matriculados do campo local: apenas 15 IES têm mais do que 2.173 estudantes matriculados.

Ainda, é relevante que 84,7% das matrículas de graduação (184.070) se concentrem nas dez maiores IES do DF. A Tabela 5 mostra a soma das matrículas das dez maiores e das cinco maiores IES do DF, e sua concentração, por modalidade de ensino.

Tabela 5 – Concentração de matrículas das maiores instituições de educação superior do campo – DF (2022)

<b>Maiores IES e modalidade</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Total e %</b>
Presencial e EaD		217.218
Cinco maiores	142.325	65,5%
Dez maiores	184.070	84,7%
<b>Presencial</b>		<b>136.683</b>
Cinco maiores	83.708	61,2%
Dez maiores	109.023	79,8%
<b>EaD</b>		<b>80.535</b>
Cinco maiores	74.076	92,0%
Dez maiores	78.875	97,9%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos microdados do Censup 2022 (Inep, 2023b).

Nota: Utilizaram-se os mesmos dados do Quadro 2, com o total de matrículas sendo a somatória de matrículas de IES credenciadas no DF, adicionando-se as matrículas da Unip ofertadas no DF. Destaca-se que há uma diferença de 11.261 matrículas em relação ao total apresentado na sinopse estatística do Censup 2022. Essa diferença é atribuída às matrículas da modalidade EaD, que, nos microdados são matrículas da IES ofertadas em todos os estados, e, na sinopse estatística, são as matrículas ofertadas no DF por quaisquer IES do país.

A concentração do campo da educação superior do DF é mais impactante ao se considerar que apenas cinco IES detêm 65,5% das matrículas totais e 61,2% das matrículas presenciais. Percebe-se, também, que a modalidade EaD é muito mais concentrada do que a presencial. O fato de que as cinco maiores IES do DF detenham 92,0% das matrículas EaD é muito relevante, mas precisa ser mais bem determinado. Há diferença entre as matrículas ofertadas no DF por quaisquer IES do país e as matrículas ofertadas em todo o país por IES credenciadas no DF. Essa distinção é significativa para as considerações a respeito do campo local. Essa concentração de 92,0% faz referência a matrículas na modalidade a distância ofertadas no país por IES do DF, sendo representativa da atuação dos agentes institucionais locais no mercado nacional de educação a distância.

O Quadro 3 mostra as dez maiores IES do campo da educação superior do DF, de acordo com suas matrículas por modalidade de ensino (as matrículas EaD são as ofertadas no Brasil, e não apenas no DF).

Quadro 3 – Dez maiores instituições de educação superior segundo a quantidade de matrículas presenciais e a distância e sua posição em matrículas totais – DF (2022)

#	Instituição	Matrículas presenciais	#	Instituição	Matrículas EaD
2	UnB	39.957	1	Uniplan	53.570
3	UDF	16.271	4	IESB	7.647
5	UniCeub	13.557	8	Unip	4.928
4	IESB	7.631	6	Estácio Brasília	4.846
7	UCB	6.292	7	UCB	3.085
10	Uniceplac	5.806	9	Uniprojeção	2.072
9	Uniprojeção	5.473	5	UniCeub	1.637
6	Estácio Brasília	4.997	19	Fatecna	1.210
11	Anhanguera	4.945	2	UnB	541
8	Unip	4.094	27	Fabras	394

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos microdados do Censup 2022 (Inep, 2023b).

Nota: O símbolo da cerquilha (#) identifica a posição das IES no Quadro 2, conforme a quantidade de matrículas totais. As matrículas da Unip são aquelas ofertadas apenas no DF em ambas as modalidades.

Destaca-se que, pelo critério de matrículas totais (Quadro 2), todas as dez maiores IES do campo local são universidades ou centros universitários. Pelo critério de matrículas presenciais, tem-se a Faculdade Anhanguera na nona posição. Já pelo critério de matrículas EaD, duas faculdades aparecem na oitava e na décima posições: a Faculdade de Tecnologia CNA (Fatecna) e a Faculdade Ibra de Brasília (Fabras). É importante destacar que apenas 16 IES locais têm estudantes matriculados na modalidade EaD, o que é condizente com a concentração dessa modalidade vista no DF.

Ao mesmo tempo, há mais nuances à aparente realidade da modalidade EaD. As análises realizadas até aqui com os microdados do Censup 2022 mostraram as matrículas de EaD de IES do DF (com a adição da Unip) que são ofertadas por essas em todo o país. Sob essa perspectiva, o campo local tem 80.535 matrículas na modalidade EaD (Tabela 5). Contudo, outra análise deve ser feita para se entender a participação das IES do campo local no mercado de EaD do próprio DF. O Gráfico 12, elaborado com dados da sinopse estatística do Censup 2022, apresenta um total de 91.796 matrículas em graduação a distância no DF. De fato, ao se considerarem nos microdados não as matrículas na modalidade EaD de instituições do DF, mas as matrículas EaD ofertadas exclusivamente no DF, chega-se a esse mesmo total. E, sob essa ótica do segmento de educação superior a distância, apresentam-se, no Quadro 4, as dez maiores IES em termos de quantidade de matrículas EaD no DF.

Quadro 4 – Dez maiores instituições segundo matrículas da modalidade EaD ofertadas no DF (2022)

Instituição	UF	Matrículas
Grupo Yduqs (Estácio de Sá, Wyden)		21.178
Grupo Vitru (Unicesumar, Uniasselvi)		13.005
Grupo Cruzeiro do Sul (Unicsul, Unicid, Braz Cubas, Unifran)		11.704
Grupo Kroton (Anhanguera, Unopar, Pitágoras)		11.314
Centro Universitário do Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB)	DF	6.738
Universidade Paulista (Unip)	SP	4.928
Centro Universitário Internacional (Uninter)	PR	3.851
Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (Uniplan)	DF	3.666
Universidade Católica de Brasília (UCB)	DF	2.528
Centro Universitário Projeção (Uniprojeção)	DF	2.012

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos microdados do Censup 2022 (Inep, 2023b).

Nota: As matrículas dos grupos educacionais nacionais foram somadas considerando o nome da IES e as informações disponíveis em seus sites de relacionamento com investidores.

Os dados mostram que as maiores IES do segmento EaD no DF são seis grupos educacionais nacionais, quatro de capital aberto na bolsa de valores e dois de capital fechado, e quatro IES do campo local. Entre elas, concentram-se 88,2% das matrículas ofertadas em EaD no DF. Destaca-se que os grupos Yduqs, Cruzeiro do Sul e Kroton têm atuação na modalidade presencial no DF, respectivamente, com o centro universitário Estácio de Sá, a UDF e a faculdade Anhanguera. Ao mesmo tempo, o grupo Vitru e o Centro Universitário Internacional (Uninter) não atuam no campo local na modalidade presencial.

Existem 94 instituições atuando na modalidade EaD no DF, e, ao se somarem as matrículas de todas as IES do campo local, constata-se que elas detêm 19,0% (17.472) das matrículas de brasilienses em graduações a distância (Inep, 2023b). Considerando-se que os quatro maiores grupos educacionais atuantes no segmento da modalidade EaD concentram 61,9% (56.833) das matrículas, entende-se que os agentes locais estão em uma posição subalterna no campo da educação superior quanto à sua atuação na EaD.

Mesmo diante de todas essas considerações a respeito da quantidade de matrículas, em ambas as modalidades, e a concentração que se percebe no campo sob esse critério, não se pode desconsiderar a atuação de instituições menores. O Mackenzie, a FGV, o Senac, a Upis, a ESCS, a UnDF e o IDP são exemplos de instituições, entre outras, fora dessas relações de concentração, mas consolidadas no campo, por sua presença histórica no DF ou suas ligações a instituições de prestígio nacional, e, por isso, a quantidade de matrículas é elemento menor da constituição de sua posição simbólica no campo local.

Considerando as determinações históricas do campo da educação superior do DF, é relevante registrar, mesmo que de forma breve, as variações nos elementos constitutivos das

maiores instituições do campo em 2022. A Tabela 6 traz o registro de matrículas totais das 20 maiores IES do DF em 2022, suas matrículas totais em 2010 e observações sobre movimentos de transformação institucionais ocorridos em seus elementos constitutivos no período.

Tabela 6 – Vinte maiores instituições de educação superior do DF por matrículas totais e movimentos de transformação institucional (2010/2022)

IES	2022	2010	Variação	Variação absoluta	Transformações institucionais
Uniplan	55.084	3.515	1.467,1%	51.569	Mudou para com fins lucrativos.
Unb	40.498	27.956	44,9%	12.542	
UDF	16.271	8.594	89,3%	7.677	
IESB	15.278	8.217	85,9%	7.061	Transformação em centro universitário em 2011.
UniCeub	15.194	14.945	1,7%	249	
Estácio Brasília	9.843	4.146	137,4%	5.697	Era Facitec, vendida ao Grupo Yduqs em 2013. Vira centro universitário em 2014.
UCB	9.377	20.677	-54,7%	-11.300	
Unip	9.022	9.260	-2,6%	-238	
Uniprojeção	7.545	8.276	-8,8%	-731	Conta com um centro universitário no grupo a partir de 2016.
Uniceplac	5.958	3.433	73,6%	2.525	Transformação em centro universitário em 2018. Venda de 30% ao grupo Afya em 2019.
Anhanguera	4.945	7.826	-36,8%	-2.881	
IFB	4.091	88	4.548,9%	4.003	
Unieuro	3.675	8.520	-56,9%	-4.845	
UniLS	3.224	1.480	117,8%	1.744	Transformação em centro em 2022.
Uniprocessus	2.353	1.563	50,5%	790	Transformação em centro em 2022.
Unicesp	2.059	4.733	-56,5%	-2.674	Transformação em centro em 2019. Mudou para com fins lucrativos.
Upis	1.480	5.687	-74,0%	-4.207	
IDP-BSB	1.321	0	-	1.321	Credenciada em 2010.
Fatecna	1.210	-	-	1.210	Credenciada em 2013.
Iscon	1.019	-	-	1.019	Credenciada em 2017.
Total	209.447	138.916	50,8%	70.531	

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos microdados do Censup 2010/2022 (Inep, 2011a, 2023b).

Constata-se com os dados que nove instituições tiveram incremento significativo em seu tamanho, seis tiveram redução relevante, duas se mantiveram no mesmo patamar e três ainda não existiam em 2010. Os maiores movimentos absolutos são da Uniplan, com 51.569 matrículas a mais, da UnB, que aumentou suas matrículas em 12.542 estudantes, e da UCB, que se retraiu em 11.300 matrículas. Ao todo, 15 IES tiveram variações de matrículas, positivas ou negativas, de 50% ou mais no período de 11 anos analisado. Mesmo assim, as maiores IES do campo da educação superior do DF em 2022, já atuavam em 2010. Notadamente, percebe-se que as principais instituições do campo local se tornaram centros universitários ou fazem

parte de algum grupo educacional.

Os dois movimentos descritos não são inaugurados nesse período histórico, visto que as duas primeiras instituições privadas do campo, UDF e UniCeub, já entram nessa fase assim, além da Unieuro e da Uniplan. Tampouco o movimento de inserção dos grupos educacionais no DF se inicia nesse período, posto que a UDF é vendida ao grupo Cruzeiro do Sul em 2008 e a Anhanguera, por meio da compra de instituições como a Facnet e a Faculdade Santa Terezinha, já se fazia presente no campo local desde 2007. O que é relevante no período 2010-2022 é que ambos os movimentos se consolidam como tendências nessa fase, ao se intensificarem.

Entende-se, contudo, que os dados da Tabela 6 não permitem atribuir as variações de matrículas aos movimentos de mudança de organização acadêmica ou de manutenção. Enquanto a UDF e a Estácio veem suas matrículas aumentarem, respectivamente, 89,3% e 137,4%, a Anhanguera tem uma queda de 36,8% no período. Ao mesmo tempo, centros universitários do campo local têm variações diversas, alguns veem aumentos relevantes no período, como UniLS, IESB e Uniceplac (117,8%, 85,9% e 73,6%, respectivamente), mas outros mantêm seu patamar de matrículas, como o UniCeub (com 1,7% de aumento), ou perdem tamanho, como Unieuro ou Uniprojeção (diminuições de 56,9% na primeira e de 8,8% na segunda). Ainda, as duas universidades privadas no DF percebem perdas em suas matrículas no período: a UCB, do campo local, com significativa perda de 54,7%, e a Unip, estagnada com um patamar 2,6% menor de matrículas no período. A situação da UCB é de muita relevância para a análise do campo, haja vista que ela é identificada como a principal IES privada do campo local em termos de prestígio e de aproximação com a *doxa* do campo da educação superior (Martins, 1997; Sousa, 2003).

A terceira tendência do campo local, já descrita nos Gráficos 12 e 13 e na Tabela 5, é a evolução de participação da modalidade a distância. O que se sugere pela Tabela 6 e os Quadros 3 e 4 é que as IES que tiveram sucesso nessa modalidade são, de certa forma, as que se mantiveram relevantes no campo em termos de quantidade de matrículas, como a Uniplan (a mais bem-sucedida em matrículas EaD nacionais) e o IESB (a maior em matrículas EaD do DF).

No próximo capítulo, as motivações e interpretações desses movimentos serão investigadas por meio da principal aproximação ao objeto deste estudo: a interlocução com os agentes do campo que vivenciariam os movimentos e viram o estabelecimento das tendências descritas nesta seção. É contemplando essas percepções que se terá, por fim, uma análise concreta das formas pelas quais o campo da educação superior do DF foi reconfigurado de 2010 a 2022.

### **CAPÍTULO 3 – AS (RE)CONFIGURAÇÕES DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A DISTINÇÃO DOS SUBCAMPOS**

Considerando-se as perspectivas investigativas adotadas por Martins (1997) e Sousa (2003, 2013), esta pesquisa buscou analisar a dinâmica de configuração do campo da educação superior do DF de 2010 até 2022. Na seção 2.3 do Capítulo 2, foram apresentadas determinações inferidas dos movimentos quantitativos desse campo a partir de 2010. Buscou-se, com a análise dos dados estatísticos constitutivos do campo local, auxiliar no alcance dos objetivos do estudo. Contudo, é com a análise e a interpretação das percepções de atores relevantes no campo, dirigentes institucionais e pesquisadores, que se desvelam as razões dos movimentos determinantes da dinâmica do campo investigado.

Assim, na primeira seção deste capítulo, detalham-se procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, visando à coleta dos dados, às perspectivas de análise e à interpretação desses, à caracterização dos interlocutores de acordo com sua posição no lócus da investigação e do *habitus* percebido, e às categorias utilizadas para a análise do conteúdo. A seção seguinte traz a análise de conteúdos resultantes das entrevistas, separada pelas três categorias empíricas utilizadas, as quais foram construídas *a priori*, diante dos objetivos da pesquisa, e que se mantiveram depois de percebida sua pertinência para a classificação das unidades de análise emergentes da fala dos interlocutores.

#### **3.1 Procedimentos metodológicos da investigação**

Subscrevendo-se a uma vertente epistemológica crítico-dialética, entende-se que “o concreto não é dado empírico, é uma totalidade articulada, construída e em construção” (Sánchez Gamboa, 2000, p. 35). Por isso mesmo, para além das análises estatísticas sobre os elementos constitutivos do campo da educação superior do DF (seção 2.3 do Capítulo 2), é fundamental a compreensão dos movimentos desse como interpretados por seus agentes, sob uma ótica histórica e articulada ao campo nacional.

Triviños (1987) chama a atenção para o problema do critério da verdade sob uma epistemologia materialista histórica. Por isso, buscando uma compreensão da prática social relativa à educação superior, em sua historicidade do geral ao particular, as aproximações ao objeto desta pesquisa contribuíram para uma saturação das determinações do objeto.

A análise inicial da dinâmica da configuração do campo da educação superior local se deu pela materialidade dos dados quantitativos do Censup, relativos ao recorte temporal da

investigação, terminando com a análise de conteúdo dos dados coletados por meio de entrevistas.

### *3.1.1 Instrumento de coleta dos dados*

As entrevistas investigaram como os participantes da pesquisa interpretam os movimentos em torno das mediações das IES em relação à política educacional definida para o campo e à realidade concorrencial do DF. O tópico guia das entrevistas, dessa forma, foi explorar a realidade vivida dos interlocutores (Bauer; Gaskell, 2015) no que diz respeito ao campo da educação superior no DF entre 2010 e 2022.

Os interlocutores foram convidados a participar da pesquisa por meio de carta de apresentação por e-mail ou aplicativo de mensagem. Esse primeiro contato foi seguido pelo envio do termo de aceite institucional exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB. Após a aprovação do projeto de pesquisa, as entrevistas foram marcadas pelos meios formais de cada instituição ou, quando se julgou apropriado, diretamente com os interlocutores.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, explorando, primeiramente, as interpretações e perspectivas dos entrevistados a respeito dos movimentos do campo da educação superior de forma geral e, logo depois, singularmente à IES da qual fazem parte. Seu roteiro foi desenhado para permitir espaço para a elaboração de outros temas pertinentes às estratégias institucionais e pressões de luta do campo por parte do entrevistado. As entrevistas duraram, em média, 40 minutos. Em duas ocasiões, duraram mais de uma hora e, em um caso, duas horas. Em geral, foram realizadas nos locais de trabalho dos interlocutores, e três delas, realizadas por aplicativo de reuniões virtuais. Em uma ocasião, a entrevista foi realizada com dois entrevistados, com o intuito de colaborar com as respostas pertinentes à instituição.

Há de se mencionar que foram consultados e analisados documentos pertinentes à legislação educacional brasileira, à criação ou à mudança de natureza das IES, e aos sítios institucionais e de notícias relacionadas com movimentos concorrenciais no campo (principalmente em busca de informações sobre aquisições e consolidações de mantenedoras). Esses documentos trazem relevo para as falas dos interlocutores, na medida em que puderam apontar contradições ou esclarecimentos naquilo que os interlocutores relataram. Tanto as entrevistas quanto os documentos foram analisados de acordo com a postura detalhada na seção seguinte.

### 3.1.2 Perspectivas de análise e interpretação dos dados

Nas diversas aproximações do objeto, o percurso foi cumprido com a intenção de compreender tanto o texto quanto o discurso que legitimam as posições das instituições e seus agentes no campo da educação superior. Shiroma, Campos e Garcia (2005) ensinam que a mudança na política pública é, em geral, acompanhada de uma linguagem que visa à sua aceitação. As autoras usam como exemplo as reformas educacionais dos anos 1990, na forma como foram acompanhadas de uma hegemonia discursiva propalada por organismos internacionais (como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Banco Mundial – BM e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco) para legitimar reformas. Elas ainda demonstram como a hegemonia discursiva resta estabelecida a partir do momento em que os temas do debate público se definem conforme o vocabulário da reforma (ou da mudança pretendida em outros casos). Assim, “[...] as disputas impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 432).

O que se deve realizar na análise do discurso é o contexto de produção e aplicação do novo discurso diante de uma tentativa de mudança ou de sua legitimação. A produção de textos para a implementação de políticas públicas deve muito ao contexto em que estão inseridos os atores, seus interesses, mas também ao público mais atingido pela mudança. Por isso é comum que interesses especiais estejam disfarçados nos textos de política educacional com discursos de defesa do bem público, coletivo (Shiroma; Campos; Garcia, 2005), sendo um exemplo disso a criação do Prouni (Carvalho, 2006). Dessa forma, o enfoque de análise do *corpus* da pesquisa, tanto de documentos quanto das fontes primárias de informação, centrou-se naquela linguagem que demonstra um padrão discursivo ortodoxo ao campo universitário. Ao mesmo tempo, por contraste, buscou-se identificar padrões que façam parte de outros campos sociais, indicando as influências desses no campo universitário.

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 438) apontam para o fato de que jargões econômicos ou administrativos visam a impingir um senso de falta de gestão na educação, pois “evidenciam não apenas a penetração da ideologia do gerencialismo na educação, mas expressam também a conformação e produção de um novo ‘léxico’ educacional, um híbrido de pedagógico e gerencial”. É com essa chave interpretativa que se analisou o discurso no *corpus* desta pesquisa, uma vez que as autoras reafirmam a importância do discurso na prática social. É isso que se demonstra pertinente para a análise de qualquer mudança no campo da educação superior, principalmente diante de uma possível alteração da ortodoxia do campo. “[...] o



pesquisador precisa ter claro que o discurso sobre o real não é o real; um discurso é histórica e concretamente produzido e seu conteúdo e forma de disseminação obedecem à determinada intencionalidade” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 93).

Com essa abordagem crítica, focada no discurso, é que as entrevistas semiestruturadas foram analisadas. Para além disso, a análise de conteúdo apoiou-se nas conceituações de Franco (2018). Com a autora, entende-se que a análise de conteúdo se fundamenta no estabelecimento de unidades de análise diante de determinada mensagem, buscando inferir seu sentido e interpretá-lo de acordo com a perspectiva do sujeito emissor da mensagem. As unidades de análise se subdividem entre unidades de registro e unidades de contexto. Como unidade de registro (a menor parte do conteúdo a ser registrada para análise), propõe-se utilizar o tema, que é uma “asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo” (Franco, 2018, p. 44-45). Será a partir dessas unidades de registro temáticas que se procederá à categorização das falas dos interlocutores de pesquisa. Já as unidades de contexto se formam “[...] como ‘pano de fundo’ que imprime significado às Unidades de Análise. Podem ser obtidas mediante o recurso a dados que explicitem: a caracterização dos informantes, seja na família de origem, no mercado de trabalho, em instituições consagradas e reconhecidas [...]” (Franco, 2018, p. 49). A autora destaca a importância da unidade de contexto para a compreensão fundamentada do sentido de uma mensagem, diferentemente do entendimento do significado dessa mensagem. Com a unidade de contexto, busca-se compreender os componentes que estabelecem sentido para a mensagem e demonstram a compreensão de mundo do emissor. Ainda, essa diferença reconhece a importância da construção histórica, e, portanto, social, da linguagem e do indivíduo como emissor da mensagem.

Cabe explicitar que, em consonância a uma perspectiva crítico-dialética, as categorias metodológicas que se apresentam para a análise do objeto “configuração do campo da educação superior no DF de 2010 a 2021” são aquelas da totalidade (e sua historicidade) e da contradição. Compreende-se com essas categorias que a aproximação ao estudo da educação superior do DF tem de se realizar por meio do entendimento das complexidades pouco aparentes da política educacional para o setor e nas determinações estabelecidas pelos agentes locais diante destas e diante das tendências concorrenciais que se apresentaram no período. Ainda, no segmento privado da educação superior, essas diferentes determinações medeiam as tendências representadas tanto por grupos educacionais quanto por fundos de investimento, ambos, ligados a tendências mundiais de financeirização e concentração de mercados (Carvalho, 2011).

A categoria da contradição também desvela maneiras pelas quais a política de educação superior é mediada pelas instituições, em seus respectivos contextos sociais. Diante do Reuni, as universidades federais conseguiram incluir estudantes antes excluídos? Podendo auferir lucro e terem capital aberto na bolsa de valores, os grandes grupos educacionais mercantis massificam ou democratizam a educação superior? Esses são exemplos de contradições que se devem alcançar na investigação, buscando abstrações dos dados com reflexão crítica.

### *3.1.3 Lócus de pesquisa e caracterização dos interlocutores*

A abordagem crítico-dialética tem como pressuposto ontológico pessoas não só como seres sociais, colocadas diante de realidades condicionantes construídas historicamente, mas também como sujeitos de ação capazes de, em variada medida, construir e transformar suas realidades (Sánchez Gamboa, 2000). A pesquisa trouxe algumas aproximações ao objeto por meio da literatura e de dados estatísticos que sugerem movimentos e tendências, mas que, por si mesmos, não explicam a dinâmica do campo da educação superior no DF. Para compreender as múltiplas determinações desse objeto, foi necessário investigar as percepções e entendimentos dos agentes do campo, como atores que constroem a realidade desse fenômeno e, portanto, estabelecem sua materialidade.

Assim, as posturas metodológicas assumidas neste estudo, tanto quanto seu objeto, exigiram que a escolha do lócus da pesquisa fosse feita de maneira intencional, com critérios fundamentados nessa perspectiva. O grupo selecionado de instituições como lócus de investigação se encontra entre as principais IES que constituem o campo do DF. Considerando a impossibilidade de explorar qualitativamente a dinâmica histórica de todas elas singularmente, buscaram-se aquelas que melhor representassem o objeto da pesquisa, conforme suas posições assumidas no campo local. Portanto, selecionaram-se aquelas IES com o maior número de matrículas na graduação (presencial e a distância) ou que experimentaram significativa expansão em seu número de matrículas.

Ponderando as condições da investigação, compreende-se que essa forma de seleção do lócus é condizente com as escolhas metodológicas para o atingimento dos objetivos da pesquisa, critério maior para o desenho da pesquisa qualitativa segundo Triviños (1987). Ao mesmo tempo, destaca-se que os critérios para a seleção das IES se conectam com o pressuposto da concentração de matrículas desta investigação, servindo assim, como um filtro para a seleção de interlocutores da pesquisa representativos desse fenômeno em particular.

Apesar de um alto número de instituições credenciadas no DF em 2022, eram 67 ao

todo<sup>30</sup> (Inep, 2023c), o agrupamento delas conforme grupos econômicos e as considerações sobre a concentração de matrículas que problematizam o objeto desta pesquisa mostram outra realidade. Eram poucas as IES com mais de mil estudantes e, para a definição do lócus de estudo, utilizou-se esse recorte de tamanho como um balizador inicial do espaço ocupado por elas no campo local. Enfocando-se as 20 maiores IES do DF, suas respectivas variações de matrículas entre 2010 e 2022, as mudanças de tipo organizacional ou vendas e fusões, selecionou-se um grupo representativo do campo da educação superior do DF. Ao todo, 12 instituições tiveram variações de matrículas positivas ou negativas de 50% ou mais no período analisado, sem contar três IES que atingem o patamar de mais de mil estudantes e foram criadas dentro do período. Ainda, em 2010, 25 IES faziam parte desse grupo com mais de mil estudantes matriculados (Inep, 2011a), e dessas, oito já não se enquadravam nesse recorte em 2022. Consequentemente, pode-se entender que o campo da educação superior local teve muitos movimentos singulares do ponto de vista quantitativo em suas principais instituições, reforçando o entendimento de uma dinâmica de lutas intensas de posições no período.

Constatação da importância das 20 maiores IES do campo da educação superior do DF é o fato de que elas concentram 91,3% das 228.479 matrículas de graduação do DF em 2022.<sup>31</sup> Assim, todas as instituições entre as 20 maiores poderiam ser selecionadas para o estudo da dinâmica de configuração do campo local. Seus dirigentes teriam plenas condições de fornecer relevantes interpretações a respeito dos movimentos e tendências do campo, entre 2010 e 2022, e de suas motivações. Com exceção de três, todas já estavam presentes no campo em 2010 e participaram das mediações necessárias institucionalmente com a política nacional e as diferentes estratégias de atuação dos agentes locais.

Com esse recorte das maiores IES do campo da educação superior do DF e por meio de considerações sobre a historicidade dessas, formou-se o seguinte grupo de oito IES como lócus de pesquisa:

- a) universidade pública federal, com significativo crescimento de matrículas no período;
- b) instituto federal, com uma significativa expansão no período;
- c) universidade privada, a mesma classificada por Martins (1997) e Sousa (2003, 2013) como posicionada de maneira distinta no subcampo privado;
- d) centro universitário privado, com fins lucrativos, sendo uma das maiores e mais antigas

---

<sup>30</sup> A sinopse estatística do Censup de 2022 traz 66 IES credenciadas no DF (Inep, 2023c). Contabiliza-se mais a Universidade Paulista, visto que atua com a oferta de cursos de graduação presencial no DF, apesar de ser credenciada no estado de São Paulo.

<sup>31</sup> O total de matrículas de graduação presencial e a distância são da sinopse estatística do Censup 2022 (Inep, 2023c).

- IES do campo, parte de grupo educacional de capital aberto;
- e) centro universitário privado, sem fins lucrativos, sendo uma das maiores e mais antigas IES do campo;
  - f) centro universitário privado, com fins lucrativos, com significativo crescimento no período analisado, tendo passado por mudança de tipo de organização acadêmica;
  - g) centro universitário privado, com fins lucrativos, compondo um grupo educacional nacional, com relevante atuação na EaD;
  - h) faculdade privada, com fins lucrativos, sendo parte de grupo educacional de capital aberto.

Algumas dessas IES cresceram no período analisado, outras diminuíram a quantidade de estudantes matriculados. Uma delas permanece com a mesma quantidade de estudantes do início do período. Outra mudou sua organização acadêmica no período. Três delas fazem parte de grupos nacionais, duas com capital aberto. Uma vendeu uma participação para um grupo nacional maior, apesar de não ter se integrado ainda. Duas mudaram de categoria administrativa, adquirindo finalidade lucrativa. Constatou-se, então, que todas elas tiveram experiências diferentes entre si diante da política para a educação superior definida entre 2010 e 2022. Justifica-se, assim, o *locus* de pesquisa.

Com a seleção das oito IES como *locus* da pesquisa, foram selecionados interlocutores que fossem seus mantenedores ou dirigentes. Além disso, porque “[a] finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (Bauer; Gaskell, 2015, p. 68), também se buscou a perspectiva de agentes com legitimidade no campo da educação superior, mas que não estivessem diretamente ligados às mediações da realidade concorrencial de IES específicas. Eles foram escolhidos por serem pessoas reconhecidamente capazes de interpretar e refletir a respeito das mudanças ocorridas no campo da educação superior do DF no recorte temporal do estudo, por seu histórico profissional ou posição nas IES selecionadas.

Além dos dirigentes das IES selecionadas, há mais três interlocutores: um dirigente de uma das principais entidades representativas da educação superior privada, em âmbito nacional, e dois pesquisadores do campo da educação superior: um escolhido por sua expressividade acadêmica no estudo desse campo e outro por sua trajetória próxima ao campo local com experiências de trabalho em instituições públicas e privadas e organismos internacionais.

A caracterização dos interlocutores se deu no período de pré-análise dos dados coletados nas entrevistas, buscando, de certa maneira, determinar inferências a respeito de quem estava sendo engajado nas entrevistas (Franco, 2018). Para isso, considerou-se a aplicação do conceito

de *habitus* aos interlocutores, conforme as considerações derivadas das entrevistas.

Constatando a formação acadêmica como um elemento significativo para as determinações da aquisição de um *habitus* acadêmico, esse foi o primeiro elemento de caracterização percebido. Ao mesmo tempo, compreendendo o tempo de campo como um sinal de inculcação das predisposições e construções legítimas do campo da educação superior, esse foi o segundo aspecto para a consideração do *habitus* dos interlocutores. Assim, percebeu-se a possibilidade de uma classificação de tipos básicos de *habitus*, que se constituem de maneira simples, mas sugestiva, como professores que passam a atuar em gestão universitária (a partir de sua ação como gestores acadêmicos de cursos nos quais lecionaram ou a partir da atuação direta como gestores administrativos das IES), ou como gestores universitários (que se mantêm no campo sem se formarem como professores antes ou depois de sua atuação em gestão).

Essa dicotomia de tipos básicos emerge tão somente com o intuito de, na fase de análise de conteúdo, complexificar o entendimento das mensagens registradas, mantendo-se o entendimento de que o léxico educacional do emissor/interlocutor pode simbolizar a conformidade do discurso analisado a uma *doxa* específica – nesse caso, a do campo universitário ou a do campo econômico/empresarial (Bourdieu, 1986a). Importa dizer ainda que a classificação dos agentes em determinado tipo de *habitus*, associando-o mais a um campo ou outro, não reduz a análise dos dados a um ato de conformidade às predisposições esperadas daquele interlocutor, mas, sim, torna a análise saturada de determinações que mostram um contexto geral do campo da educação superior do DF complexo e eivado de contradições na interação entre seus agentes e as instituições que representam.

Com o propósito de preservar o anonimato, os interlocutores são apresentados a seguir com o respectivo código com o qual serão tratados neste trabalho. Considerando seus papéis institucionais, a primeira letra indica a organização acadêmica, as três seguintes, a categoria administrativa, e o número, a quantidade daquele tipo de participante. Dessa maneira, preserva-se a anonimidade das falas utilizadas na análise do discurso, ao mesmo tempo que se qualifica minimamente a posição no campo da educação superior daqueles emissores. Da mesma forma, os excertos estão sempre desprovidos de referências às instituições individuais que os interlocutores representam (os trechos omitidos são simbolizados por um travessão, quando palavras, e asteriscos, quando números). Por último, como medida de preservação do anonimato, as referências feitas aos interlocutores no texto são sempre no gênero masculino.

O Quadro 5 registra esse esforço de caracterização dos interlocutores da pesquisa conforme sua formação acadêmica e seu tempo no campo da educação superior.

Quadro 5 – Caracterização dos interlocutores da pesquisa por formação acadêmica, tempo no campo da educação superior e observações sobre respectivos *habitus*

Interlocutor	Formação	Tempo no campo	Observações sobre <i>habitus</i>
CPriv1	Doutorado em área do campo em IES de prestígio e duas especializações pertinentes ao campo.	40 anos como professor e gestor acadêmico e administrativo. Há 25 anos atuando na mesma IES.	Professor com atuação em gestão acadêmica e administrativa em mais de uma instituição educacional.
CPriv2	Mestrado em área não pertinente ao campo realizado no exterior.	10 anos como gestor administrativo na mesma IES.	Gestor sem atuação acadêmica. Membro da família mantenedora.
CPriv3a	Dois especializações em áreas não relacionada com o campo.	20 anos como gestor administrativo na mesma IES.	Gestor sem atuação acadêmica. Membro da família mantenedora.
CPriv3b	Especialização em área não relacionada com o campo.	40 anos como gestor administrativo na mesma IES.	Gestor sem atuação acadêmica. Membro da família mantenedora.
CPriv4	Doutorado em área pertinente ao campo em IES de prestígio.	40 anos como gestor administrativo. Há 15 anos na mesma IES.	Gestor com atuação acadêmica.
EntPriv1	Doutorado em área não relacionada com o campo em IES de prestígio internacional.	35 anos como gestor administrativo e 10 anos na entidade representativa.	Gestor sem atuação acadêmica. Fundador de sua IES.
FPriv1	Doutorado em área não relacionada com o campo em IES de prestígio, especializações pertinentes.	20 anos como professor, gestor acadêmico e depois administrativo.	Gestor administrativo com atuação acadêmica.
IPub1	Doutorado em área pertinente ao campo em IES de prestígio e três especializações pertinentes.	30 anos como professor e gestor acadêmico com passagem por órgãos governamentais relacionados com o campo.	Professor com atuação em gestão acadêmica e administrativa. Amplo entendimento do campo em termos de políticas públicas e seu estudo acadêmico.
Pesq1	Doutorado em área do campo em IES de prestígio.	50 anos como gestor e professor em IES públicas e privadas.	Professor e pesquisador com atuação em gestão de políticas públicas em organismos internacionais.
Pesq2	Doutorado em área do campo em IES de prestígio.	35 anos como professor em IES pública.	Professor e pesquisador com atuação em gestão e participação em agências de fomento e grupos de pesquisa da educação superior nacional.
UPriv1	Mestrado em área não relacionada com o campo em IES de prestígio e especialização pertinente ao campo.	25 anos como gestor administrativo em diversas instituições educacionais.	Gestor sem atuação acadêmica. Executivo de alta gestão em instituições educacionais nacionais.
UPub1	Doutorado em área não relacionada com o campo em IES de prestígio.	30 anos como professor e gestor administrativo na mesma IES.	Professor com atuação em gestão acadêmica e administrativa. Tem entendimento do campo em termos de políticas públicas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas.

Pode-se constatar, pelas caracterizações registradas no quadro, que os participantes da pesquisa estão inseridos no campo da educação superior há muito tempo. Todos têm dedicado sua vida adulta ao campo da educação, apenas um vindo de experiências de gestão na educação básica. A maioria tem doutorado, mas poucos o realizaram em áreas do campo (três dirigentes e os dois pesquisadores). As trajetórias acadêmicas se mostraram mais relacionadas com a atuação docente dos agentes, anterior a suas trajetórias como gestores. Percebe-se também que a continuação da formação, com especializações na área da gestão educacional, é comum para aqueles que fizeram a transição da docência para a gestão.

As exceções do título de doutorado aparecem em casos de membros de mantenedoras, com um desses sendo um executivo na mantenedora e não um familiar. Esse fato é condizente com a *doxa* do campo e sugere uma distinção entre o senso simbólico do trabalho na mantenedora ou na instituição mantida, já que há apenas um caso de interlocutor em cargo de alta gestão sem título de doutorado, o qual se apresenta como requisito primordial para o trabalho em uma IES (ao menos como parte da *doxa* do campo).

De maneira geral, então, constata-se que os participantes da pesquisa têm todos um *habitus* acadêmico prevalente, constituindo-se como membros legítimos do campo (mesmo aqueles sem a formação acadêmica esperada, por efeito do tempo de inserção e da posição familiar no campo da educação superior do DF). Essa constatação fica ainda mais contundente com a análise de conteúdo de suas falas, que refletem percepções e predisposições quanto aos fenômenos do campo condizentemente com a *doxa* do campo, mesmo em contradição com as práticas institucionais de suas IES.

### 3.1.4 *Categorias de análise*

Reitera-se que o percurso metodológico desta pesquisa respeitou um desenho que possibilitasse o desvelamento do campo da educação superior pelas categorias do materialismo dialético da totalidade e da contradição. Em conjunto com o arcabouço teórico bourdieusiano, foi em termos dessas duas categorias do método que se empreendeu a análise. Contudo, nesta subseção, apresentam-se as categorias empíricas de análise utilizadas neste estudo, derivadas da investigação empreendida até aqui e da análise de conteúdo.

Assim, para a análise do *corpus* de dados da pesquisa, decidiu-se trabalhar com temas das falas dos interlocutores (Franco, 2018). As definições a respeito das unidades de análise constituídas *a priori* se fundaram nos temas percebidos previamente pela análise de dados secundários e na pesquisa bibliográfica empreendidas nos Capítulos 1 e 2. O Quadro 6 mostra

as categorias construídas conforme os objetivos do estudo, as unidades de análise consideradas *a priori* e as fontes/referências que justificam a construção de cada unidade de análise.

Quadro 6 – Categorias empíricas e unidades de análise construídas *a priori*

Categorias empíricas	Unidades de análise	Fonte
Configuração do campo da educação superior do DF	Principais IES do campo	Quadro 2.
	Aumento de centros universitários	Gráficos 5, 9 e 11 e Quadro 2.
	Concentração institucional	Gráficos 9, 11 e 13.
	Diversidade institucional	Seções 1.2, 1.3 e 2.2.
	O campo do DF é peculiar pela presença do governo federal	Martins, (1997) e Sousa (2003, 2013).
Tendências do campo	Concentração de grupos educacionais nacionais.	Carvalho (2013), Sampaio (2014), Quadro 4, Tabela 5.
	Profissionalização das IES.	Sampaio (2014).
	Redução de matrículas na modalidade presencial.	Gráficos 3 e 10.
	Aumento de matrículas na modalidade EaD.	Gráficos 4 e 12.
Política de educação superior	Democratização e políticas de acesso	Seções 1.2 e 1.3.
	Aumento e redução do Fies	
	Redução orçamentária das IES federais	

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa bibliográfica e de dados secundários.

As unidades de análise no Quadro 6 foram fundamentais para a construção do roteiro de entrevistas utilizado e centrais para as primeiras etapas da análise de conteúdo empreendida. Foi a partir da comparação das unidades de análise construídas *a priori* e da análise e classificação das unidades de registro do *corpus* de dados que se pôde construir o Quadro 7, no qual se apresentam as frequências em que todas as unidades de análise, *a priori* e emergentes, apareceram no *corpus* das entrevistas analisadas. Perceba-se que ambos os quadros apresentam as categorias na ordem da maior frequência de menções, e não na ordem em que contextualizam o objeto da pesquisa (do todo à parte).



Quadro 7 – Categorias empíricas, unidades de análise e unidades de registro por frequência de ocorrência no *corpus* (entre parênteses)

<b>Categorias empíricas</b>	<b>Unidades de análise</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Σ</b>	
Configuração do campo do DF (58)	Expansão do campo e aumento da concorrência (19)	Período de grande aumento de matrículas	8	
		Relação preço e qualidade	7	
		Entrada de novos <i>players</i> <sup>32</sup>	4	
	Características de distinção institucional (14)	Distinção pela tradição e reputação	Distinção pela tradição e reputação	6
			Novos cursos de medicina	4
			Distinção pela relevância social na comunidade	3
			Conexão forte com mercado de trabalho	1
	Diversidade institucional (10)	As diferentes IES cumprem seus papéis	As diferentes IES cumprem seus papéis	6
			As IES adotam práticas similares	3
			Boas e más IES em todos os segmentos	1
	Diferença DF – Brasil (9)	Demografia e mercado de trabalho do DF são peculiares por causa do setor público federal	Demografia e mercado de trabalho do DF são peculiares por causa do setor público federal	5
			As boas IES do DF são tão boas quanto as do Brasil	3
Colaboração entre pares			1	
Reconfiguração do campo local por grupos educacionais (6)	Impacto de grupos educacionais nacionais no campo do DF	6		
Tendências do campo (47)	Mudanças pós-pandemia (12)	Redução do presencial por causa da pandemia	4	
		Aumento do presencial por causa da pandemia	4	
		Utilização do ERÊ (ensino remoto emergencial)	3	
		Pandemia como um grande desafio	1	
	Aumento de matrículas na modalidade EaD (11)	Relação entre redução do Fies e aumento da EaD	Relação entre redução do Fies e aumento da EaD	6
			Aumento da EaD por causa da pandemia	3
			Relação EaD e qualidade	2
	Consolidação do segmento privado no campo (8)	Consolidação no segmento privado	8	
	Mudanças sociais estruturais com relação à ES (8)	Desvalorização da formação superior	Desvalorização da formação superior	4
			Novos comportamentos quanto a tecnologias e ao mercado de trabalho	3
			Fechamento de câmpus na periferia	1
Redução do orçamento de Ifes (6)	Redução do orçamento de Ifes	6		
Profissionalização da gestão das IES (2)	Profissionalização da gestão das IES	2		
Política de educação superior (45)	Democratização e políticas de acesso (15)	EaD e acesso	3	
		Fies e acesso	6	
		Expansão das Ifes	6	
	Regulação da educação superior (14)	Definição da qualidade por mercado ou por regulação	Definição da qualidade por mercado ou por regulação	8
			Amarras à inovação e diferenciação	3
			Mudanças constantes da política de educação superior	3
	Aumento e redução do Fies (9)	Impacto do Fies no presencial	9	
Regulação da EaD (7)	Liberalização da modalidade EaD	7		

<sup>32</sup> No léxico dos agentes, *players* são outras instituições atuantes no setor educacional.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas semiestruturadas.

A partir de uma primeira aproximação com as classificações das unidades de registro e suas unidades de análise, considerou-se possível manter as três categorias empíricas utilizadas *a priori*, correspondentes aos objetivos da pesquisa: (i) elementos da configuração do campo do DF; (ii) tendências do campo da educação superior; e (iii) percepções sobre a política de educação superior.

Ainda, apoiando-se em Franco (2018), na fase de pré-análise dos dados se investigou cada unidade de contexto por um sentido léxico que esclarecesse a proximidade ou o afastamento daquela mensagem de um *habitus* percebido quanto ao interlocutor. Buscou-se com essa formulação de hipóteses a respeito do *corpus* de análise tornar o sentido das mensagens mais complexo diante de um contexto percebido (e esperado) de predisposições com relação aos interlocutores. Principalmente, demonstraram-se, assim, as contradições das falas dos interlocutores em determinados momentos em que se tinha uma fala inesperada para determinado *habitus* percebido.

Por fim, ressalta-se que a contagem de frequência de unidades de registro não distinguiu entre as falas emitidas por um interlocutor e aquelas produzidas por mais de um deles. Por isso, temas tratados de maneira mais enfática por um interlocutor foram classificados em unidade de registro mais de uma vez. Com a finalidade de evitar enviesamento das inferências, buscou-se equilibrar essa sobrecontagem de unidades de registro, quando enfatizadas por um interlocutor específico, com o cotejamento de seu *habitus* percebido e sua posição como informante. Dessa maneira, algumas unidades de registro com frequências baixas foram consideradas relevantes à análise de conteúdo caso a relação entre emissor e mensagem demonstrasse essa relevância, principalmente com relação à posição do agente no campo ou em relação a contradições entre a mensagem e a posição do interlocutor. Entendeu-se que isso se faria correto diante do problema do conteúdo manifesto e do conteúdo latente, como apontado por Franco (2018).

### **3.2 Configuração do campo da educação superior do DF e as interpretações de sua dinâmica: as perspectivas dos agentes do campo**

Nos capítulos anteriores, analisaram-se os movimentos do campo da educação superior nacional e do DF, com enfoque no período após 2010. Utilizou-se, para isso, de pesquisa bibliográfica da literatura pertinente, pesquisa documental das legislações referentes à política de educação superior e análise quantitativa de dados secundários do Censup para os anos 2010

a 2022. Com isso, delinear-se preliminarmente considerações a respeito das tendências reconfigurando o campo do DF. Essas considerações fundamentaram a construção *a priori* das unidades de análise e os roteiros de entrevistas. Nesta seção, a partir da análise das entrevistas com agentes do campo local, foi possível compreender e analisar suas perspectivas, construindo unidades de análise emergentes a partir do conteúdo do *corpus* de dados.

De forma geral, as categorias *a priori* foram suficientes para a classificação das unidades de análise emergentes. No entanto, considerando-se as frequências de menções de cada unidade de análise, apresentam-se as categorias conforme a ordem de maior frequência, e não como apareceram na ordem do roteiro de entrevistas, que as ponderava da dimensão maior para a menor (política de educação superior, configuração do campo local, e tendências percebidas sob a perspectiva da trajetória da instituição).

A análise de conteúdo se organizou nos moldes propostos por Franco (2018), evidenciando as inferências realizadas com as unidades de contexto associadas a elas. Cabe esclarecer que, por exemplo, quando os interlocutores falam sobre um período de aumento de matrículas (categoria configuração do campo local), poder-se-ia classificá-la na unidade de análise de aumento de matrículas EaD (categoria de tendências), ou mesmo na de liberalização da EaD (categoria de política de educação superior). Esse é um exemplo de como o mesmo fenômeno, dependendo do interlocutor (de seu *habitus* e de sua posição no campo), expressa dimensões diferentes de uma realidade concreta. Fato é que, em sua totalidade, o campo da educação superior do DF, no período analisado, experimentou ampliação de matrículas, sejam elas presenciais ou EaD, e os interlocutores vivenciaram esse fenômeno de maneiras diferentes, seja porque tiveram muitos estudantes com contratos de Fies, seja porque continuaram com um aumento de sua base de estudantes com a EaD, após a redução do Fies. Assim, as unidades de registro são similares e, por isso, são classificadas na medida em que o contexto da fala se origina em perguntas diferentes, ou a inferência a seu respeito é relacionada com determinada categoria. Por isso, considera-se que algumas unidades de análise, mesmo em categorias diferentes, devem ser entendidas como complementares.

Nesta seção, portanto, analisa-se o entendimento a respeito da dinâmica de configuração do campo da educação superior do DF pela percepção e interpretação dos movimentos e tendências daqueles que são agentes do campo, dirigentes e mantenedores, tomadores de decisão em suas instituições, agindo e reagindo aos acontecimentos da política definida para o campo de acordo com seus *habitus* e suas posições.

### 3.2.1 Dinâmica da configuração do campo da educação superior do DF

A compreensão da configuração do campo da educação superior do DF e sua dinâmica frente aos movimentos institucionais no campo, em um contexto de lutas por posições e legitimidade, foi a principal categoria empírica da pesquisa. Não só pelas unidades de registro contabilizadas (58), mas também pela relevância das percepções dos agentes para as inferências a respeito da reconfiguração do campo no período de 2010 a 2022. A análise não se realizaria apenas com os dados estatísticos do Censup, que se apresentam com nuances em relação às percepções dos agentes.

O primeiro elemento da configuração do campo local é o de sua expansão e aumento da concorrência. Essa unidade de análise contou com 19 menções em três unidades de registro diferentes. A principal unidade de registro diz respeito à relação entre preço e qualidade do ensino ofertado pelas IES, aparecendo sete vezes nas falas de cinco interlocutores.<sup>33</sup> As falas revelam que as campanhas de *marketing* com base em preço têm o efeito de desvalorizar outras características e valores sociais do campo da educação superior (algo que também aparece na categoria de tendências do campo). Os preços baixos realmente impactam a percepção de aumento de concorrência pelos interlocutores: “Agora, existe também a política de mercado. Nessa época, 2010, você não tinha a disputa de preços que tem hoje, que é um absurdo. Você tem cursos aí a R\$ 30,00 por mês. Que curso é esse aí?” (CPriv1, informação oral). Ainda: “O mercado passou por uma guerra de preços, com as mensalidades sendo reduzidas significativamente, e os produtos educacionais oferecidos pelas diferentes instituições se tornaram muito similares” (CPriv2, informação oral). Constata-se a percepção de que a concorrência entre as IES se dá em termos de preços muito baixos, o que não era comum antes do período analisado, e que, para alguns agentes, é difícil compreender como um curso pode ser mantido com algum padrão de qualidade com esses valores.

O financiamento da educação ficou mais acessível para os alunos, mas mais desafiador para as instituições devido à redução dos preços. Ficou muito difícil, porque baixou bastante. É difícil, com o ticket médio que existe hoje na praça, você ter um bom ensino (CPriv3b, informação oral).

O baixo valor da mensalidade em cursos de graduação, na visão de um interlocutor, traz uma má associação de qualidade para os cursos, desvalorizando o campo como um todo.

---

<sup>33</sup> Como mencionado na seção 3.1.4, quando um interlocutor voltou a um tema registrado anteriormente, contabilizou-se essa fala como outra unidade de registro. Assim, para apresentar uma dimensão quantitativa dos temas, registra-se sua frequência em quantidade de unidades de registro e de interlocutores emitindo a fala.

No entanto, essa expansão também trouxe instituições que, ao oferecerem preços muito baixos, acabaram por questionar a qualidade educacional, o que pode depreciar o valor de uma educação superior de qualidade, especialmente considerando o perfil tradicionalmente mais sofisticado do público do DF (UPriv1, informação oral).

Para além disso, esse fenômeno é prejudicial à sustentação financeira das IES, visto que a dinâmica de concorrência por preços se reproduz independentemente da instituição que a inicia ou que a mantém como parte de sua posição no campo. Entende-se que, quando a disputa nesses termos assume um destaque no subcampo, mesmo instituições desinteressadas nesse posicionamento se veem obrigadas a participar do jogo.

Sem o Fies, algumas instituições perceberam que precisavam de uma base [de alunos] sustentável. [...] Isso nos trouxe concorrentes que não tínhamos antes [em termos de preços menores]. Algumas empresas duraram apenas um ou dois anos. Era comum que empresas menores esperassem para ver nossa precificação antes de definirem a delas, pois nem todas tinham recursos para uma análise de mercado profunda. [...] Após a queda do Fies, foi necessário reforçar nossas estratégias para não entrar em autodestruição, considerando que, teoricamente, tínhamos mais capacidade de caixa do que uma instituição menor sem um grande investidor por trás. [...] Percebemos que algumas práticas, como descontos agressivos, não eram sustentáveis. [...] Assim, a competição por preço começou, e não eram só as grandes instituições envolvidas, pequenas empresas também entraram nessa dinâmica (FPriv1, informação oral).

Percebe-se com essa fala como, a partir de um posicionamento inicial de um agente institucional capaz e interessado em usar tal estratégia, a prática de concorrência por preços se difunde no subcampo privado. É relevante destacar que preços predatórios podem ser considerados uma prática econômica anticoncorrencial, sujeita a considerações por parte do Cade (Furtado, 2022). Contudo, apesar das menções a preços baixos, nenhum interlocutor se expressou nesse sentido.

As outras duas unidades de registro dessa unidade de análise (expansão do campo local e aumento da concorrência) são sobre um período de grande aumento de matrículas (8) e sobre a entrada de novos *players* (IES) no campo local (4). Naquela, os interlocutores percebem o período 2010-2022 como um momento de aumento generalizado de matrículas, principalmente no subcampo privado (há pouco destaque dado ao público por agentes do privado).

Desde 1996, com a LDB, observou-se uma grande expansão em instituições que não seguiam esse modelo [de universidade], fenômeno que persiste. Há, contudo, novidades nas políticas de educação superior, como a expansão das universidades federais, o Prouni e a reformulação do Fies, iniciativas que buscavam democratizar o acesso ao ensino [educação] superior. [...] Houve expansão do setor público, com a criação de vários [câmpus de] IFETs em Brasília e até uma universidade pública [a UnDF]. A UnB avançou o ensino noturno. Porém, é insuficiente, diante da demanda (Pesq1, informação oral).

A entrada de novos *players* aumenta a diversidade e é benéfica, ventila o mercado.

Contudo, a presença de empresas focando menos na qualidade pode confundir os consumidores que buscam uma educação de alto nível, prejudicando as instituições comprometidas com a entrega de um ensino superior com qualidade (UPriv1, informação oral).

Agora, não estamos falando apenas de precificação, mas sim do aumento real no número de competidores. [...] No entanto, o crescimento continua acelerado pela pandemia, que aumentou significativamente o número de matrículas na modalidade a distância. Mesmo com mais competidores, o mercado ainda experimenta crescimento, mas com uma certa desaceleração (FPriv1, informação oral).

As menções à expansão e ao aumento da concorrência mostram que a configuração do campo da educação superior, no âmbito local, altera-se de maneira significativa com o grande crescimento visto no período. Ao menos é essa a percepção dos interlocutores, que, ao contrário do que os dados estatísticos do Censup mostram, entendem o campo local como em contínua expansão, com disputa focada em preços de mensalidades, e a esperança de que a relação entre preço e qualidade de ensino se demonstre para os estudantes, e que isso possa ajudar a posição daquelas IES locais tradicionais.

A percepção de aumento da concorrência se relaciona com a unidade de análise de reconfiguração do campo local por grupos educacionais. Essa unidade registrou seis menções por cinco interlocutores. Há duas perspectivas. Na primeira, os grupos educacionais, ao chegarem ao campo, impactam as IES locais por meio de suas práticas de precificação e a oferta de cursos na modalidade EaD e híbridos.<sup>34</sup> Na segunda perspectiva, os grupos educacionais, por serem de fora, têm menos sucesso no campo local (uma percepção comum à unidade de análise das diferenças entre o campo local e o Brasil).

Temos observado uma grande mudança no setor, com a chegada das grandes consolidadoras, como Cogna, Estácio, Cruzeiro do Sul, entre outras. Anteriormente, no cenário da educação superior do DF, instituições renomadas como —, Ceub, UDF e Católica, competiam por um público-alvo com cursos de qualidade similar, tanto em termos de conteúdo quanto de infraestrutura, o que resultava em mensalidades com preços semelhantes. A entrada de grandes consolidadoras no mercado, oferecendo cursos a preços muito mais baixos, impactou significativamente essas instituições tradicionais, pressionando-as a se adaptarem, tanto em termos de preços quanto na adoção de modelos de ensino mais flexíveis, como o EaD e o híbrido (CPriv3b, informação oral).

Outras instituições também aderiram pelo EaD, que eu acho que é um caminho muito saudável, ainda mais depois da pandemia. Mas talvez eu avalie como negativo o EaD que entrou muito por instituições de fora com preços muito agressivos e que não permitem manter uma qualidade. [...] Porque são instituições, no DF, pelo menos as tradicionais, com nomes muito fortes, muito sólidas, muito sérias, e que também resolveram aderir ao EaD, investir no EaD, e continuaram aplicando no EaD com essa

<sup>34</sup> Cursos híbridos não constituem uma modalidade prevista na regulação educacional. São, em geral, um formato de curso a distância que se utiliza de uma carga horária curricular presencial muito maior do que um curso EaD. Dessa forma, são cursos, em geral, com preços entre os presenciais e os EaD.

seriedade, com essa preocupação por qualidade (CPriv4, informação oral).

Grupos de fora enfrentam dificuldades para se estabelecer em Brasília devido à forte presença das marcas locais. As marcas de Brasília são muito fortes, o que complica a entrada de novos competidores. Por exemplo, o grupo SER, com a Uninassau, tentou se estabelecer aqui e ainda está presente, mas não teve muito sucesso. A Universidade Mackenzie, que veio de São Paulo, também enfrenta dificuldades para crescer. O mercado de Brasília é peculiar, com marcas bem reconhecidas localmente. Portanto, acredito que, para um grupo de fora fazer sucesso em Brasília, a estratégia mais eficaz seria entrar por meio de aquisições, para ganhar força no mercado local (CPriv2, informação oral).

A dinâmica de luta no campo por meio da concorrência de preços aparece como um dos impactos da reconfiguração do campo da educação superior do DF após a chegada dos grupos educacionais. O outro impacto mencionado é o início da atuação em EaD por parte das IES locais. Ambos, então, fazem parte de um processo de reconfiguração influenciado pela atuação de grupos educacionais no campo local. É relevante destacar que, entre os grupos educacionais com IES no DF, apenas a Estácio – Yduqs – chega no período analisado. Os outros grupos ou já estavam instalados no campo local (Unip, Cruzeiro do Sul e Anhanguera – Kroton), ou atuam apenas na EaD por meio de polos (Vitrú e Uninter).

Ainda, essa unidade de análise de reconfiguração do campo por grupos educacionais se relaciona com a unidade de análise de características de distinção institucional. Essa relação já era identificada por Sousa (2013), que via nas IES mais tradicionais do campo local (acumulando maior capital simbólico com marcas tradicionais e reitores de bom capital acadêmico) uma chance maior de se manter na disputa mais acirrada diante da assimetria do capital econômico das IES de grupos nacionais.

Essa unidade de análise de distinção institucional conta com 14 menções, de sete interlocutores diferentes, em quatro unidades de registro distintas. Os agentes do campo, sejam representantes de IES independentes, públicas, ou de grupos educacionais, entendem que as instituições se distinguem uma das outras, principalmente no campo do DF, por meio de suas histórias, tradição e reputação de qualidade associada a elas (6 menções). Mais ainda, mencionam-se a oferta de cursos de medicina (4), a distinção pela relevância social na comunidade de presença da IES (3) e a conexão da IES (por meio de seus currículos e projetos) com o mercado de trabalho (1).

O que a diferencia é que ela tem uma tradição forte na área de saúde. Por exemplo, o curso de — foi o primeiro em Brasília e é bem reconhecido pela qualidade. Os [profissionais] formados lá saem com um treinamento superior. E isso se estende para outras áreas de saúde como —, —, — e —. Temos um diferencial nessa área. Além disso, temos uma presença muito forte no —, sendo bem reconhecidos lá. Então, diria que esses são nossos diferenciais: qualidade na área de saúde e presença geográfica

no — (CPriv2, informação oral).

As instituições tradicionais têm mais facilidade nesse retorno dos estudantes, mas a concorrência ficou muito difícil. O estudante, muitas vezes, não percebe a diferença de qualidade; ele se guia pelo preço ou pela proximidade de sua residência. Antigamente, a escolha era mais direcionada, você queria o —, o Ceub, a UnB, por exemplo. Hoje, a situação é bem diferente (CPriv3b, informação oral).

As falas são exemplos a respeito de como as instituições do campo têm como objetivo se fazer relevantes em suas regiões de atuação. Mas também, de como têm uma percepção de que há IES tradicionais no campo local e que, antes da expansão do campo e da chegada dos grupos educacionais, as disputas no campo se davam em outros termos que não os valores das mensalidades. Há nisso um elemento daquilo que Martins (1997) identificou na década de 1990, de que os agentes do campo local buscam valorizar seus sistemas classificatórios ao desvalorizarem aquele de seus concorrentes. Nesse caso, no entanto, os termos são novos, voltando-se para a tradição local, em contraposição aos grupos nacionais. É importante destacar que os agentes de IES que fazem parte desses grupos também se veem como parte de conjunto de IES tradicionais, seja porque adquiriram uma instituição tradicional do DF seja por já atuarem há algum tempo no DF.

Ainda na unidade de análise de distinção institucional, a abertura de cursos de medicina aparece como uma das estratégias pelas quais uma IES pode distinguir-se no campo, dadas as características únicas dos cursos de medicina, como a restrição regulatória, a alta procura e as altas mensalidades.

A partir de 2010, as transformações mais marcantes foram o lançamento do curso de medicina e a abertura do câmpus de —. Estes eventos impactaram significativamente o número de alunos, a receita, a capacidade de reinvestimento e foram fundamentais para o nosso desenvolvimento. [...] A gente tem visto um crescimento de medicina. Isso está perceptível. Então, com as novas liberações, aí tem a questão, obviamente, de legislação. Mas, nos últimos dois anos, a gente tem visto novas faculdades de medicina, o que gera um impacto no mercado. Medicina é um produto diferenciado no mercado. Provavelmente vai alterar o cenário nos próximos anos com mais faculdades de medicina (CPriv3b, informação oral).

A terceira tendência recente me parece que está muito marcada no crescimento das medicinas. São as ondas. Agora, nós vivemos uma onda de crescimento das ofertas do curso de medicina. Muito também em função de o protocolo ter ficado parado, fechado, há mais de dez anos. Então, há uma demanda reprimida que agora procura ser atendida por instituições do Brasil inteiro (FPriv1, informação oral).

Além da distinção, a decisão pela abertura de um curso de medicina aparece associada ao desempenho financeiro do mesmo, à sua capacidade de influenciar a sustentabilidade financeira de uma IES. Contudo, há de se destacar que a atuação em cursos de oferta restrita,



principalmente aqueles associados à UnB, é uma estratégia consolidada para a distinção usada pelas IES do subcampo privado do DF (Martins, 1997; Sousa, 2003).

Ter uma conexão com o mercado de trabalho só aparece em uma fala relacionada com as maneiras de uma IES se distinguir no campo. É, porém, muito relevante posto que vem de um representante de uma IES organizada academicamente como universidade.

Desde 2010, a — tem focado intensamente na melhoria da experiência do estudante, abrangendo todos os aspectos da vida acadêmica, dentro e fora da sala de aula. Um dos objetivos principais tem sido estreitar a conexão entre a experiência acadêmica dos alunos e o mercado de trabalho. Isso foi alcançado por meio de uma revisão abrangente dos currículos, com o intuito de integrar a teoria à prática de forma mais efetiva. Para complementar essa abordagem, estabelecemos uma série de parcerias com diversos atores do mercado, formando uma rede robusta que proporciona aos nossos alunos oportunidades valiosas de aprendizado prático e contato direto com o mercado de trabalho. Além disso, houve um esforço considerável para alinhar mais estreitamente nosso corpo docente de pós-graduação [*stricto sensu*] com os programas de graduação. Esse movimento teve como objetivo aproximar a pesquisa e o desenvolvimento de alta qualidade do ambiente de graduação, criando um vínculo mais forte entre o mercado de trabalho e a pesquisa acadêmica (UPriv1, informação oral).

Seria de se esperar, diante da posição dessa instituição e das expectativas com relação ao tipo universidade, que houvesse uma percepção mais próxima da busca pela excelência no ensino, do desenvolvimento de pesquisas e da manutenção de projetos de extensão nas variadas áreas de atuação da referida universidade. Por causa de sua organização acadêmica se poderia esperar a valorização de outro tipo de educação. O que se vê, no entanto, é um enfoque no sucesso dos estudantes para o mercado de trabalho, articulando todas as funções da instituição com esse objetivo último. Ao mesmo tempo, percebe-se que a tríade universitária – ensino, pesquisa e extensão – não é relegada, apenas reorientada. Considerando-se a natureza administrativa privada da IES, compreende-se que não tenha as mesmas aspirações que se espera de uma típica universidade, na medida em que essas se pautam mais comumente pela atuação daquelas cuja natureza administrativa é pública.

Essa última unidade tem relação com a unidade de análise das diferenças entre o campo de educação superior do DF e o campo nacional. Classificaram-se nove menções, de sete interlocutores, em três unidades de registro diferentes. As duas primeiras, demografia e mercado de trabalho, são diferentes por causa do setor público (5), e no DF existe colaboração entre agentes do campo (1). São falas que focam, de fato, as diferenças.

A principal peculiaridade do DF, em comparação com outras regiões do Brasil, é o mercado de trabalho fortemente orientado para o funcionalismo público. Isso influencia significativamente a motivação para a educação superior, com muitas pessoas buscando diplomas principalmente para participação em concursos públicos (CPriv2, informação oral).

A análise dos números indica que o DF experimentou um crescimento no setor de educação superior que pode ser considerado superior à média do Centro-Oeste. Isso se deve, em parte, ao aumento populacional de Brasília e de áreas adjacentes, como Águas Claras, que apresentam um crescimento demográfico acentuado e, conseqüentemente, uma maior demanda por educação superior. Este fenômeno destaca-se não apenas pelo volume de crescimento, mas também pela intensidade da demanda educacional, que supera a de alguns estados, indicando um cenário único de expansão educacional na região (UPriv1, informação oral).

Percebem-se convergências nas percepções expressas com aquilo que Martins (1997) identificou como um dos fatores para a expansão do subcampo privado nas décadas de 1980 e 1990, a forte participação do setor de serviços na economia do DF e nesse, a relevância da administração pública (principalmente a federal). Esse é um fator que, no período investigado, continua determinante para a elevada demanda por educação superior no DF.

Contudo, há uma fala expressando a visão de que, por estar próximo dos agentes reguladores, o campo teria um destaque ou uma vantagem com relação às IES do país.

Brasília se destaca em vários indicadores educacionais devido à sua oferta educacional ampla, tanto pública quanto privada, com diversos interesses econômicos e ideológicos em jogo. Pode-se dizer que a educação superior em Brasília funciona como um laboratório para o futuro da educação superior no país. O campo da educação superior em Brasília tem especificidades significativas, apesar de estar vinculado ao contexto mais amplo do Brasil. A presença de órgãos reguladores, como o Conselho Nacional, o Inep e a Capes, faz com que as mudanças no campo ocorram de forma mais acelerada. É um campo em constante ebulição, difícil de diagnosticar devido à sua dinâmica rápida (Pesq2, informação oral).

De fato, a presença desses órgãos reguladores oferece oportunidades de encontro mais frequentes entre os agentes, momentos que são relevantes para a formação do *habitus* do campo e de seus agentes. Isso parece relacionado com a característica descrita a seguir, distinguindo o DF do resto do país:

Eu aprendi uma coisa com o professor — quando eu fui para Brasília, que eu não vejo nos outros lugares, que é: o quanto as IES do DF se unem para algumas coisas. [...] Mas tem essa conversa de pelo menos se alinhar em certas frentes. Eu vi isso muito, por exemplo, os programas, os Conics, nas questões de pesquisa a UnB se une com as [IES] privadas, com as filantrópicas, com as confessionais, se unem para promover eventos comuns. [...] A parte comercial, ela é do grupo, o reitor não se envolve muito. Então, é claro que nessa parte comercial tem um acirramento maior, de captação. E isso existe em tudo o que é lugar, não tem como. Mas na parte acadêmica tem trocas. Por exemplo, o — veio visitar o laboratório de odontologia do — para montar o seu, para ver o que não estava bom e não fazer igual e para ver o que estava bom e fazer (CPriv4, informação oral).

Entende-se que, ao menos na parte acadêmica, em que os agentes terão maiores comunalidades em seus *habitus*, os questionamentos a respeito da *doxa* do campo são menores, e também o são as sobreposições de interesses econômicos e as disputas concorrenciais. Por

isso mesmo, as possibilidades de consensos e colaborações se tornam maiores na medida em que os agentes se reconhecem como pares nesse campo (Bourdieu, 2019b). A fala apresentada é condizente com o que se constata no recorte desta pesquisa, como demonstrado na caracterização dos interlocutores.

A última unidade de registro dessa unidade de análise sobre a diferença do campo do DF para o nacional constitui-se de três menções, que, na verdade, são sobre a similaridade das boas IES do DF com as boas do país.

[O DF] abriga uma universidade federal que foi modelo para as demais, criada em 1961 por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Essa universidade foi pensada para ser um centro de pesquisa, pós-graduação e referência para um projeto nacional de desenvolvimento socioeconômico. Importante é a autonomia que ela possui, podendo gerar seus próprios recursos, diferenciando-a no sistema de universidades federais (Pesq1, informação oral).

As faculdades aqui em Brasília, pelo que observo, estão equiparadas com as melhores do país, especialmente em áreas como medicina e medicina veterinária, graças à infraestrutura e à tecnologia dos laboratórios. [...] Mas, no fim, o que realmente diferencia uma instituição da outra é o poder de investimento. Tirando questões geográficas específicas de algumas regiões, Brasília está muito alinhada com as transformações da educação superior que ocorrem no Sul e Sudeste, nas grandes metrópoles e centros econômicos e educacionais do país (CPriv3a, informação oral).

A última unidade de análise desta categoria, sobre a diversidade institucional do campo da educação superior, suscitou dez menções, de sete interlocutores diferentes, em três unidades de registro: as diferentes IES cumprem seus papéis (6 menções), as IES adotam práticas muito parecidas (3) e existem boas e más IES em todos os segmentos (1). As falas a seguir mostram o entendimento de um campo diverso, com tipos institucionais diferentes, cumprindo missões distintas enquanto atendem pessoas com objetivos de vida diferentes.

O setor privado aproveita para expandir, especialmente na educação a distância e na pós-graduação *stricto sensu*, explorando novos nichos de mercado. A diversidade institucional e os papéis das diferentes instituições refletem a heterogeneidade histórica do ensino superior brasileiro, desde a criação das primeiras faculdades até a concepção de universidade pautada pela reforma universitária de 1968, focada em pesquisa, ensino e extensão. Desde a reforma dos anos 90, o modelo adotado favorece a diversificação e diferenciação para atender demandas sociais variadas, promovendo uma formação focada em habilidades e competências. O sistema educacional superior tornou-se complexo, com instituições de papéis distintos atendendo a estratos sociais variados, criando uma diversidade regulatória e de qualidade. Este cenário reflete uma orientação que não mudou substancialmente desde os anos 90, sugerindo um campo de educação superior dividido entre a formação acadêmica e profissionalizante (Pesq2, informação oral).

Eu vejo [a diversidade] como algo positivo, pois oferece aos estudantes a possibilidade de escolher o tipo de formação que mais se alinha com suas expectativas profissionais, seja ela mais voltada para a pesquisa e docência ou para o mercado de trabalho (CPriv3b, informação oral).

O conteúdo dessas falas se alinha com as concepções teóricas de um campo local diverso, principalmente aquelas apresentadas por Martins (1997) e Sousa (2003, 2013). Entende-se que se possa conciliar o entendimento de um campo da educação superior diverso com tendências de concentração, apesar da contradição entre os conceitos. Mesmo quando os interlocutores mencionam a atuação de grupos educacionais ou o aumento da concorrência, constata-se que não partem de uma visão na qual essa atuação seja um problema. Nesse sentido, há a diversidade de atuação no campo.

Contudo, ao mesmo tempo, há a percepção de que existe uma similaridade na atuação das instituições, com pouca distinção percebida:

Então, poucas faculdades realmente estão fazendo algo diferente, todo mundo entrando no ensino híbrido, no EaD. De forma geral, tentando se diferenciar pelo preço, mas sem pensar muito em detalhes sobre o resultado final do aluno que está saindo ali, se está preparado ou não para o mercado de trabalho (CPriv2, informação oral).

Ainda se destacam duas falas, que se atêm a definições mais específicas sobre a divisão da função entre os segmentos públicos e privados em um campo diverso.

O setor de educação superior no Brasil é majoritariamente privado, cerca de 80%. As universidades públicas têm o seu papel principalmente na oferta de programas de pesquisa e pós-graduação. Quando nós pensamos nos programas de pós-graduação, o número inverte, quer dizer, o setor privado tem apenas 19%, e 81% dos programas pós-graduação são nas universidades públicas. Então, a dinâmica ficou muito clara. Quer dizer, o Brasil é um país que a formação profissional, a graduação, é essencialmente privada, mas a pós-graduação em pesquisa é pública (EntPriv1, informação oral).

Você tem as federais, as estaduais, tem as universidades particulares, que têm, na minha opinião, objetivos um pouco diferentes. Por exemplo, a Universidade de São Paulo, estadual. Ela é considerada de excelência, tem diversas universidades federais que não são consideradas de excelência. E as privadas de excelência? Você não tem muitas. São poucas. E o ensino privado visa o lucro, a não ser as escolas que atuam sem objetivos de lucro. Eu acho que essa diversidade é sadia, tem que acontecer. O mercado tem que se manifestar, o governo tem que se manifestar (CPriv1, informação oral).

Essas menções às diferenças advindas da natureza administrativa das IES demonstram a percepção de uma clivagem no campo, constatando que a expressão da diversidade do campo é que as IES cumprirão papéis diferentes perante seus estudantes e docentes, suas comunidades. Elas mostram associações discretas entre, de um lado, o público, a pesquisa e a excelência acadêmica, e, de outro, o privado, o ensino em massa, a busca pelo lucro invalidando a busca pela excelência. Esse aspecto da análise será retomado na discussão sobre a categoria política da educação superior.

Em síntese, as falas registradas nessa categoria de dinâmica da configuração do campo da educação superior do DF mostram que os agentes percebem um campo diverso, em que o

incremento na quantidade de IES e a constante entrada de novas instituições os colocam em um estado de intensa concorrência. Essa, após a entrada dos grupos educacionais, tornou-se focada no preço das mensalidades, desvirtuando as relações entre as IES tradicionais do campo local, que antes disputavam suas posições em termos diferentes, enfocando a valorização de sua tradição no campo e sua qualidade de oferta de ensino.

Ao mesmo tempo, as percepções não convergem para um campo que apresente concentração de matrículas, ou dominância por parte de poucas instituições. Apesar de estudos alertando a respeito da tendência de concentração de mercado na educação superior privada (Carvalho, 2013; Mancebo; Silva Júnior; Schugurensky, 2016), as considerações dos interlocutores sobre a diversidade do campo se atêm aos tipos de organização acadêmica padrão e à dicotomia dos fins lucrativos nas privadas. Ainda não se tem um entendimento consolidado sobre a IES parte de um grupo educacional como um tipo institucional diferente da IES privada com fins lucrativos. Muito menos observações contundentes sobre o impacto desse tipo institucional peculiar na reconfiguração do campo. Sem essa nova categoria, o que se mostra é um campo reconfigurado, mas ainda diverso, no qual as posições podem estar mudando, mas não estão ameaçadas por práticas econômicas anticompetitivas (apesar da atenção dada à pressão pela diminuição de preços, a compreensão é a de uma regulação natural do mercado).

### *3.2.2 Tendências do campo da educação superior do DF*

As análises apresentadas na seção 2.3 do Capítulo 2 indicam que há uma tendência de concentração de matrículas em poucas IES no campo da educação superior do DF, principalmente em centros universitários, IES de grupos educacionais e com ofertas em EaD. Contudo, isso não é percebido pelos agentes do campo dessa maneira. As inferências possíveis a partir da análise de conteúdo mostram que os grupos educacionais nacionais são vistos como consolidadores no campo, com impactos variados na dinâmica de configuração desse, e que a tendência é que as IES independentes consigam sobreviver a essa consolidação por meio de suas presenças locais tradicionais e com a distinção de suas reputações. Essa percepção aparece oito vezes, na fala de seis interlocutores, e é bem representada pelas duas unidades a seguir.

Sobre a diversidade que comentei, temos, de 15 anos para cá, uma consolidação dos grandes conglomerados. Eu diria que os dez maiores grupos hoje têm cerca de 60-65% do mercado. Então, ele é um mercado que atingiu uma concentração importante, ainda não no limite, que, dizem os especialistas, é o 80-20. Vinte por cento das instituições terem 80% do mercado. [...]. No EaD, a concentração em grandes grupos é maior ainda. [...] E as pequenas e médias, confessionais e filantrópicas, sobrevivem nos seus nichos comunitários e locais. Muitas com grande dificuldade, porque não têm o benefício da escala. Então, há a lógica de mercado, inclusive com grupos com

ações em bolsa, que se estabeleceu, de 15 anos para cá, e trouxe essa característica única no Brasil. Conglomerados com ações em bolsa, fortes, com capacidade de investimento, com grande alcance nacional. Já são grupos nacionais e pequenas e médias instituições em nichos locais, oferecendo programas premium ou de alta qualidade, muito focados naquele público que ela atinge, com marcas fortes, regionais. Essa é a configuração atual do nosso mercado (EntPriv1, informação oral).

Na última década, pensando de 2010 para a frente, tivemos a chegada de empresas, grandes conglomerados de educação nacional em Brasília. Temos a Estácio, que chegou nessa década. A Anhanguera chegou um pouco antes, foi em 2009. Mas tivemos a Estácio nesse período, a Cruzeiro do Sul, que adquiriu a UDF, a Uninassau, que adquiriu uma instituição em Ceilândia, e a Unicesumar, que chegou em Brasília (FPriv1, informação oral).

Essa percepção converge com a literatura do tema (Carvalho, 2013; Sampaio, 2014), principalmente a forma de atuação das *holdings* educacionais de capital aberto, expandindo-se com negócios de fusão e aquisição de IES menores. Como consequência, a educação superior brasileira vê-se em um período de tendência à concentração de mercado nos grupos de capital aberto, até mesmo, para alguns autores, uma situação de oligopolização (Poz; Maia; Costa-Couto, 2022; Sguissardi, 2015). As falas dos interlocutores revelam a percepção da tendência, haja vista o uso da expressão consolidação, mas não se demonstra uma preocupação com os impactos dessa tendência na configuração do campo.

Nas últimas falas, já se percebe que a atuação dos grupos educacionais no DF se funde com sua atuação na modalidade a distância, algo já identificado no campo local por Nepomuceno (2017). De fato, o aumento da EaD no campo da educação superior é a segunda tendência mais mencionada pelos interlocutores, aparecendo 11 vezes, na fala de seis interlocutores. A expansão da EaD aparece relacionada com as reduções de contratos do Fies (6), com as mudanças de percepção dos estudantes sobre a EaD após a pandemia (3), também relacionando a EaD com uma percepção de má qualidade de ensino (2).

Houve o impulsionamento do Fies também. São duas ondas muito fortes. O crescimento, impulsionado pelo Fies e, num segundo momento, quando o Fies começou a decair, o crescimento impulsionado pelo EaD, que é uma opção de mais baixo investimento, então são essas duas tendências (EntPriv1, informação oral).

A partir de 2015, observamos uma mudança significativa, com uma queda no acesso ao ensino superior, o que, segundo alguns, estimulou a busca por alternativas mais acessíveis, como cursos com mensalidades mais baratas e a migração para o ensino a distância (UPriv1, informação oral).

Ainda nessa unidade de análise, há posturas convergentes com aquelas identificadas por Sousa (2003), em que agentes já instalados no campo se referiam aos recém-chegados de maneira crítica, mas superficial, mantendo o foco na novidade de sua atuação e não na

qualidade. Como exemplo: “a expansão [da EaD] foi significativa, mas trouxe preocupações quanto à qualidade” (CPriv4, informação oral); e “muitos estão adquirindo modelos de ensino e imediatamente os colocando à venda. O número crescente de concorrentes impactou o setor” (FPriv1, informação oral). De fato, nas entrevistas realizadas nesta investigação, aqueles que adotam postura crítica à expansão da EaD, sem exceção, fazem parte dessa expansão.

É de se destacar que, apesar de haver uma relação aparente nos dados estatísticos do Censup, a associação entre a queda do Fies e o aumento da EaD apresenta nuances que ficarão mais claras com as unidades de contexto da categoria política de educação superior. Mas essa relação, presente na fala de dois interlocutores, expressa-se em referência à reformulação do Fies em 2015 e à posterior mudança na regulação no credenciamento de polos e de avaliação de cursos EaD, ocorrida em 2017.<sup>35</sup>

Para além do aumento da EaD após a pandemia, outras mudanças ocorridas após a pandemia de covid-19 e vista pelos interlocutores como consequências dessa mostram-se por 12 vezes nas falas de cinco interlocutores. Essas são vistas como tendências significativas do campo local. Curiosamente, uma seria a tendência de redução das matrículas presenciais (4), enquanto outra, o aumento de matrículas presenciais (4).

De 2013 até a pandemia em 2019, conseguimos aumentar o número de alunos de \* para \* mil. Com a pandemia, no entanto, enfrentamos recuos (CPriv2, informação oral).

Há alguns anos, especialmente pré-pandemia, o processo de captação tem sido de crescimento muito tímido, praticamente linear. Após a pandemia, houve uma queda significativa, mas identificamos uma retomada mais recente a partir do segundo semestre de 2023 e início de 2024 (CPriv3a, informação oral).

Neste contexto, a —, com \*\* anos de tradição, observou um aumento surpreendente nas taxas de matrícula para cursos presenciais nos últimos três anos, especialmente após a pandemia, sugerindo uma possível preferência dos estudantes por uma formação de maior qualidade (UPriv1, informação oral).

A chave de interpretação dessa percepção de uma tendência de aumento das matrículas presenciais por causa da pandemia se encontra no último excerto. Apesar de ser aparente nos dados do Censup (Gráfico 10), a queda drástica das matrículas na modalidade presencial não se distribui igualmente em todas as IES. Como mostrado na Tabela 6, muitas instituições tiveram ampliação de matrículas no período analisado. Mas entende-se que, com o término da

---

<sup>35</sup> O Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamenta a EaD no país e apresentou uma simplificação quanto ao credenciamento institucional para EaD e para a abertura de polos, instituindo o bônus regulatório no processo de credenciamento de polos e na avaliação *in loco* desses (Brasil, 2017a).

pandemia, parte dos estudantes buscou não apenas cursos presenciais, mas que lhes parecessem de boa qualidade.

Dessa forma, enquanto a tendência geral, no Brasil, inclina-se fortemente para a adoção do EaD, o DF mantém um equilíbrio entre essa modalidade de ensino e a procura por instituições tradicionais reconhecidas pela qualidade de seu ensino presencial. Este cenário sugere uma dinâmica educacional no DF, que, embora alinhada às tendências nacionais, ainda preserva e valoriza as contribuições significativas de suas principais universidades para a formação superior de qualidade (UPriv1, informação oral).

A percepção do interlocutor é condizente com as estatísticas apresentadas nas seções 1.3 e 2.3 dos Capítulos 1 e 2. A participação das matrículas EaD no total de matrículas é de 45,9% no Brasil e de 40,2% no DF, em 2022 (Inep, 2023c). A fala também reflete a compreensão de que se deve buscar compensar algo que, durante o período da pandemia, foi percebido como muito ruim, e que, para aqueles estudantes que podem arcar com a mensalidade e a rotina do curso presencial, haverá um esforço para frequentarem cursos e instituições de prestígio. Esse elemento foi explorado na categoria da configuração do campo da educação superior do DF.

Há ainda falas sobre os impactos do ensino remoto, utilizado durante a pandemia como solução para as medidas de distanciamento social.

A gente tem as instituições privadas com uma lógica própria, inclusive pós-pandemia, com uma lógica que me assusta, porque aquele ensino remoto emergencial, que eu chamo Erê, foi praticamente assumido como regra nas instituições privadas. E isso é muito prejudicial, porque o curso presencial síncrono é um negócio que não existe na legislação. [...] Numa última conversa que tive, lá na regulação, inclusive lá no MEC, era uma grande preocupação deles. A regulação disso que surge, que emerge pós-pandemia, que é altamente preocupante (IPub1, informação oral).

Percebe-se uma persistência de tempos pandêmicos nas práticas institucionais, relevantes para o campo da educação superior, na medida em que sugerem novos comportamentos também por parte dos estudantes. Esses passam a exigir maior flexibilidade por parte dos professores quanto à presença em sala e à entrega de atividades, uma vez que assim foi feito no período da pandemia, por meio de plataformas digitais (IPub1, informação oral).

Mas há ainda mudanças vistas pelos interlocutores como estruturais ao campo da educação superior e que não têm relação com a pandemia de covid-19. Há oito instâncias de menções a essa unidade de análise, com temas como a desvalorização da educação superior (4), novos comportamentos por parte dos estudantes quanto a tecnologias e ao mercado de trabalho (3), e o fechamento de câmpus em locais periféricos de Brasília (1).

Houve também um processo de desconstrução discursiva sobre o valor da formação superior, impactando o interesse pelas graduações. Hoje, há uma procura muito menor



por cursos superiores, inclusive em áreas tradicionalmente atraentes, como engenharia civil. Isso se reflete na necessidade de várias chamadas para preencher uma turma. [...] Tivemos uma queda na procura da graduação. Isso tem uma relação com esse vazio das políticas de educação superior? Tem. Mas também com a desconstrução discursiva do que significa estudar, pesquisar, formar-se como um profissional. Porque hoje a valorização é por ganhar dinheiro instantâneo (IPub1, informação oral).

*Players* que estão entrando no mercado, oferecendo gestão, tecnologia e tirando o estudante da educação formal para certificações mais rápidas, muitas vezes até são mais eficientes em treinar e em preparar esses profissionais para áreas, por exemplo, como TI, que precisa de muita gente, muito rápido. O grande desafio não é entre grandes e pequenas [...]. É entre jovens que vão fazer a universidade e jovens que vão preferir não fazer universidade. Essa é a nossa luta principal (EntPriv1, informação oral).

A diluição da ideia de universidade tradicional, com foco na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tem enfraquecido essas instituições tradicionais. Grandes conglomerados [empresariais] já realizam boa parte da pesquisa científica, diminuindo a atenção dada às universidades. No Brasil, esse fenômeno é exacerbado, com instituições como a Unip, que muitas vezes não são colocadas no mesmo patamar que as universidades tradicionais, refletindo uma queda no prestígio universitário. O prestígio da universidade caiu muito devido a várias mudanças globais. Há uma necessidade de se aprofundar sociologicamente no que ainda confere prestígio às universidades e [em] como a ideia de *alma mater* tem se diluído ao longo do tempo (Pesq1, informação oral).

Essa unidade de análise conflui diferentes falas que vão no sentido de uma educação superior em mudança, principalmente no que significa a formação para o acesso ao mercado de trabalho, e o reflexo disso tanto no valor social da instituição universitária quanto no valor para o indivíduo de sua participação na vida universitária. Entende-se que parte dos estudantes busca um acesso rápido à vida adulta e ao mercado de trabalho, dispostos a prescindirem da experiência universitária agregada à formação profissional, como as atividades de pesquisa e extensão e a formação de laços com os colegas de turma. Se houve alguma influência da pandemia, para os interlocutores, essa seria apenas a aceleração dessas tendências, como no caso do aumento da procura por EaD.

Destaca-se uma fala a respeito de fechamento de câmpus nas RAs periféricas, que vai de encontro à tendência observada em âmbito local por Sousa (2013) e nacionalmente por Sampaio (2011), e que representa movimento específico observado por um interlocutor.

Anteriormente, entre 2013 e 2016, houve uma tendência de as faculdades expandirem campi para fora do Plano Piloto, como em Taguatinga e Gama. Como foi o caso da —? Tínhamos três *campi* na época, um no —, outro no — e no —. Agora, observa-se uma tendência desses *campi* fora do Plano Piloto se enxugarem ou até retornarem para o Plano Piloto (CPriv2, informação oral).

Ainda se considerando a percepção dos interlocutores sobre as tendências do campo, há duas unidades de análise com uma unidade de registro cada. A primeira diz respeito à redução do orçamento das Ifes, aparecendo seis vezes para quatro interlocutores.

Desde 2016, a situação orçamentária vem se deteriorando, com recursos em 2024 proporcionais aos de 2018, apesar do aumento no número de estudantes e na oferta de cursos. A inflação tem corroído nosso orçamento (IPub1, informação oral).

As principais tensões, na medida em que você cria no Brasil uma rede extensa, mais de cem Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, várias universidades federais, nos anos seguintes se projeta o orçamento. Essa projeção no orçamento coincide também com uma crise política do Brasil. O resultado disso é que o orçamento das universidades, sobretudo as universidades públicas, entrou num regime muito difícil; os reitores protestam pela queda do orçamento. Depois, com o governo Bolsonaro, entrou também um componente ideológico, acusando as universidades de formarem pessoas de esquerda, o que muitas vezes não procede (Pesq1, informação oral).

Levando-se em conta o contexto orçamentário das Ifes entre 2015-2020 (Amaral, 2017, 2023), apresentado na seção 1.3 do Capítulo 1, compreende-se por que os agentes mais atentos ao segmento público do campo da educação superior mencionam o problema de orçamento nas instituições públicas e o período a partir da Emenda Constitucional nº 95 como o ponto dessa inflexão. Constata-se, no entanto, uma ausência de percepções a respeito disso e de outros temas sobre as IES públicas a partir de agentes do subcampo privado.

A última unidade de análise dessa categoria, com apenas uma unidade de registro e duas menções de um interlocutor, foi construída *a priori*, posto que a profissionalização da gestão das IES já foi descrita como tendência no período anterior a 2010 (Carvalho, 2013; Sampaio, 2011). Apenas um interlocutor mencionou esse movimento como algo relevante para sua instituição no período 2010-2022, mostrando que a profissionalização do campo já se encontra consolidada.

Na gestão do meu —, o estilo era extremamente centralizador; tão centralizador que dizíamos ser unipessoal, porque só ele fazia tudo. Isso ia desde a compra de um prego para a obra até a contratação de professores e o relacionamento com o MEC, ou representações judiciais. [...] Nessa época, percebemos a importância de ter um departamento de marketing e de ajustar nossos processos administrativos para dar suporte à qualidade do ensino, que sempre foi nossa prioridade. Implementamos um sistema acadêmico e redesenhamos nossos processos financeiros (CPriv2, informação oral).

Assim, tem-se o entendimento, com a categoria de tendências do campo da educação superior do DF, de um campo em transformações já aceleradas, causadas, em grande medida pela presença de grupos educacionais nacionais, mas também por mudanças mais estruturais na educação superior e nos campos relacionados com ela. A principal tendência, quando se reflete sobre os elementos das unidades de análise que emergiram nas falas, é a alteração da forma como as pessoas participam da educação superior, com forte adesão à EaD, à desvalorização da universidade e ao aparecimento de formas alternativas de formação superior.

### 3.2.3 Política de educação superior

A categoria política de educação superior registra as percepções específicas dos interlocutores sobre o tema, mas também acerca de políticas públicas específicas levantadas nas entrevistas, independentemente de estarem no bloco de perguntas sobre política da educação superior. São quatro unidades de análise na categoria, registrando temas sobre a democratização da educação superior por meio de políticas de acesso (15), a regulação da educação superior (14), a regulação da EaD especificamente (7) e o impacto do aumento e da diminuição do Fies nas instituições do campo (9). Foram classificadas, ao todo, 45 menções nessa categoria.

No tema da regulação da educação superior, construíram-se três unidades de registro sobre: a definição da qualidade das IES, se por regulação ou mercado (8), as amarras à inovação e à diferenciação (3), e as constantes mudanças da política de educação superior (3).

[As consolidadoras] acabam engolindo essas outras [IES], ou o próprio aluno e as empresas, o mercado de trabalho, não absorve essa mão de obra que não está chegando com a qualidade que esperada. Os alunos percebem essa baixa qualidade e escolhem as melhores. Acho que o próprio mercado tende a se regular. O que hoje chegou em 70 [IES], daqui a pouco volta a cair. [...] Chegamos a ter um *boom* de faculdades, e esse mercado se autorregulou, voltou para um número mais baixo. As consolidadoras chegaram, e agora voltou de novo a crescer a tendência. Acredito que o próprio mercado vai se regulando. Acho que isso é a forma mais natural, tranquila, sem intervenção externa que force alguma medida como tabelamento ou interferência de agências (CPriv3a, informação oral).

A sociedade de livre mercado acaba prevalecendo. Isso é evidente, por exemplo, na flexibilização da regulamentação e avaliação da expansão de cursos e instituições nos últimos anos, tanto em graduação quanto em pós-graduação. Essa abordagem mais liberal tem dominado o setor, independentemente dos governos em poder. Atualmente, estamos debatendo a qualidade dos cursos de licenciatura. Isso está diretamente relacionado ao processo de flexibilização que permitiu a expansão do ensino [da educação] superior a distância, o que resultou em uma queda no desempenho dos estudantes registrada pelo Enade. Isso indica que o Estado, nos últimos anos, flexibilizou a legislação a ponto de perder o controle sobre o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade para essa expansão (Pesq2, informação oral).

Essas falas representam a constatação de que, por desenho ou omissão, há uma percepção de que a política de regulação da educação superior tem tido pouca atenção com a expansão das IES no período. A percepção é de que, de fato, o que define a qualidade de uma IES é a percepção de seus estudantes, que vão escolhê-la ou não diante disso. Outro ponto de destaque é que, mesmo que se vejam os grupos educacionais como consolidadores do mercado, não se percebe preocupação diante de uma concentração de mercado. A seguinte fala mostra isso com mais clareza:

Sou daquelas pessoas que não acreditam que as leis de mercado possam ser revogadas. [...] O poder público deve induzir a qualidade e estabelecer padrões mínimos que todas as instituições, de qualquer tamanho, precisam atender [...]. Com relação a essa configuração [...] o que me preocupa como [representante do grupo dirigente de entidade representativa] é garantir que as instituições que não têm o poder financeiro, a capacidade de investimento, possam sobreviver a essa transformação digital, que é muito complexa. Para transformar a instituição, é preciso investir e se adaptar. Então [o trabalho da entidade é] garantir que se mantenha essa diversidade, sem que o processo [de concentração] acabe, digamos assim, indevidamente acelerado (EntPriv1, informação oral).

Além de balancear a atuação do mercado com aquela da regulação na definição da qualidade na educação superior, esse excerto traz um reconhecimento importante: existe uma tendência de concentração, mas os esforços devem ir na direção para que não seja “indevidamente acelerada”. Essa postura condiz com a interpretação dos dados estatísticos do Censup, que indicam a tendência, mas seria de se discutir até que ponto o MEC e os órgãos reguladores deveriam se abster de considerar medidas contra a concentração econômica no campo da educação superior. Como discutido na seção 1.3 do Capítulo 1, essa é uma atribuição exclusiva do Cade, com nenhuma ação no sentido contrário à tendência de concentração para além do caso da suspensão da fusão entre Kroton e Estácio em 2018 (Furtado, 2022).

Ainda na unidade de análise da regulação da educação superior, há falas críticas à regulação, no sentido de mostrá-la como amarra à inovação e à diferenciação, e também críticas às constantes mudanças da política educacional.

Em princípio, como o MEC padroniza currículos, as diretrizes curriculares são diretrizes, mas, na prática, como você tem o Enade, e as competências são divulgadas previamente, se você não prepara o teu estudante para aquelas competências do Enade, você sabe que vai ter um conceito ruim, e isso atrapalha a tua regulação. Então, todo mundo ensina as mesmas competências nos mesmos cursos. Isso é uma certa padronização que impede que as instituições se diferenciem pelos seus programas. Quando você faz um programa muito inovador, ele é ótimo para o mercado. Mas ele é ruim para o Enade e para o resultado do MEC (EntPriv1, informação oral).

O que percebo é que as decisões políticas muitas vezes são influenciadas pelas pessoas no poder, adotando políticas que parecem mais focadas em interesses de campanha do que em políticas de Estado sustentáveis. Isso resulta em mudanças com cada novo governo, desperdiçando recursos e energia (CPriv3b, informação oral).

Nesse ponto, não se pode dissociar a crítica à mudança daquilo que se mudou. Considerando-se que nessa categoria se tem a unidade de análise a respeito das mudanças no Fies, é possível interpretar que, diante da importância que o Fies teve para as IES privadas, ao menos parte do sentimento crítico sobre as mudanças constantes nas políticas públicas tem a ver com mudanças do Fies.

Nessa unidade de análise, sobre o aumento e a queda do Fies, há nove menções, de cinco

interlocutores. As falas convergem para o sentido de que o Fies foi muito importante para o crescimento das matrículas presenciais, estando a queda dessas diretamente relacionada com a diminuição de contratos do Fies.

Na última década, o Fies realmente impulsionou um crescimento considerável, atingindo um pico histórico entre 2015 e 2017. Foi quando começaram os cortes do Fies, por conta de mudanças políticas em relação a este produto de financiamento educacional. Isso mostrou que o mercado estava alavancado por essa injeção de capital do governo (CPriv3b, informação oral).

Observamos um padrão interessante nas variações de matrícula ao longo dos anos. Entre 2010 e 2015, houve um aumento acelerado no número de matrículas, impulsionado significativamente pelo Fies. Após esse período, de 2015 a 2020, enfrentamos uma queda nas matrículas, o que atribuímos ao término do impulso fornecido pelo Fies (UPriv1, informação oral).

Notamos que o Fies era uma oportunidade que não estávamos explorando. Quando começamos a utilizá-lo, em 2014, descobrimos que funcionava muito bem, que era isso que todo mundo estava fazendo, e era por isso que estávamos [indo mal]. Só que, logo em 2015, o Fies travou. Para nós, não foi tão ruim, porque não aproveitamos muito a onda do Fies. [...] Entre 2010 e 2013, enfrentamos dificuldades que, mais tarde, descobri serem em grande parte devido à falta do Fies (CPriv2, informação oral).

Com a queda do Fies, acredito que o [impacto] foi grande na maioria [das IES]. Para não perder tanta base de [estudantes no] presencial, percebi que o mercado começou a ficar muito mais agressivo [...]. Com o Fies não havia essa preocupação. Acho que todo mundo conseguia pegar um pedaço de bolo mais tranquilamente (FPriv1, informação oral).

As falas mostram a forte associação entre a configuração do campo entre 2010 e 2015 e o Fies, ao menos no subcampo privado. A queda do Fies em 2016 foi uma mudança muito impactante para as IES que tinham se apoiado no programa para expandir suas matrículas. Repentinamente, passam por uma inflexão na tendência de aumento de estudantes na graduação presencial. A percepção dos interlocutores é condizente com os dados estatísticos do Censup para o período 2010-2022, de aumento e queda das matrículas presenciais de IES privadas: no DF, crescem 15,2% entre 2010 e 2014, caindo 39,9% entre 2014 e 2022; no Brasil, aumento de 17,0% e queda de 31,0%, respectivamente (Inep, 2011b, 2015, 2023c). Ainda, as falas vão ao encontro das análises de Mancebo, Silva Júnior e Schugurensky (2016), que atribuem ao programa uma influência central na expansão do segmento privado, com consequências para um processo de financeirização da educação superior.

É preciso notar que a redução do Fies contribui para a percepção dos agentes de que a concorrência por preço se intensifica, como mostrado na última fala. A ascensão e queda do Fies tiveram grande impacto nas instituições do campo e na dinâmica de sua configuração, tanto pelo elemento de maior concorrência por preço quanto em sua consequência: a consolidação

(ou o fechamento) daquelas IES que não conseguem se manter operando com margens baixas derivadas de mensalidades baixas.

[Houve uma seleção de] quem tinha capacidade financeira, estrutura de fluxo de caixa para se manter no mercado. Porque percebemos nos últimos anos empresas que embarcaram nessa agressividade [de preços de mensalidades] e que depois não aguentaram. Não se sustenta. Então, os grandes conglomerados, hoje as seis, estão adquirindo essas empresas (FPriv1, informação oral).

Infere-se, portanto, que uma estratégia utilizada pelas IES após a redução de contratos do Fies foi a redução de mensalidades, o que intensificou a concorrência por preço e fragilizou a sustentabilidade financeira dessas IES. Além disso, para algumas instituições, a estratégia focal foi a oferta de graduação na modalidade EaD. Entende-se que a redução de mensalidades foi algo óbvio para todas as IES do campo local: contudo, a entrada na EaD, não. Sendo regulada e já bem desenvolvida pelos grupos educacionais à época (o que dificulta a entrada no segmento com marcas já consolidadas), ela não foi uma opção viável para todos os agentes. No DF, apenas 14 IES têm matrículas na modalidade EaD, e apenas quatro estão entre as dez maiores em termos de matrículas do DF (Inep, 2023b).

Na unidade de análise com mais menções dessa categoria, a de democratização e políticas de acesso à educação superior, o Fies também é citado, juntamente com a EaD. Mas nessas falas denota-se um sentido positivo, pela ótica do estudante, em que ambos aparecem para prover acesso a quem não teria oportunidade de outra maneira. O Fies é mencionado nesse sentido cinco vezes, enquanto a EaD, em três ocasiões.

Nos últimos dez anos, o advento do Fies foi decisivo, permitindo que muitas pessoas que anteriormente não tinham condições de acessar o ensino superior pudessem fazê-lo (CPriv3b, informação oral).

Acredito que houve um divisor de águas no período de 2015 para 2016, principalmente com a mudança do Fies. De 2010 até 2015, as políticas focavam bastante na acessibilidade, com a oferta abundante do Fies (UPriv1, informação oral).

Na prática, o que aconteceu, independentemente da existência de uma política para o setor de educação? Ele cresceu, nos últimos anos, especificamente no setor privado, que foi responsável por 80 a 90% do crescimento. E nos últimos seis ou sete anos, esse crescimento se deu marcadamente na educação a distância (EntPriv1, informação oral).

Esses são exemplos de que os agentes do subcampo privado percebem sua expansão de forma positiva. Mesmo que se possa criticar a política de transferência de recursos do Fies, o saldo é benéfico à sociedade, pois houve ampliação do acesso à educação superior. É uma percepção que pode ser entendida como estratégia de legitimação das IES no subcampo privado, da mesma maneira que, na pesquisa de Sousa (2003), os mantenedores das IES

instaladas em RA, previamente sem essa oferta, entendiam seu papel. De acordo com o autor, os interlocutores de sua pesquisa acreditavam atuar, à época, pela democratização da educação superior por meio da ampliação de seu acesso. As críticas a respeito do acesso pago, ou da baixa qualidade da oferta, são mitigadas, dessa maneira, pela consideração de que os esforços iniciais são pela ampliação, depois pela qualificação da oferta. Diante da maneira como a expansão do campo foi transformada pela EaD, é muito importante discutir o equilíbrio dessas duas dimensões da democratização da educação superior.

Sobre o subcampo público, ainda nessa unidade de análise da democratização da educação superior, tem-se o tema de expansão das Ifes, com seis menções, dos dois interlocutores do subcampo público.

Houve um fortalecimento das instituições federais dentro da diretoria de educação superior, antiga Desup, de onde vem o Reuni. Fazer referência a essas grandes políticas é interessante porque elas deram origem a essa ampliação da educação superior, mas de um outro tipo de ampliação. A gente teve o financiamento estudantil, que também é uma forma de contribuir com essas instituições particulares, mas pelo menos a gente não tinha só as [IES] particulares crescendo. A gente teve um crescimento que também veio das federais, o que é muito positivo (IPub1, informação oral).

O Reuni foi fundamental para a interiorização do ensino público federal de qualidade, ampliação da pós-graduação e democratização do acesso, logo após a Lei de Cotas. [...] Ao contrário do que se falava, o Reuni não destruiu a qualidade do ensino superior. Foi um movimento político muito forte e um importante instrumento de acesso para os estudantes (UPub1, informação oral).

Nas falas, percebe-se que a expansão das Ifes tem papel fundamental na democratização do acesso à educação superior, mesmo se considerando a ampliação pelo financiamento às privadas. E, nessa expansão, vê-se como o Reuni teve papel fundamental em sua realização. É importante ressaltar que, de maneira condizente com suas posições no campo da educação superior, tanto as últimas falas quanto as anteriores sobre Fies e EaD, partem de interlocutores enaltecendo a atuação das instituições das quais fazem parte, separando-se os subcampos público e privado, atribuindo-se valor e prestígio a suas atuações no campo social. De fato, raras vezes os interlocutores se manifestaram a respeito do subcampo de que não faziam parte.

Nessa unidade de registro, também se chama atenção para o papel da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com papel distinto das universidades federais, uma vez que a rede se configura de maneira muito diferente, e com impacto local diverso.

Eu acho que o modelo dos Institutos Federais é um modelo completamente inovador no mundo todo. [...] É desafiador, mas, em um câmpus, você tem com os mesmos professores e os mesmos técnicos uma oferta [...] de educação de jovens e adultos, educação básica, curso técnico subsequente (que é o pós-médio), a graduação e a pós-graduação, além da extensão ou da pesquisa, que é realizada pelos mesmos servidores

e no mesmo espaço (IPub1, informação oral).

Ressalta-se o entendimento de que a atuação das IES públicas na expansão do campo local se mostrou um achado surpreendente. Isso porque a instalação do IFB e a participação da UnB no Reuni permitiram um empuxo nas vagas ofertadas por essas instituições para muito além do período em que receberam investimentos condizentes com essa expansão.

[O financiamento previsto no Reuni] não continuou. Em alguns lugares, a rubrica do Reuni continua, mas totalmente descaracterizada. Novos reitores frequentemente tentam remover essa rubrica porque acreditam que privilegia certas universidades. Mas na época, essas universidades optaram por ter menos equipamento e mais dinheiro de custeio, pensando que isso permaneceria. [...] O programa não teve a continuidade que deveria em termos de política pública de financiamento para o estudante carente permanecer na universidade (UPub1, informação oral).

A participação da UnB no Reuni foi, de certa maneira, atribulada, mas, considerando-se que essa foi a principal política de fomento para a expansão das Ifes e que já estava em seu fim no início do recorte temporal desta pesquisa (Melo, 2013), deve-se ressaltar a constatação da expansão da graduação da universidade após o Reuni. Essa situação demonstra, de certa forma, a continuação de uma política de expansão com contenção – de maneira similar ao ocorrido no segmento público depois da Reforma Universitária de 1968 (Carvalho, 2002; Martins, 2009). Mas, em um contexto de clivagens entre os subcampos público e privado, é benéfico que as IES públicas possam manter uma atuação de relevância no DF com os orçamentos que lhes chegam.

A última unidade de análise nessa categoria reúne falas a respeito da liberalização da EaD de um ponto de vista regulatório. Ela conta com sete menções de três interlocutores diferentes. As falas são, em geral, em um sentido crítico a uma expansão desenfreada de cursos EaD.

O Brasil exagerou na parte de educação a distância. Está exagerado porque tem cursos de educação a distância que o aluno passa, se forma e ele sai como ele entrou. [...] Eu acho que o governo atual deveria ser mais cuidadoso com essa área de educação a distância (CPriv1, informação oral).

O impasse é para onde vai a educação a distância, que com a pandemia assumiu um protagonismo muito grande. Ela é importante, mas precisa hoje ser objeto de alguma regulação para manter um padrão e proteger aquelas instituições que tentam fazer de uma forma mais criteriosa e ética, o que não é comum no Brasil hoje (Pesq1, informação oral).

Há de se destacar que o interlocutor da primeira fala, mais contundente quanto à sua crítica, é membro dirigente de uma IES que se beneficiou da expansão da EaD. Sua fala,



portanto, deve ser interpretada mais pelas incongruências que a EaD representa a seu *habitus* acadêmico do que por seu papel de gestor acadêmico.

A categoria empírica sobre a política de educação superior mostra uma percepção consolidada nos agentes do subcampo privado de que o papel regulador do Estado deve ser pano de fundo para as forças de mercado no que se refere à definição de qualidade da educação superior. Mesmo assim, transparece o entendimento mais elaborado a respeito do papel de indução de qualidade prestado pela regulação estatal. Curiosamente, essa postura se mantém mesmo quando se tem o consenso de que instituições de baixo preço e baixa qualidade estão presentes no mercado. Mesmo nesse caso, é a percepção dos estudantes e dos agentes econômicos que deve revelar essa má qualidade, afastando-se dessas instituições.

Ainda sobre políticas públicas e relacionado com esse papel reduzido de induzir qualidade, as falas a respeito da política implementada para o Fies se mostram acríicas quanto a suas consequências. Pouco se percebe nas unidades de contexto a percepção de que o incremento do Fies tem a ver com a expansão de grupos educacionais no campo local. Essa ausência de relação entre os dois fenômenos pode ter a ver com uma percepção de que o Fies beneficiou as IES de maneira igual, tanto quanto as prejudicou igualmente quando o programa foi reduzido. No entanto, entende-se que as IES que tinham maior capacidade de investimentos (e experiência de gestão) para trabalharem com equipes de captação (ou equipes comerciais) tiveram um impacto relevante em seus números de matrículas a partir do incremento do Fies (Santos, 2018). Instituições menores, como relatado por um interlocutor cuja instituição só aderiu ao Fies em 2014, não se apropriaram das vantagens do programa da mesma maneira.

Dessa maneira, os relatos destacados chamam a atenção para a importância da política de educação superior na configuração do campo. O que os dados mostram é que essa política vem reforçando, em alguma medida, o sistema apartado em dois, descrito por Sguissardi (2015): aquele em que há formação de qualidade baseada em ensino-pesquisa-extensão e outro, em que se forma tecnicamente a massa de trabalhadores demandada pelo mercado de trabalho e expressão de uma massificação mercantil da educação superior.

#### *3.2.4 Quadro síntese dos movimentos e tendências do campo da educação superior do DF*

Com o intuito de sintetizar os principais movimentos e as tendências analisadas nesta pesquisa, elaborou-se o Quadro 8. Nele se registram tanto aquilo oriundo da literatura a respeito do campo local, quanto os dados do Censup analisados no Capítulos 2 e as entrevistas semiestruturadas analisadas no Capítulo 3.

Quadro 8 – Síntese dos movimentos e tendências do campo da educação superior do DF

Período	Campo do DF	Subcampo privado	Subcampo público
1962-1995	Implantação do campo com a necessidade de formação de quadros para a nova capital federal.	Primeiras IES surgem atreladas ao capital social (político) de seus fundadores.	Presença dominante da UnB na implantação do campo.
	Aumento pouco significativo na quantidade de IES até início da década de 1990: pouca diversidade institucional.	Ampliação de IES atendendo a demanda por ensino noturno.	UnB passa a ofertar cursos noturnos em 1989.
	15 IES com 33.794 matrículas em 1993.	IES surgem por oportunidade econômica e crescimento populacional intenso do DF.	
1995-2010	Rápida expansão da quantidade de IES entre 1995-2002 (de 12 para 63).	Novas IES se instalam onde ainda não há oferta de educação superior.	Instalação da ESCS em 2002.
	Estagnação da quantidade de IES entre 2002-2010: acirramento da concorrência com mais estratégias de atendimento às demandas de mercado e de redução de custos.	Faculdades criadas a partir de colégios.	Instalação do IFB em 2008
	Interiorização no DF: expansão de IES para novas RA.	Grupos nacionais se instalam no DF: Unip em 1999; Anhanguera em 2007; Cruzeiro do Sul compra UDF em 2008.	UnB implanta câmpus em Ceilândia, Gama e Planaltina.
	Diversificação institucional: dentre muitas faculdades privadas, surgem duas universidades privadas, uma faculdade pública, um instituto federal e quatro centros universitários.	Diversidade de cursos: novo tipo com CST e modalidade EaD.	Orçamento próprio na UnB: incremento da atuação de fundações.
	2002: 63 IES com 96.043 matrículas. 2010: 64 IES com 177.825 matrículas totais.	Distinção institucional: profissionalização com dirigentes com capital acadêmico, mimetismo da UnB em cursos de graduação e criação de pós <i>lato sensu</i> .	
2010-2022	Período com 22,7% de crescimento das matrículas totais entre 2010-2014 (176.099 a 218.441).	Concentração em 12 centros universitários: 48,4% das matrículas totais e 60,3% das matrículas privadas.	Dominância da UnB na modalidade presencial (29,2% em 2022).
	Estagnação das matrículas totais entre 2014-2022: redução de 26,5% no presencial e aumento de 179,5% da EaD.	Concentração em grupos educacionais de capital aberto: 64,6% das matrículas EaD.	Consolidação do IFB: 4.091 matrículas de graduação em 2022.
	Concentração de matrículas em 2022: 10 maiores IES com 84,7% das matrículas.	Distinção institucional: a partir da tradição local e longevidade no campo.	A maior forma de distinção é a natureza pública e não o tipo institucional.
	Ampliação da oferta EaD: de 11,8% para 40,2% das matrículas totais entre 2010 e 2022 (20.714 a 91.738).	Profissionalização da gestão institucional é tendência consolidada.	

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Martins (1997), Sousa (2003, 2013), Inep (2023b, 2023c) e entrevistas semiestruturadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta investigação foi analisar a configuração do campo da educação superior do DF no período entre 2010 e 2022, procurando identificar as tendências na dinâmica de sua reconfiguração, compreender as motivações desses movimentos e relacionar essa configuração local com as tendências do campo nacional e com a política da educação superior do período.

A pesquisa possibilitou compreender que a relação entre as tendências e a maneira pela qual o campo do DF foi impactado em sua configuração partem da complementariedade das múltiplas determinações dos fenômenos analisados, no período e historicamente. Entender a expansão desse não apenas como tendência de aumento de matrículas na graduação, mas também como democratização do acesso, como reconfiguração com mais concorrência focada em preço, com concentração das matrículas em grupos educacionais e com a transformação das ofertas para EaD. Tem-se, nessas determinações mais complexas, a simplificação de um concreto real, que se (re)apresenta como o campo da educação superior do DF.

Assim, buscou-se demonstrar como o referido campo, em sua essência, é bem distinto de sua aparência. A primeira aproximação aos dados do Censup 2022 mostrava 66 IES no DF, mas considerações a respeito de atuação como grupos empresariais, indicam 55 IES atuantes. Dessas, apenas 37 têm mais de cem estudantes, e apenas 15 têm participação de mais de 1% dos estudantes de graduação do DF. Por consequência, a configuração do campo local também é afetada pela concentração de matrículas, que, em 2022, apresentava-se na proporção de 84,7% nas dez maiores instituições locais – 184.070 estudantes – e 65,5% nas cinco maiores – 142.325 matrículas (Inep, 2023b). Historicamente, o período de 1996 a 2010 marca o campo local com a expansão das IES privadas em seu formato de faculdade isolada e sua reconfiguração fundada em uma diversidade de identidade das instituições (Martins, 1997; Sousa, 2003, 2013). O período seguinte, investigado nesta pesquisa, mostra a atenuação dessa diversidade, ao menos no subcampo privado, com a concentração de matrículas em centros universitários e em instituições de grupos educacionais e com a expansão da EaD, tendências aceleradas pela pandemia de covid-19.

Para além da caracterização de um campo da educação superior concentrado em poucas IES, os dados analisados, em suas dimensões quantitativas e qualitativas, mostraram-no destacadamente apartado em dois. As clivagens existentes entre os subcampos público e privado são expressivas de dinâmicas de configuração muito distintas. A constatação de que a UnB aumenta suas matrículas continuamente no período analisado (66,0% de aumento),

atingindo 39.957 mil estudantes de graduação presencial (Inep, 2011a, 2023b), enquanto as IES privadas percebem uma drástica queda de 30,7%, chegando a 91.683 estudantes na modalidade presencial, é um exemplo dessa separação (Inep 2011b, 2023c). A tendência na EaD também mostra isso: a UnB praticamente não tem matrículas EaD do DF – são 541 no total e apenas 58 do DF (Inep, 2023b) –, enquanto as IES privadas locais se esforçam para se destacarem em um segmento dominado por grupos educacionais de fora do DF.

A concepção de dois subcampos é, portanto, adequada ao entendimento do campo maior, na medida em que, até mesmo para os pesquisadores da educação superior, os segmentos são tão apartados quanto um par dialético. Isso para dizer que não só os agentes de cada segmento pouco interagem (apesar de um *habitus* similar), mas as considerações sobre funções, finalidades, valores das instituições de cada segmento são definidas quase que por oposição entre os subcampos. O público é de excelência, e o privado tem baixo preço e baixa qualidade; o público faz pesquisa, e o privado, apenas ensino; as IES privadas cresceram atendendo à demanda de mercado, enquanto as públicas não mudaram em nada suas práticas (essa fala aparece apenas uma vez, mas é significativa para o entendimento dessa clivagem entre os dois segmentos, visto como a UnB cresceu e expandiu seus câmpus no período).

A concentração de matrículas em poucas instituições se reveste de outra determinação no subcampo privado: a tendência de concentração em centros universitários. No período analisado, os centros saem de quatro para 12, e as matrículas totais, de 20,8% para 48,4% das matrículas do campo. Esse crescimento é particularmente intenso na modalidade EaD, visto que saem de 1.044 matrículas, em 2012, para 46.493, em 2022 – 4.353,4% de aumento (Inep, 2011b, 2023c). Tal concentração nesse tipo organizacional desvaloriza a distinção da universidade como tipo institucional, visto que os centros se qualificam por excelência no ensino e na autonomia universitária para a abertura de cursos. Por isso, entende-se que a concentração nesse tipo de instituição reforça a clivagem dos subcampos e vai ao encontro de outras separações no campo da educação superior, como entre a pesquisa ou ensino, entre a educação como serviço público ou como serviço comercial – ou mercadoria (Sguissardi, 2015) –, ou entre a formação humana comprometida com a transformação social ou uma formação técnica voltada para as demandas do mercado de trabalho (Oliveira; Catani, 2011).

A tendência no subcampo privado de centros universitários como forma de organização acadêmica principal se relaciona com outro ponto importante revelado pelos dados: a universidade não se mostra como elemento de distinção significativo. Isso tanto para os agentes do campo, que não demonstram qualquer consideração prática sobre esse tipo de organização

acadêmica, quanto para os estudantes, que mostram, por suas escolhas de matrículas, indiferença para as instituições do tipo universidade no campo local – a UCB perde 54,7% de matrículas totais no período, e a Unip, 2,6% (Inep, 2013a, 2023b). O que se interpreta com essas determinações, em conjunto com a percebida separação entre os subcampos, é que a principal marca de distinção está na afiliação ao setor público, e não ao tipo universidade. Pode-se apoiar essa interpretação com falas a respeito do IFB. Em algumas ocasiões o instituto foi citado como um novo concorrente para IES privadas, capaz de lhes acirrar ainda mais a situação de disputa, justo por seu caráter público, a conferir distinção na escolha dos candidatos (pode-se imaginar que a gratuidade tenha alguma relação com essa percepção, mas ela não apareceu como elemento).

Assim, no período investigado nesta pesquisa, o campo da educação superior do DF se configura com as IES públicas em posição relevante, sustentadas por sua própria natureza administrativa, sendo a UnB a instituição dominante no campo. Essa posição é um consenso entre os agentes entrevistados. Independentemente de possíveis dificuldades, as falas indicam a percepção de que seu prestígio pouco pode ser prejudicado. De certa maneira, os agentes do subcampo privado demonstram desinteresse pela universidade, mencionando-a pouco e com poucas informações aprofundadas. Desse ponto de vista, a UnB, por sua incontestável posição no campo local, parece ser compreendida como estando para além do jogo de disputas do campo da educação superior local, visto que este, como no caso do Brasil, é constituído majoritariamente por IES privadas cujo *habitus* foi abordado nesta pesquisa. Durante as entrevistas, houve até quem se surpreendesse com seu tamanho. De fato, em 2022, ela representava 29,2% das matrículas presenciais do DF – 39.957 de 136.683 estudantes (Inep, 2023b). Essa proporção representa a retomada de uma representatividade que foi mitigada durante o período de expansão do setor. Em termos de tendências históricas da dinâmica de configuração do campo local, em 1993 o segmento público mantinha 30,5% das matrículas (Sousa, 2013), em 2010 essa taxa cai a 14,1%, e em 2022, volta a ser mais representativa, com 19,7% das matrículas totais (Inep, 2011a, 2023c). A posição dominante da UnB é tão prevalente e pouco refletida (como se fosse um elemento local da *doxa* do campo) que, na maior parte das vezes, a dinâmica relatada pelos interlocutores, na verdade, descrevia apenas os movimentos de reconfiguração do subcampo privado, sem considerações pelos movimentos da universidade.

Para os interlocutores, o subcampo privado se configura em termos de posições muito claras de instituições de boa qualidade, tradicionais, mas que se veem envoltas em uma dinâmica de concorrência focada em preços introduzida por IES de fora do campo. Essa

contraposição entre as locais tradicionais e as entrantes se torna mais complexa na medida em que há grupos educacionais nacionais atuando no DF há algum tempo. Dessa maneira, nas falas de agentes desses últimos, há referências às recém-chegadas nos mesmos termos em que as locais falavam das novas IES sendo criadas no campo à época da pesquisa de Sousa (2003). Isso demonstra uma disputa de legitimidade no campo baseada na identidade local, contrapondo-as e desvalorizando as que fazem parte de grupo nacionais. Nesses termos, as IES locais têm mais preocupação com a qualidade da educação que oferecem, mais comprometimento com suas comunidades, mesmo havendo uma opacidade no entendimento de que grupos educacionais presentes há mais tempo no DF (alguns tendo adquirido IES tradicionais) sejam ora parte das locais, ora forasteiras.

Entende-se que a falta de clareza sobre as posições das IES de grupos educacionais se relaciona, em alguma medida, com o fato de terem se instalado no DF em período anterior à expansão ocasionada pelo Fies. As falas dos interlocutores e os dados estatísticos mostram um período de expansão das matrículas presenciais que atenuou a disputa concorrencial entre as instituições do subcampo privado. A partir da redução do Fies, a presença dos grupos educacionais se fez sentir no acirramento da concorrência, tanto nas estratégias comerciais de mensalidades mais baixas quanto na transformação da EaD como vetor de expansão das IES. Diante dessa dinâmica, esses grupos são percebidos como de fora do campo local, ou sem tradição local, mas se percebem como do DF perante os grupos que chegam a partir de 2017, com oferta majoritariamente em EaD. Essa influência dos grupos educacionais diante de estratégias concorrenciais foi identificada em outros estudos como relevante para a homogeneização de práticas institucionais (Carvalho, 2013; Sampaio, 2011). Destaca-se que, em 2022, os grupos nacionais com IES do DF (UDF, Estácio, Anhanguera, Unip e Uninassau) detinham 22,7% das 136.683 matrículas presenciais do DF (Inep, 2023b).

A expansão da EaD se mostrou a tendência de maior impacto na reconfiguração do campo da educação superior do DF. Isso porque esse segmento se tornou, no período analisado, o vetor de expansão de matrículas mais relevante. Entre 2010 e 2022, as matrículas EaD saem de 11,8% para 40,2% das matrículas totais de graduação do DF (Inep, 2011a, 2023b). Mesmo assim, as IES locais sem participação em grupos educacionais nacionais, têm pouca representatividade nas matrículas EaD do DF, apenas 19,0% das 91.796 (Inep, 2023b). A atuação na EaD pode ser entendida, assim como parte da intensificação da concorrência por preço, como movimentos estabelecidos de fora para dentro na dinâmica de configuração do campo, e como novas tendências que são heterodoxas ao campo, mas que fazem parte de novas

regras do jogo na educação superior privada. Essa atuação se mostra complexa para a identificação das posições no campo local porque até mesmo IES que fazem parte de grupos, às vezes atuam como polos para a EaD de outras instituições do mesmo grupo, sob marcas diferentes, ou ainda concorrem entre si pela captação de estudantes de EaD do DF. Nesse sentido, calcula-se que os grupos educacionais com IES no campo local, quando somadas as matrículas EaD do DF, referentes às instituições de seus grupos, chegam a representar 55,1% dessas.

A relevância da tendência de crescimento da EaD no DF também se justifica por ser mais acelerada e intensificar as outras duas mencionadas no subcampo privado: a concentração em centros universitário e em grupos educacionais. Ainda, considerando-se que as IES públicas não têm participação relevante na EaD, essa tendência reforça a clivagem dos dois subcampos. Por isso, entende-se que a transformação da oferta do subcampo privado pela modalidade EaD é, provavelmente, a principal tendência no campo da educação superior do DF. Há, nesse ponto, uma confluência das três tendências no impacto ao campo local que, entende-se, não se diferencia da configuração que esse fenômeno assume no âmbito nacional. Quando Martins (2009) observa a transformação do “novo ensino superior privado” a partir da Reforma Universitária de 1968, a principal reconfiguração era a posição que IES privadas laicas assumiam no campo sob a forma de universidades. Já a nova educação superior privada, no período analisado, vê sua reconfiguração por meio dos grandes grupos educacionais de capital aberto, atuando preferencialmente sob a forma de centro universitário e com grande enfoque na modalidade EaD.

Com relação às pressuposições do início desta investigação, de uma possível afetação do *habitus* acadêmico no campo pela sobreposição de considerações econômicas, essa não se concretizou no decurso da pesquisa. Ao menos não como se esperava. Considerando-se a maneira como a profissionalização da gestão das IES se mostrou consolidada (Sampaio, 2014), ou até mesmo a prevalência de práticas de grupos educacionais (Sampaio, 2011), presumia-se uma influência maior de um *habitus* gerencial ou corporativo. Mas, nas relações entre os interlocutores e suas falas, pôde-se refletir a respeito da maneira pela qual os dirigentes percebem a posição de suas instituições e reconciliam suas práticas institucionais com essa posição e seu próprio *habitus* acadêmico. Isso se coloca com alguma veemência diante das contradições reveladas no cotejamento entre esses elementos e as falas. De maneira geral, interpretou-se que todos os dirigentes entrevistados, mesmo os membros de famílias mantenedoras, tinham características de um *habitus* genuinamente acadêmico. O que se pode

argumentar é que as formas de inculcação eram diferentes para cada, com padrões que variam de transmissão familiar a muitos anos de trabalho em uma IES, ou de formação acadêmica de prestígio a experiência profissional docente antes da posição de gestão. Mesmo aqueles gestores com pouca ou nenhuma experiência docente vivenciaram o campo da educação superior por tempo suficiente para adquirir tal *habitus*.

Dessa forma, entende-se que a atuação dos agentes entrevistados, e, por consequência, em algum grau, também o campo, é caracterizada por um misto de predisposições, valores e distinções de cunho acadêmico por parte dos agentes, condizentes com o modelo universitário de educação superior. Mas, isso também se caracteriza por práticas institucionais que se pautam pelos embates e pelas formas que esses adquirem na medida em que IES de tipos diferentes interagem e reagem a agentes circulando no campo. Nesse sentido, encontrou-se uma dissociação entre esse *habitus* e as práticas institucionais desses agentes. Elementos da profissionalização das IES locais, em um período anterior, e da financeirização intensificada no período analisado permeiam as práticas institucionais das IES privadas e influenciam a disputa no subcampo. Isso é inferido a partir de falas sobre determinados movimentos (como a expansão da EaD), que, mesmo em benefício econômico particular a determinada IES, são criticados como nocivos à valorização da educação superior de forma geral. Tal interpretação converge com a de Oliveira e Catani (2011), mas em outros termos, já que esses autores falam de um impacto de influências do campo econômico na corrosão do *habitus* institucional das universidades públicas brasileiras.

Ao mesmo tempo, mesmo em subcampos diferentes, os interlocutores comungam de um entendimento de que a educação superior do DF é especial, diferente e digna de comparação com as melhores instituições do país, sendo privilegiada pela presença de um setor público pujante e impactante na demografia local. Ainda, o campo local é distinto no contexto brasileiro pela presença da UnB (espécie de universidade *prima inter pares* por conta de sua história e de sua configuração inicial). Com relação ao subcampo público, esse se reconfigura não só pela expansão das matrículas presenciais da UnB (com a consolidação dos novos câmpus), mas pela implantação do IFB e, como notado em algumas falas, da UnDF.

As diferenças do campo local com relação ao nacional não se fazem significativas na análise. As principais tendências percebidas no DF, quais sejam, a expansão das públicas no presencial, a concentração de matrículas privadas em centros universitários, a queda de matrículas presenciais e o aumento exponencial da EaD no subcampo privado, são observadas nas estatísticas nacionais. O impacto da redução do Fies a partir de 2015 fez-se sentir no DF



tanto quanto no Brasil, o mesmo ocorrendo durante a pandemia de covid-19 em 2020-2021. As influências dessas duas situações de crise na reconfiguração do campo nacional e local são idênticas. E o vetor principal de ligação dos dois campos, o fio condutor das respostas em termos de práticas institucionais, são as IES de grupos educacionais nacionais.

As análises realizadas nesta pesquisa apresentam parte muito diminuta da realidade do campo investigado. Para uma análise mais adequada do campo, como em Bourdieu e De Saint Martin (1987), Martins (1997) e Sousa (2003, 2013), seria necessário levantar os perfis socioeconômicos e culturais dos docentes e estudantes das IES locais, relacionando-os em termos de suas posições sociais (e, em algum grau, de suas famílias). Também seria muito importante na descrição das posições institucionais o entendimento a respeito do sucesso profissional dos estudantes de cada IES, verificando os tipos de vínculos entre as posições sociais familiares e profissionais e as das instituições. Ainda, não foi possível entrevistar um interlocutor que representasse as IES do subcampo público de maneira ampla, como, por exemplo, um quadro da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, como planejado no início da investigação, ainda que diversas tentativas de agendamento para entrevista tenham sido feitas pelo pesquisador. Reconhece-se que essas, entre outras, foram limitações do estudo.

Por todo o exposto, conclui-se que, no período entre 2010 e 2022, o campo da educação superior do DF não se reconfigura apenas em termos de instituições participantes e suas posições relativas, mas se transforma em termos de sua oferta. A tendência de concentração de matrículas, aparente nos dados estatísticos, não se mostra como algo relevante para os interlocutores. Já a tendência de expansão da EaD e a predominância de sua oferta por grupos educacionais se mostram relevantes. Contudo, não há consenso sobre a necessidade de novas regulações na política de educação superior. Em grande parte dos casos, os entrevistados percebem como papel dos estudantes e empregadores julgar, como consumidores dos serviços educacionais, quais as instituições de boa qualidade, que, por isso, sobreviverão à disputa no campo da educação superior com os grupos educacionais.

Diante de todo o exposto, e considerando oportunas as discussões a respeito de um novo PNE, entendo como necessária a discussão de novas regulações para as IES privadas, ou com o MEC avaliando medidas de concentração de mercado e o potencial de práticas anticompetitivas em seus atos regulatórios e políticas públicas, ou o Cade considerando aspectos afeitos à diversidade de oferta da educação superior e de qualidade acadêmica em seus julgados de atos de concentração. Idealmente, haveria mais equilíbrio entre a livre iniciativa e a garantia de democratização da educação superior.

## REFERÊNCIAS

- AFAYA adquire mais 15% do capital social do centro universitário Uniceplac. **Portal de Fusões & Aquisições**, 2 jun. 2019. Disponível em: <https://fusoesaquisicoes.com/acontece-no-setor/afaya-adquire-mais-15-do-capital-social/>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- ALMEIDA, A. N.; NERES, I. V.; NUNES, A.; SOUZA JÚNIOR, A. C. V. N. Effectiveness of public university expansion in Brazil: comparison between the situation of graduated and dropout students. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 107, p. 457-479, 2020.
- ALMEIDA, V. A. L.; LOURENÇO, F. C. P. Uma avaliação econômica do Prouni contrastando a massa salarial dos egressos com o gasto tributário do programa. **Revista Cadernos de Finanças Públicas**, v. 1, n. edição especial, p. 1-28, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.55532/1806-8944.2022.157>. Acesso em: 22 jul. 2023.
- AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 9 out. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227145>. Acesso em: 4 jul. 2023.
- AMARAL, N. C. Os recursos públicos aplicados na educação básica e superior: uma análise da meta 20 do PNE (2014-2024) considerando os dados do Inep. **FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 13, n. 16, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/127700/88985>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- ANGEOLINI, E. **Educação a distância e a evasão: desafios para uma instituição privada de educação superior**. 2019. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- ASSIS, R. M. D.; OLIVEIRA, J. F. D. O campo da educação superior no Brasil: tensões e desafios. **Em Aberto**, v. 36, n. 116, 6 jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.36i116.5478>. Acesso em: 6 jul. 2023.
- BALBACHEVSKY, E.; SAMPAIO, H.; ANDRADE, C. Y. Expanding access to Higher Education and its (Limited) consequences for social inclusion: The Brazilian Experience. **Social Inclusion**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 7-17, 2019. Disponível em: <https://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/1672>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- BAUER, W. M.; GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, W. M.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 64-89.
- BAUM, S.; MA, J. Education pays for individuals and society. **Trends in higher education series**. Washington, DC: The College Board, 2007. Disponível em: <https://research.collegeboard.org/media/pdf/education-pays-2007-full-report.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2023.
- BECKER, K. L.; MENDONÇA, M. J. C. Avaliação do impacto do Prouni na nota Enade dos estudantes. **Economia Aplicada**, v. 25, n. 4, p. 521-544, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9439>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu: sociologia**. Tradução: Paulo Montero; Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. Habitus, code et codification. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, [S. l.], v. 64, n. 1, p. 40-44, 1986a. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1986\\_num\\_64\\_1\\_2335](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_64_1_2335). Acesso em: 28 abr. 2023.

BOURDIEU, P. The forms of capital. *In*: RICHARDSON, J. (ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. Westport, CT: Greenwood, 1986b. p. 241-258.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019a.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2019b.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1970.

BOURDIEU, P.; SAINT MARTIN, M. Agrégation et ségrégation: le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, [S. l.], v. 69, n. 1, p. 2-50, 1987.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 9 mai. 2023.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008 Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%202.208%2C%20DE%2017%20DE%20ABRIL%20DE%201997.&text=Regulamenta%20o%20%C2%A7%202%20%C2%BA,que%20lhe%20confere%20o%20art..](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%202.208%2C%20DE%2017%20DE%20ABRIL%20DE%201997.&text=Regulamenta%20o%20%C2%A7%202%20%C2%BA,que%20lhe%20confere%20o%20art..) Acesso em: 14 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 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 nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2306.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm). Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm). Acesso em 19 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm). Acesso em 6 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **e-MEC:** sistema eletrônico de informações do MEC. Brasília, DF: 2024. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MjcxMDM=>. Acesso em: 4 mai. 2024.

BRITO, M. I. L. **Implementação do Reuni na UnB (2008-2011):** limites na ampliação de vagas e redução da evasão. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CABELLO, A.; *et al.* Formas de ingresso em perspectiva comparada: por que o Sisu aumenta a evasão? O caso da UNB. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 26, n. 2, p. 446-460, 2021. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772021000200446&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772021000200446&tlng=pt). Acesso em: 6 jul. 2023.

CAREGNATO, C. E. *et al.* New audiences and new educational stratifications in Brazilian higher education in the 21st century. **AISHE-J**, [s. l.], v. 10, n. 1, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/323535086\\_New\\_Audiences\\_and\\_New\\_Educational\\_Stratifications\\_in\\_Brazilian\\_Higher\\_Education\\_in\\_the\\_21st\\_Century](https://www.researchgate.net/publication/323535086_New_Audiences_and_New_Educational_Stratifications_in_Brazilian_Higher_Education_in_the_21st_Century). Acesso em: 6 jul. 2023.

CARVALHO, C. H. A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 761-801, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CARVALHO, C. H. A. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade**. 2011. 456 f. Tese (Doutorado em Economia), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

CARVALHO, C. H. A. O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 979-1000, 2006.

CARVALHO, C. H. A. **Reforma universitária e os mecanismos de incentivo a expansão do ensino superior privado no Brasil (1964-1984)**. 2002. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CARVALHO, C. H. A.; LOPREATO, F. L. C. Finanças públicas, renúncia fiscal e o ProUni no governo Lula. **Impulso**, v. 16, n. 40, p. 93-104, 2005.

CASTRO, L. S. **O Programa Universidade para Todos: uma análise da democratização do acesso numa IES privada do Distrito Federal (2011 a 2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. Prouni: Democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Educar**, v. 28, p. 125-140, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>. Acesso em: 22 jul. 2023.

CENTRO UNIVERSITÁRIO PROJEÇÃO. **Projeção**, 2023. Nossa história. Disponível em: <https://projecao.br/Faculdade/Institucional/23524/o-projecao>. Acesso em: 1 jul. 2023.

CESAR, L. J. T. **Mecanismos de seleção para o ensino superior e desigualdade educacional: um estudo sobre o PAS e o vestibular na Universidade de Brasília**. 2013. 67 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no Brasil: o ProUni e o Fies como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 49-72, dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698162030>. Acesso em: 5 jul. 2023.

CHAVES, V. L. J.; REIS, L. F.; GUIMARÃES, A. R. Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil. **Acta Scientiarum Education**, v. 40, n. 1, p. e37668, 2 fev. 2018.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Penso, 2021.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007a.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007b.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007c.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>. Acesso em: 22 jul. 2023.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DEER, C. Doxa. In: GRENFELL, M. (org.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 155–168.

DIAS, J.; MONTEIRO, W. F.; DIAS, M. H. A.; RUSSO, L. X. Função de capital humano dos estados brasileiros: retornos crescentes ou decrescentes da educação? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 43, n. 2, p. 333-379, 2013.

DISTRITO FEDERAL. [LODF (1993)]. **Lei Orgânica do Distrito Federal**. Brasília, DF: Casa Civil, 1993.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 42.333, de 26 de julho de 2021**. Institui a Universidade do Distrito Federal – UnDF e dá outras providências. Brasília, DF: Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/dc1b76852bb043b59abb774a0ffac9d4/exec\\_dec\\_42333\\_2021.html#art1](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/dc1b76852bb043b59abb774a0ffac9d4/exec_dec_42333_2021.html#art1). Acesso em: 5 mai. 2024.

DUARTE, I. F. **Essays on education: subsidies to higher education, major choice, and the impact of water scarcity**. 2020. 159 f. Tese (Doutorado em Economia), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, 2020. Disponível em: [http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=50843@2](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=50843@2). Acesso em: 25 jan. 2024.

DURHAM, E. R. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**, v. 11, n. 2, p. 231-254, 1999.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S. (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora Furg, 2019. p. 83–120.

FERRAZ, F. D. S. **Avaliação institucional externa na qualidade da educação superior privada: pontos e contrapontos.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

FRANCO, M. L. P. B. F. **Análise de conteúdo.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FURTADO, R. A. Atos de concentração no setor de educação superior no Brasil: as decisões do Cade sob o paradigma do bem-estar do consumidor e a teoria do interesse público. **Revista de Direito Setorial e Regulatório**, v. 8, n. 2, p. 38-94, 2022.

HEY, A. P.; CATANI, A. M. O impacto da avaliação no desenvolvimento e na reconfiguração do campo universitário brasileiro. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

HORA, P. M. **Qualidade e regulação nos cursos de direito: uma análise do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.** 2019. 363 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

INEP. **Censo da educação superior 2021.** Divulgação de Resultados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 4 jul. 2023.

INEP. **Gestão terminológica.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/cibec/gestao-terminologica>. Acesso em: 26 jun. 2023.

INEP. **Microdados do censo da educação superior 2010/2022.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011a, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 out. 2023.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior 1995/2010-2022.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 1996, 2011b, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022b, 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 8 fev. 2024.

IPEDF. **Três décadas de mercado de trabalho do Distrito Federal: uma análise da atividade e do rendimento por meio da Pesquisa de Emprego e Desemprego.** Brasília, DF: Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal, 2023.

LUCAS, C. F. **A universidade como instrumento de geração de emprego e renda: uma análise da experiência da UnB.** 2013. 81 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Econômica de Finanças Públicas), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MANCIBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. D. R.; SCHUGURENSKY, D. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 205-225, dez.

2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698162033>. Acesso em: 5 jul. 2023.

MARTINS, C. B. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. **Em Aberto**, v. 9, n. 46, p. 59-72, 1990.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MARTINS, C. B. **Ensino pago**: um retrato sem retoques. São Paulo: Global Editora, 1981.

MARTINS, C. B. O ensino superior privado no Distrito Federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 102, p. 157-186, 1997.

MARX, K. Introdução [à crítica da economia política]. *In*: MARX, K. **Para a crítica da economia política (e outros escritos)**. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 109-131.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATOS, L. B. **O crescimento do Instituto Federal de Brasília com interesse no progresso da pesquisa tecnológica institucional**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MELO, L. V. S. E. **A concepção e a implantação de novos campi da UnB no DF e seus efeitos sobre a democratização do acesso**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MENDES, N. C. F. **A relação entre o perfil educacional e a geração de emprego e renda na economia do Distrito Federal**. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia e Gestão de Finanças Públicas), Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19691>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MIRANDA, P. R.; AZEVEDO, M. L. N. D. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? **Educação & Formação**, v. 5, n. 3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i15set/dez.1421>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MIRANDA JUNIOR, U. J. P. **Identidade organizacional e o papel dos atores acadêmicos: contexto de formação em medicina e enfermagem da escola superior de ciências da saúde – Distrito Federal – Brasil**. 2021. 135 f. Tese (Doutorado interinstitucional em Ciências da Saúde), Universidade de Brasília e Escola Superior em Ciências da Saúde, Brasília, 2021.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NEPOMUCENO, C. A. **A EaD no contexto da expansão da educação superior privada no Distrito Federal**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, H. C. **Gastos públicos federais x ensino superior x expansão da Universidade**



**de Brasília – UnB.** 2013. 68 f. Dissertação (Mestrado em Economia de Finanças Públicas), Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: Acesso em: 13 mar. 2023.

OLIVEIRA, F. S. **O alcance do Enem como instrumento das políticas públicas de acesso ao ensino superior entre os jovens vulneráveis do Distrito Federal, 2008-2015.** 2017. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. *In:* OLIVEIRA, J. F. (org.). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração.** Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 11-38.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. OPAS/OMS, 2023. Folha informativa sobre covid-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 1 jun. 2023.

PAULA, V. G. **Os desafios da gestão na educação superior privada: um estudo exploratório na perspectiva da psicodinâmica do trabalho.** 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

PEREIRA, L. C. B. A administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado. **Texto para Discussão ENAP**, v. 9, p. 1-23, 2001.

PINTO, F. C. **Educação superior tecnológica brasileira: uma abordagem sobre sua evolução e um estudo de caso sobre as perspectivas dos egressos no Distrito Federal.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

PINTO, J. M. D. R. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 133-152, 2016.

POZ, M. R. D.; MAIA, L. S.; COSTA-COUTO, M. H. Financeirização e oligopolização das instituições privadas de ensino no Brasil: o caso das escolas médicas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 38, n. supl. 2, p. e00078720, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00078720>. Acesso em: 22 jul. 2023.

QUEIROZ, K. C. A. L. **Reconhecimento de cursos de graduação em instituições privadas no marco do SINAES: avaliação, regulação e acomodação.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

REIS, L. G. L. **Centralidade educacional: um estudo sobre a região administrativa de Taguatinga – Distrito Federal.** 2019. 240 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

REIS, L. F.; MACÁRIO, E. Dívida pública e financiamento das universidades federais e da ciência e tecnologia no Brasil (2003-2020). **Práxis Educacional**, v. 16, n. 41, p. 20-46, 7 jul. 2020.

RIBEIRO, D. Universidade de Brasília. *In:* RIBEIRO, D. (org.). **Universidade de Brasília: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei nº 3.998 de 15 de dezembro de 1961.** Brasília: Editora UnB, 2011.

RODRIGUES, I. S. **Análise de forças socioeconômicas: um estudo sobre as fontes tradicionais**

de impacto da UnB para o desenvolvimento regional. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Econômica de Finanças Públicas), Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SAMPAIO, H. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 84, p. 43-55, 2014.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, n. 4, p. 28-43, 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2000.

SANTOS, A. V. **A hegemonia do capital da rede de governança do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

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

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, E. R. **Análise da adesão da UnB ao Reuni: o caso FCE e sua contribuição para a comunidade local**. 2016. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, I. F. B. **As implicações do Reuni no processo de intensificação do trabalho docente na educação superior: a experiência da Universidade de Brasília**. 2022. 102 f. Tese (Doutorado em Política Social), Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SILVA, N. P. M. **A atuação do Instituto Federal de Brasília Campus Estrutural e a relação com a comunidade local na perspectiva da sustentabilidade: um estudo de caso**. 2022. 230 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SOARES, K. D. A. **Instituição de ensino superior: expansão horizontal ou vertical? Racionalidade econômica de novos campi: lições da experiência da UnB**. 2017. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUSA, D. Estácio compra Facitec por R\$ 29 milhões. **Exame**, [S. l.], 5 abr. 2013. Disponível em: <https://exame.com/negocios/estacio-compra-facitec-por-r-29-milhoes-2/>. Acesso em: 1 jul.

2023.

SOUSA, J. V. **Educação superior no Distrito Federal: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo**. Brasília: Liber Livro, 2013.

SOUSA, J. V. História da educação superior. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021, v. 2, p. 25-207.

SOUSA, J. V. **O ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de sua recente expansão (1995/2001)**. 2003. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SOUSA, J. V. O campo como proposição teórico-metodológica para o estudo da política de educação superior. *In*: ALMEIDA, M. L. P.; SOUSA, J. V. (org.). **Posicionamentos epistemológicos nas pesquisas em políticas educacionais: cenários incertos**. Campinas: Mercado das Letras, 2020. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador). p. 129-149.

SOUSA, J. V.; JESUS, G. R.; GRIBOSKI, C. M. (org.). **Expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: uma análise das tendências e controvérsias no período pós-LDB nº 9.394/96 (1997-2012)**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2018.

TEIXEIRA, M. E. **O impacto do Reuni sobre a gestão administrativa e financeira da Universidade de Brasília**. 2013. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Econômica de Finanças Públicas), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

TREVISOL, J. V.; TOLEDO, J. A. A educação superior a distância no Brasil: regulação e políticas de expansão (1998-2018). **Revista Lusófona de Educação**, v. 51, p. 29-46, 2021. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7707>. Acesso em: 3 mar. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL PROFESSOR JORGE AMAURY MAIA NUNES. **Sobre a UnDF**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.universidade.df.gov.br/a-undf/>. Acesso em: 9 mai. 2023.

VELLOSO, J.; MARQUES, P. M. F. Recursos próprios da UNB, o financiamento das IFES e a reforma da educação superior. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 26, n. 91, p. 655-680, 2005.

VIEIRA, S. L.; NOGUEIRA, J. F. F. Reforma da educação superior no Brasil: tempo(s) e movimentos(s). **Revista Lusófona de Educação**, v. 35, p. 13-28, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>. Acesso em: 6 nov. 2022.

## APÊNDICES

## Apêndice A – Roteiros de entrevista



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**  
**Dirigente da IES pública 1**

Código de identificação do(a) interlocutor(a): \_\_\_\_\_

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Trajetória profissional: \_\_\_\_\_

Função na instituição: \_\_\_\_\_

Tempo na instituição: \_\_\_\_\_

**Bloco 1 – Sobre política de educação superior no Brasil**

1. Como avalia a política de educação superior, desde 2010?
2. Quais transformações percebe como relevantes para a educação superior brasileira, nos últimos dez anos?
3. Como analisa a diversidade institucional na educação superior brasileira?

**Bloco 2 – Sobre transformações do campo da educação superior do DF**

1. Como avalia a atual configuração do campo da educação superior do DF?
2. Como analisa a expansão de IES e de matrículas na educação superior no DF, na última década?
3. Quais diferenças ou aproximações percebe entre as transformações da educação superior do Brasil e a dinâmica das IES do DF?

**Bloco 3 – Sobre a dinâmica dos movimentos institucionais individuais**

1. Quais as transformações mais marcantes ocorridas em sua instituição, desde 2010?
2. Como analisa as variações de matrículas de graduação em sua instituição, desde 2010?
3. O que torna sua instituição diferente de outras IES do DF?
4. Como avalia o Reuni e seu legado?

**UnB**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**  
**Dirigente da IES pública 2**

Código de identificação do(a) interlocutor(a): \_\_\_\_\_

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Trajetória profissional: \_\_\_\_\_

Função na instituição: \_\_\_\_\_

Tempo na instituição: \_\_\_\_\_

**Bloco 1 – Sobre política de educação superior no Brasil**

1. Como avalia a política de educação superior, desde 2010?
2. Quais transformações percebe como relevantes para a educação superior brasileira, nos últimos dez anos?
3. Como analisa a diversidade institucional na educação superior brasileira?

**Bloco 2 – Sobre transformações do campo da educação superior do DF**

1. Como avalia a atual configuração do campo da educação superior do DF?
2. Como analisa a expansão de IES e de matrículas na educação superior no DF, na última década?
3. Quais diferenças ou aproximações percebe entre as transformações da educação superior do Brasil e a dinâmica das IES do DF?

**Bloco 3 – Sobre a dinâmica dos movimentos institucionais individuais**

1. Quais as transformações mais marcantes ocorridas em sua instituição, desde 2010?
2. Como analisa as variações de matrículas de graduação em sua instituição, desde 2010?
3. O que torna sua instituição diferente de outras IES do DF?
4. Como avalia o Reuni e seu legado?
5. Como avalia a expansão de sua instituição desde 2010?

**UnB**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**  
**Dirigente de IES privada**

Código de identificação do(a) interlocutor(a): \_\_\_\_\_

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Trajetória profissional: \_\_\_\_\_

Função na instituição: \_\_\_\_\_

Tempo na instituição: \_\_\_\_\_

**Bloco 1 – Sobre política de educação superior no Brasil**

1. Como avalia a política de educação superior desde 2010?
2. Quais transformações percebe como relevantes para a educação superior brasileira, nos últimos dez anos?
3. Como analisa a diversidade institucional na educação superior brasileira?

**Bloco 2 – Sobre as transformações do campo da educação superior do DF**

1. Como avalia a atual configuração do campo da educação superior do DF?
2. Como analisa a expansão de IES e de matrículas na educação superior no DF, na última década?
3. Quais diferenças ou aproximações percebe entre as transformações da educação superior do Brasil e a dinâmica das IES do DF?

**Bloco 3 – Sobre a dinâmica dos movimentos institucionais individuais**

1. Quais as transformações mais marcantes ocorridas em sua instituição desde 2010?
2. Como analisa as variações de matrículas de graduação em sua instituição desde 2010?
3. O que torna sua instituição diferente de outras IES do DF?

**UnB**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**  
**Representante da entidade representativa**

Código de identificação do(a) interlocutor(a): \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Tempo na função e na associação: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Trajetória profissional: \_\_\_\_\_

**BLOCO 1 – Sobre política de educação superior no Brasil**

1. Como avalia a política de educação superior desde 2010?
2. Quais transformações percebe como relevantes para a educação superior brasileira, nos últimos dez anos?
3. Como avalia a configuração do campo da educação superior do Brasil, considerando a dinâmica entre o público e o privado?
4. Quais os papéis dos diferentes tipos de instituições de educação superior privadas nesse campo?
5. Quais as principais motivações para a expansão das IES e das matrículas de graduação, na última década?

**BLOCO 2 – Transformações do campo da educação superior do DF**

1. Como avalia a atual configuração do campo da educação superior do DF?
2. Quais diferenças ou aproximações percebe entre as transformações da educação superior do Brasil e a dinâmica das IES do DF?
3. Considerando a realidade do Distrito Federal, como avalia a dinâmica da educação superior local?



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**  
**Pesquisador do campo – nacional**

Código de identificação do(a) interlocutor(a): \_\_\_\_\_

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Trajetória profissional: \_\_\_\_\_

**BLOCO 1 – Sobre política de educação superior no Brasil**

1. Como avalia a política de educação superior, desde 2010?
2. Quais as principais tensões decorrentes da implantação dessa política?
3. Quais transformações percebe como relevantes para a educação superior brasileira, nos últimos dez anos?
4. Como avalia a dinâmica público e privado, considerando as políticas definidas para o setor?
5. Quais tendências percebe na educação superior brasileira atual?

**BLOCO 2 – Sobre a configuração do campo da educação superior no Brasil**

1. Como avalia a atual configuração do campo da educação superior do Brasil, considerando a dinâmica entre o público e o privado?
2. Como avalia a diversidade institucional do campo da educação superior brasileira?
3. Quais os papéis dos diferentes tipos de instituições de educação superior nesse campo?
4. Como analisa a expansão de IES e de matrículas na educação superior, na última década?
5. Quais diferenças ou aproximações percebe entre as transformações da educação superior do Brasil e a dinâmica das IES do DF?





UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**  
**Pesquisador do campo – local**

Código de identificação do(a) interlocutor(a): \_\_\_\_\_

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Trajetória profissional: \_\_\_\_\_

**BLOCO 1 – Sobre política de educação superior no Brasil**

1. Como avalia a política de educação superior, desde 2010?
2. Quais as principais tensões decorrentes da implantação dessas mesmas políticas?
3. Quais transformações percebe como relevantes para a educação superior brasileira, nos últimos dez anos?
4. Como avalia a dinâmica público e privado, considerando as políticas definidas para o setor?
5. Quais tendências percebe na educação superior brasileira atual?

**BLOCO 2 – Sobre as transformações do campo da educação superior do DF**

1. Como avalia a atual configuração do campo da educação superior do DF, considerando a dinâmica entre o público e o privado?
2. Como avalia a diversidade institucional do campo da educação superior do DF?
3. Quais os papéis dos diferentes tipos de instituições de educação superior nesse campo?
4. Como analisa a expansão de IES e de matrículas na educação superior do DF, na última década?
5. Quais diferenças ou aproximações percebe entre as transformações da educação superior do Brasil e a dinâmica das IES do DF?
6. Quais instituições percebe como dominantes no campo local?