



A REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: INTEGRAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO

Henrique Caetano Vian ¹

RESUMO

O trabalho analisa a formação e a forma geográficas da rede brasileira de educação superior a distância, destacando a dialética entre a integração e fragmentação dos lugares, inerente à natureza das redes geográficas. A expansão vertiginosa da educação a distância (EAD) no Brasil nos últimos anos configurou uma nova situação geográfica para a educação superior, ainda pouco explorada pela Geografia. Propõe-se uma abordagem que compreende a rede brasileira de educação superior a distância como uma rede geográfica, a fim de evidenciar suas dinâmicas territoriais e os limites de seu potencial integrador e democratizante. A análise revela que essa rede se estrutura por processos simultâneos de integração e fragmentação territorial, observáveis tanto na distribuição desigual de infraestrutura acadêmica quanto nas condições qualitativas da oferta educacional. No plano quantitativo, a localização dos polos EAD geralmente reflete lógicas seletivas de expansão baseadas em critérios mercadológicos, mais do que em necessidades sociais. No plano qualitativo, embora a EAD represente quase metade das matrículas no ensino superior do país, seus cursos tendem a ser direcionados à população de menor poder aquisitivo e apresentam avaliações menos positivas que os presenciais. A consolidação da EAD como principal estratégia de expansão do setor privado inscreve-se em um paradigma de mercantilização e digitalização da educação, no qual plataformas digitais moldam os processos formativos, aprofundando desigualdades estruturais e tensionando os princípios de equidade e qualidade no acesso à educação superior.

Palavras-chave: Geografia da Educação, EAD, Rede geográfica, Uso do território, Espaço.

ABSTRACT

The study analyzes the geographical formation and configuration of the Brazilian network of distance higher education, highlighting the dialectic between the integration and fragmentation of places, inherent to the nature of geographical networks. The rapid expansion of distance education (DE) in Brazil in recent years has shaped a new geographical situation for higher education, still scarcely explored within Geography. The paper proposes an approach that conceives the Brazilian distance higher education system as a geographical network, in order to reveal its territorial dynamics and the limits of its integrative and democratizing potential. The analysis shows that this network is structured by simultaneous processes of territorial integration and fragmentation, observable both in the unequal distribution of academic infrastructure and in the qualitative conditions of educational provision. On the quantitative level, the location of DE learning centers usually reflects selective logics of expansion based on market criteria rather than social needs. On the qualitative level, although DE accounts for almost half of higher education enrollments in the country, its programs tend to target lower-income populations and generally receive less favorable evaluations compared to face-to-face courses. The consolidation of DE as the main expansion strategy of the private sector is embedded in a paradigm of commodification and digitalization of education, in which digital platforms shape formative processes, deepening structural inequalities and straining the principles of equity and quality in access to higher education.

Keywords: Geography of Education, Distance education, Geographical network, Use of territory, Space.

¹ Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, h165500@dac.unicamp.br;



INTRODUÇÃO

Este trabalho objetivou analisar a formação e a forma geográficas da rede brasileira de educação superior a distância, destacando a dialética entre os processos de integração e fragmentação dos lugares, inerentes à natureza das redes geográficas.

Nos últimos anos, a educação a distância (EAD) se expandiu de forma vertiginosa no Brasil, configurando uma nova situação geográfica para a educação superior (Vian, 2024). Apesar de amplamente debatido no campo da Educação, esse crescimento ainda é pouco explorado pela ciência geográfica, o que impõe desafios, ao mesmo tempo que inscreve novas possibilidades para a análise do fenômeno.

À Geografia da Educação, campo de estudos em crescimento no Brasil, caberia também a tarefa de explicar o fenômeno educacional a distância a partir de sua espacialização – isto é, o processo pelo qual ações (internas e externas, do Estado, do mercado e da sociedade civil) cristalizam-se em formas geográficas, produzindo uma nova realidade material condicionante das práticas sociais.

Como partido teórico-metodológico, entende-se que a atividade educacional, enquanto sistema de ações (sociais, políticas, econômicas e culturais), constitui parte do espaço geográfico. Por espaço geográfico, compreende-se um híbrido indissociável de sistemas de ações e de sistemas de objetos (Santos, 2002). Nesse sentido, a atividade educacional não prescinde de uma dimensão material para sua realização, haja vista que aciona, a todo momento, sistemas de objetos que possuem ancoragem territorial.

Interpretada como sinônimo de espaço geográfico, a categoria analítica território usado (Santos, 2002) torna-se operacional a esta análise ao suscitar a seguinte problemática: de que maneira diferentes agentes utilizam o território para a oferta de cursos de educação superior na modalidade a distância? Como recurso analítico, aciona-se o conceito de rede geográfica segundo as perspectivas de geógrafos como Dias (2000, 2021), Santos (2002) e Corrêa (2012).

Ao mesmo tempo técnica e política, a rede geográfica exprime a dialética entre os processos de integração e fragmentação. A partir dessa perspectiva, propõe-se uma análise geográfica da rede brasileira de educação superior a distância, a fim de compreender de que modo ela tem produzido dinâmicas simultâneas de integração e fragmentação dos lugares. Busca-se, assim, refletir sobre as dinâmicas territoriais desse processo e investigar em que medida o acesso à educação superior, mediado por um paradigma educacional reticular, carrega um potencial efetivamente integrador e democratizante.

O trabalho, vinculado a uma pesquisa de doutorado em andamento, apresenta resultados



parciais baseados em levantamento bibliográfico, análise documental e mapeamento de dados secundários. O referencial teórico é composto por livros, capítulos e artigos científicos que fundamentam a investigação. A análise documental concentrou-se, sobretudo, em relatórios produzidos por instituições vinculadas ao Ministério da Educação, com destaque para o INEP, principal fonte dos dados utilizados. Complementarmente, foram exploradas as sinopses estatísticas do INEP, informações da plataforma e-MEC e conteúdos veiculados por instituições de ensino, grupos de pesquisa e empresas de tecnologia educacional.

Segundo Santos (2002, p. 263), “as redes podem ser examinadas segundo um enfoque genético e segundo um enfoque atual. No primeiro caso, são vistas como um processo e no segundo como um dado da realidade atual”. Partindo dessa premissa, o texto está organizado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, apresenta-se um breve enfoque genético acerca da rede brasileira de educação superior a distância, destacando aspectos de seu processo de formação. Em seguida, realiza-se um enfoque atual sobre essa rede, com ênfase em sua forma geográfica e na dinâmica contraditória de integração e fragmentação que caracteriza as redes geográficas. Problematisa-se a expansão quantitativa e mercantil da modalidade EAD, que passa a integrar um maior número de lugares, mas ao mesmo tempo reafirma um tipo de desigualdade socioespacial baseado na fragmentação qualitativa da atividade educacional.

A FORMAÇÃO DA REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Um enfoque genético sobre a rede brasileira de educação superior a distância revela a articulação entre novos sistemas técnicos, ações e normas, tanto internas quanto externas ao território nacional, ao longo das últimas três décadas.

Às novas condições técnicas possibilitadas pela chamada “revolução informacional” (Lojkin, 2002) ocorrida no final do século XX, somaram-se os impulsos de organismos internacionais, empresas globais de consultoria, governos e instituições de ensino na incorporação das tecnologias da informação e comunicação à educação. A década de 1990 é frequentemente considerada o marco inicial da EAD no Brasil², que se expande

² Neste trabalho, a EAD é abordada como uma modalidade educacional mediada por tecnologias digitais, contemplando tanto os dispositivos físicos (dimensão *hardware*), como computadores, *tablets* e *smartphones*, quanto os programas e aplicações (dimensão *software*) utilizados nos processos de ensino-aprendizagem. Expressões anteriores, como o ensino por correspondência ou por meio de programas de rádio e televisão – hoje com exercício significativamente reduzido em comparação à EAD digital – não são objeto de análise neste estudo.



substancialmente nas décadas seguintes, impulsionada pelo aprofundamento do processo de informatização do território e por um arcabouço normativo progressivamente mais permissivo.

Entendida como um resultado da profusão de sistemas de objetos técnicos e de sistemas de ações políticas, econômicas e sociais (Silva, 2022), a informatização do território constituiu condição indispensável à circulação de fluxos informacionais e de dados necessários à realização de serviços educacionais a distância no Brasil. À capilarização territorial das redes de infraestruturas elétrica e de conectividade digital, além da ampliação do acesso a bens de consumo informáticos pela população brasileira, adicionam-se impulsos à plataformização da sociedade (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018) em escala planetária, tornando a vida cotidiana progressivamente atravessada por novas tecnologias digitais.

Em compasso à informatização do território, esforços em torno da digitalização da educação tornaram-se cada vez mais frequentes. Não por acaso emergem, em meados da década de 1990 e com ainda mais frequência no século XXI, estímulos e mobilizações em âmbito internacional favoráveis à implementação de soluções tecnológicas no campo educacional. Desde relatórios do Banco Mundial e da UNESCO favoráveis à implantação de programas educacionais a distância até a efetiva transformação digital empreendida instituições de ensino brasileiras, uma série de marcos legais teceu um quadro normativo propício ao crescimento da EAD no Brasil, sobretudo via rede privada (Vian, 2024).

Como assinala Segenreich (2018), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como é denominada a Lei nº 9.394/1996, até o Decreto nº 9.057/2017, que apresentou atualizações relativas à regulamentação da EAD, múltiplos atores institucionais e atos oficiais versaram sobre a expansão da modalidade no Brasil. Dentre os atores envolvidos na regulamentação da modalidade no país, figuravam representantes de algumas das maiores instituições de ensino superior privadas brasileiras. Com efeito, produziu-se um quadro normativo marcado pela progressiva flexibilidade jurídico-normativa que rege a modalidade EAD, o qual possibilitou sua expansão desenfreada ao não estabelecer um marco regulatório rigoroso para o credenciamento de instituições e cursos, assim como para a fiscalização e definição de referenciais de qualidade a serem seguidos.

Em menor escala que a rede privada, a rede pública de educação superior desenvolveu, ao longo das últimas três décadas, diferentes iniciativas voltadas à ampliação do acesso à educação superior por meio da modalidade a distância. Entre casos emblemáticos, destacam-se os consórcios interuniversitários da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), criado em 1999, e do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), criado em 2000, além do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído

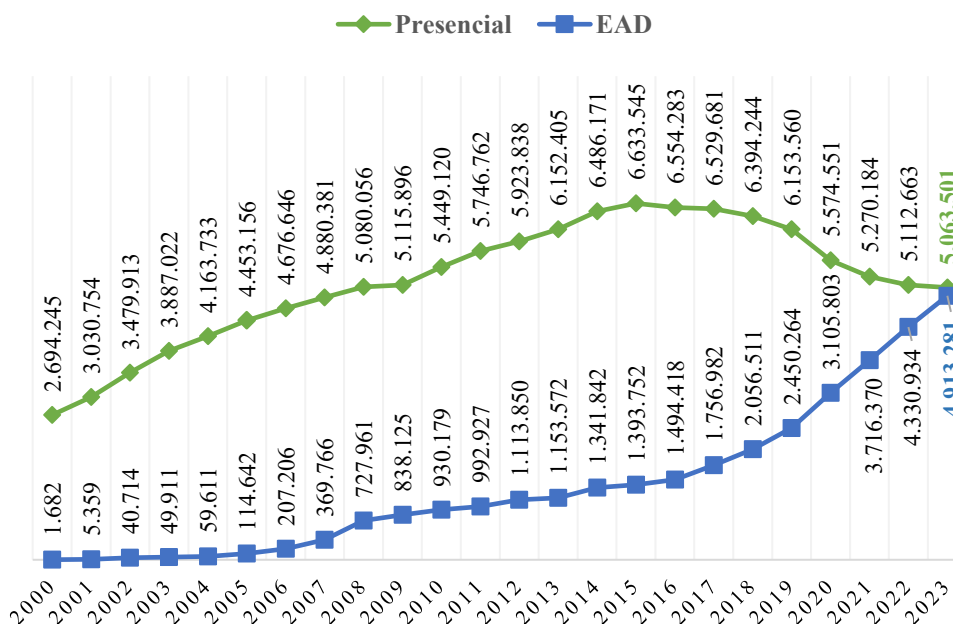


em 2006, e da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), fundada em 2012.

Enquanto algumas dessas iniciativas foram descontinuadas, como o consórcio UniRede, outras foram ampliadas e consolidadas, como o Cederj e a UAB. De modo geral, a rede pública desempenhou um papel fundamental na introdução e na consolidação da EAD no país (Santos, 2008). Mais recentemente, novas experiências como a UNIVESP ganharam destaque, ampliando a presença do setor público na oferta de cursos a distância. Contudo, a continuidade de antigas iniciativas e a criação de novos projetos não se traduziram em um crescimento proporcional entre os setores público e privado. Atualmente, a rede pública responde por apenas 4% das matrículas em cursos de graduação a distância, enquanto a rede privada concentra expressivos 96% (INEP, 2024).

Adicionalmente, desde 2015, observa-se uma retração contínua no número de matrículas em cursos de graduação na modalidade presencial, cujo contingente declinou de 6,6 milhões para 5 milhões em 2023. Em contrapartida, a modalidade EAD vivenciou uma notável expansão, elevando seu número de matrículas de 1,4 milhão para 4,9 milhões no mesmo intervalo temporal (Gráfico 1). Hoje, a EAD é responsável por 49% de todas as matrículas de graduação do país (INEP, 2024).

Gráfico 1. Matriculados em cursos de graduação, por modalidade (2000–2023)



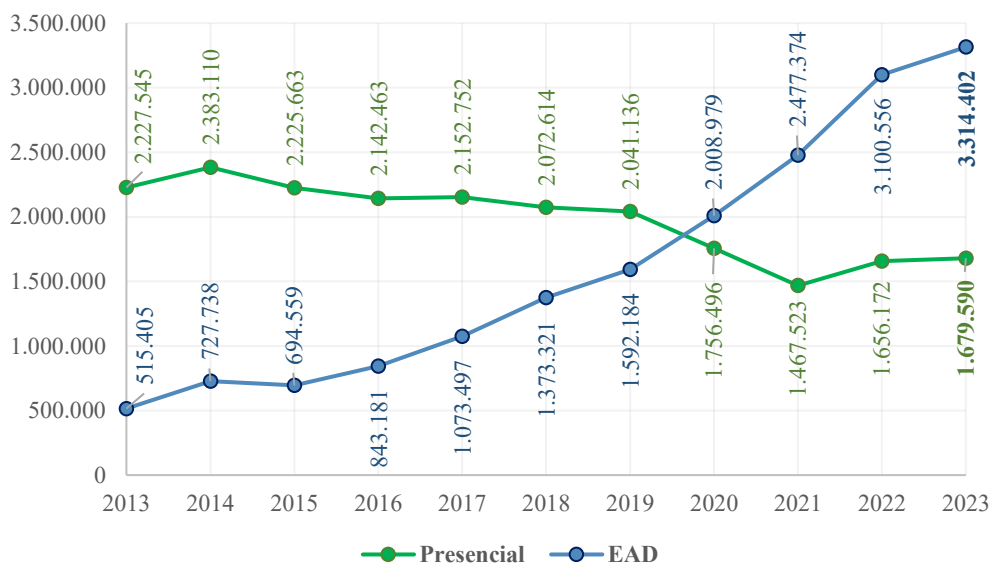
Fonte: INEP (2024).

No que tange ao ingresso de novos estudantes, a participação da EAD nos cursos de graduação cresceu de forma expressiva: enquanto, em 2015, representava 24% do total, com



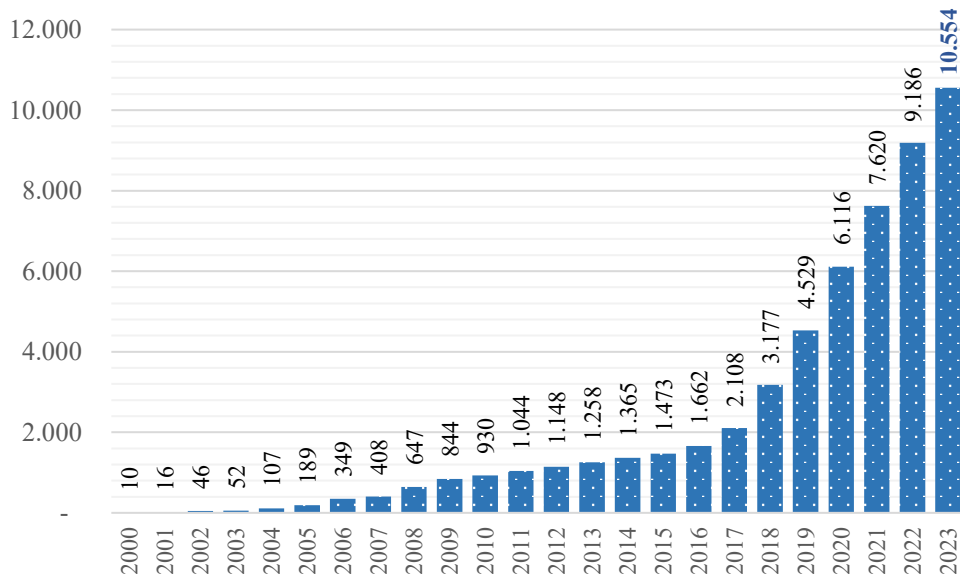
aproximadamente 694 mil ingressantes, em 2023 esse percentual ascendeu a 66%, ultrapassando 3,3 milhões de novos alunos (Gráfico 2). Concomitantemente, o número de cursos EAD credenciados pelo Ministério da Educação (MEC) experimentou um aumento substancial, passando de 1.473 para 10.554 (Gráfico 3), ao passo que a oferta de vagas se expandiu de 2,8 milhões para 19,2 milhões (Gráfico 4) (INEP, 2024).

Gráfico 2. Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade (2013–2023)



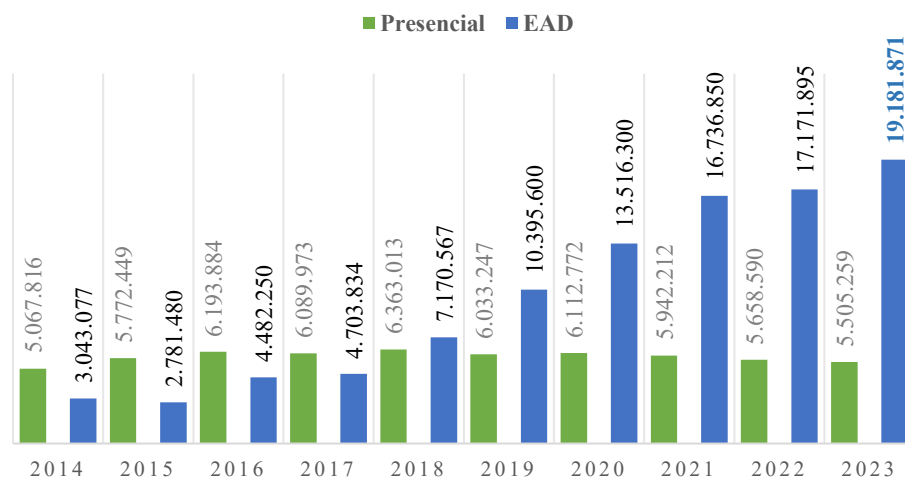
Fonte: INEP (2024).

Gráfico 3. Número de cursos de graduação na modalidade a distância (2000–2023)



Fonte: INEP (2024).

Gráfico 4. Número de vagas em cursos de graduação, por modalidade (2014–2023)



Fonte: INEP (2024).

Especialmente a partir de 2017, a rede brasileira de educação superior a distância cresceu de maneira acelerada, ganhando novos contornos no território. Em razão de sua evolução majoritariamente privada, sua difusão territorial se fez à imagem do mercado.

É igualmente importante salientar que, desde a sua gênese, a modalidade EAD esteve sempre “permeada pelo discurso de democratização e ampliação das oportunidades educacionais” (Santos, 2008, p. 110), sobretudo a regiões e grupos da sociedade historicamente marginalizados do acesso à educação superior. Nesse sentido, cabe questionar: em que medida e de que forma a expansão da rede brasileira de educação superior a distância, sob a hegemonia do setor privado, promoveu a integração de novos subespaços e agentes, garantindo uma efetiva democratização do acesso à educação?

A FORMA DA REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

O sistema nacional de educação superior compreende as redes pública e privada de ensino – com ampla predominância desta última. Esse sistema dinâmico de objetos institucionais, que engloba universidades, centros universitários, faculdades, polos de educação a distância, entre outros, qualifica-se como rede geográfica quando considerada sua “espacialidade” (Corrêa, 2012). Em cada um dos nós dessa rede, manifestam-se ações de diferentes ordens (locais, regionais, nacionais, internacionais), compondo sistemas de ações vinculados à atividade educacional.

Redes geográficas são construções técnicas (relativa ao mundo dos objetos) e políticas



(relativa ao mundo das ações) que conectam seletivamente determinados pontos do território, conformando um espaço de natureza reticular (Santos, 2002; Dias, 2000; 2021). Nesse sentido, elas expressam usos diferenciados do território, pois resultam do acionamento de pontos e linhas segundo projetos sociais distintos.

A expansão da modalidade EAD adiciona complexidade à análise da rede de educação superior brasileira. Primeiro, porque ela ocorre sobremaneira por meio da rede privada, conformando um vasto mercado nacional cujas interações espaciais se estendem em escala mundial (Vian, 2024); segundo, porque essa modalidade é desempenhada por meio da sobreposição de múltiplas redes (técnicas, institucionais e informacionais) cujos fluxos se articulam de maneira difusa e muitas vezes intangível, dificultando sua observação ou, ainda, o seu mapeamento.

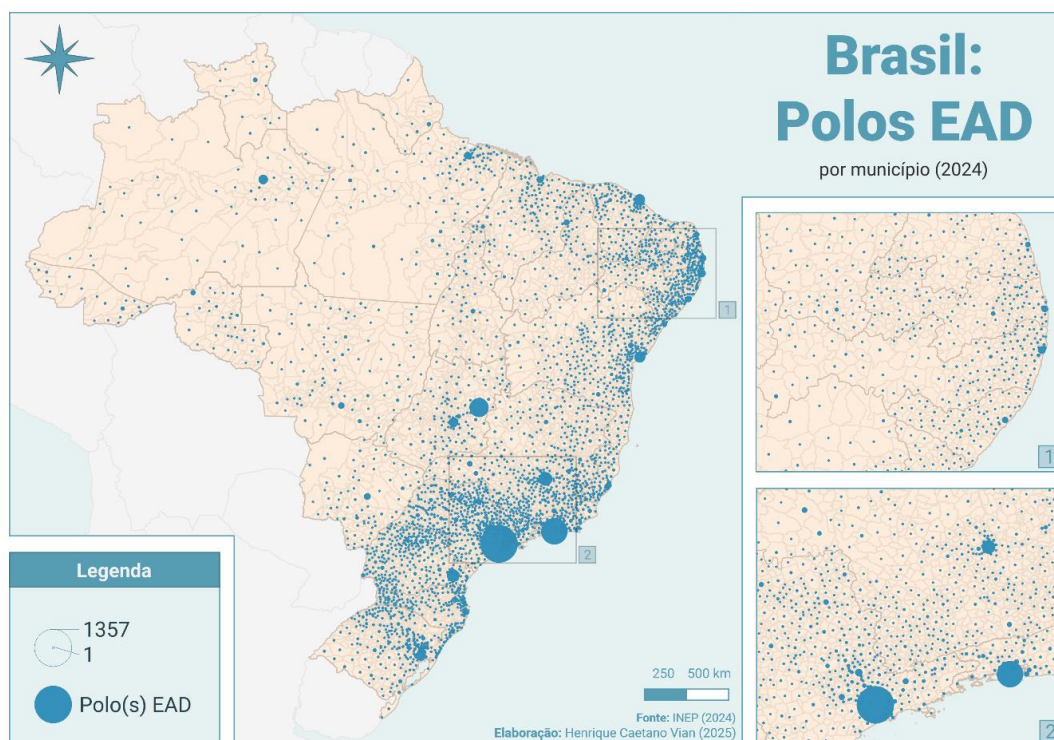
Como assinalou Dias (2000), a primeira propriedade de redes é a da conexidade, relativa à conexão de localizações humanas por meio de vias e fluxos. Embora apresente ampla capilaridade territorial, a rede brasileira de educação superior a distância expressa, inevitavelmente, a dialética entre integração e fragmentação dos lugares, uma vez que “nunca lidamos com uma rede máxima” (Raffestin, 1993, p. 205).

A afirmativa de que a EAD possibilitou o ingresso de um maior número de lugares anteriormente excluídos da rede brasileira de educação superior respalda-se em indicadores como os aqui já apresentados. De fato, tal rede tornou-se territorialmente capilarizada em virtude da EAD, proporcionando uma maior integração de lugares e da população à oportunidade da formação de nível superior. O arranjo espacial desta rede pode ser parcialmente observado a partir da difusão territorial de polos de educação a distância (polos EAD) (Mapa 1).

Polos EAD configuram-se como os fixos geográficos mais visíveis da difusão da EAD no território brasileiro (Vian, 2024). Atualmente, eles constituem 30 mil nós da rede nacional de educação superior difusos pelo território, os quais estão majoritariamente concentrados em metrópoles, capitais estaduais e capitais regionais (Vian, 2025). Em 2023, esses polos alcançavam fisicamente 3.473 (62%) dos municípios de todo o país (INEP, 2024).

Por exclusão, 2.097 municípios (38%) não contavam com nenhum polo EAD naquele ano. Em uma leitura simplificada, esses subespaços poderiam ser classificados como “não integrados” à rede nacional de educação superior a distância. No entanto, é importante destacar que tal rede assume um arranjo espacial cuja lógica excede a materialidade dos polos físicos, articulando-se sobremaneira por meio de fluxos, conexões e estratégias que não se limitam à presença institucional local.

Mapa 1. Brasil: Polos EAD por município



Fonte: INEP (2024). Elaboração própria.

Até meados do século XX, a oferta de educação superior exigia, de forma praticamente incontornável, a presença física de edifícios universitários, laboratórios, bibliotecas e salas de aula, ou seja, infraestruturas que condicionavam os processos de ensino-aprendizagem pela concentração espacial de fluxos humanos e informacionais em uma mesma espacialidade. Anteriormente, a simultaneidade garantida pela co-presença física dos atores pressupunha, de forma obrigatória, o funcionamento articulado de redes infraestruturais de mobilidade espacial (como ruas, estradas, rodovias, ferrovias, metrovias e hidrovias) que viabilizavam o deslocamento cotidiano de docentes, estudantes e demais envolvidos na atividade educacional. A espacialização da prática educativa, portanto, estava ancorada em uma lógica territorial fundamentada na materialidade da infraestrutura e na co-presença como condição da comunicação pedagógica.

Antes de avançar, é válido pontuar que, enquanto rede geográfica, a rede brasileira de educação superior a distância enquadra-se analiticamente no conjunto tipológico das “redes de serviços ou de organização” (Pereira, 2009). Essas redes são formadas a partir da articulação de pontos e agentes no território em função de uma atividade específica, como é o caso da atividade educacional. A operacionalização dessas redes depende intrinsecamente da existência de “redes técnicas ou de infraestrutura”, entendidas como aquelas que possibilitam e sustentam



a circulação de fluxos materiais e informacionais (Pereira, 2009, p. 123).

Com a chamada revolução informacional (Lojkin, 2002), irrompida nas últimas décadas do século XX, consolidaram-se novas condições técnicas capazes de retrain distâncias comunicacionais entre pontos fisicamente distantes (Dias, 2000). No campo educacional, esse processo possibilitou a institucionalização dos cursos a distância, viabilizados, sobretudo, pela disseminação da internet – uma combinação de rede-serviço (cujo serviço é prestado, geralmente, por empresas de telecomunicações) e de rede-suporte (infraestruturas propriamente ditas, como cabos submarinos de fibra ótica e satélites). Essa transformação deslocou a centralidade da experiência educativa de uma espacialidade ancorada na presença física para formas descentralizadas de interação, em que a convergência dos fluxos informacionais independe da co-presença física. A educação superior, nesse contexto, pôde passar a ser realizada em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), caracterizados pela simultaneidade comunicacional mediada por tecnologias digitais, instaurando novas espacialidades e temporalidades no processo educativo.

A retração das distâncias comunicacionais, possibilitada pelas novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), fortaleceu a narrativa de uma educação realizada onde e quando se deseja. Os polos de EAD, enquanto fixos geográficos, constituem objetos institucionais de uso esporádico e, em muitos casos, reduzem-se a meras formalidades exigidas para atividades como avaliações, tutorias e atendimentos – práticas que, diante de um quadro normativo flexível, podem também ocorrer de forma remota (Vian, 2025). Por essa razão, os polos EAD oferecem apenas uma visão parcial da configuração geográfica da modalidade no Brasil.

Na maior parte do tempo, os cursos de graduação a distância ocorrem em espacialidades não universitárias: nas residências dos estudantes, em seus locais de trabalho, no transporte coletivo, entre diversas outras possibilidades cotidianas. A desobrigação da mobilidade física foi compensada pelo adensamento de fluxos informacionais, hoje mediados por plataformas digitais e dispositivos eletrônicos que asseguram o consumo de serviços educacionais. De certa maneira, cada computador, *tablet* ou *smartphone* utilizado pelos estudantes passa a configurar-se como um nó da rede nacional de educação superior. Daí decorre a dificuldade de se capturar visual ou cartograficamente a totalidade do fenômeno da EAD.

O estudo geográfico da educação superior a distância adquire maior complexidade ao incorporar à análise as plataformas tecnológicas utilizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Como observado em Vian (2024, 2025), a transformação digital no setor educacional, impulsionada tanto por instituições privadas quanto públicas, tem se concretizado,



em grande medida, por meio de tecnologias fornecidas por *Big Techs*, como Google e Microsoft (Figura 1). Assim, as redes de infraestrutura e de serviços dessas corporações passam a se articular com a rede brasileira de educação superior, estabelecendo novos nexos escalares e fundamentando novas dinâmicas territoriais em torno da atividade educacional.

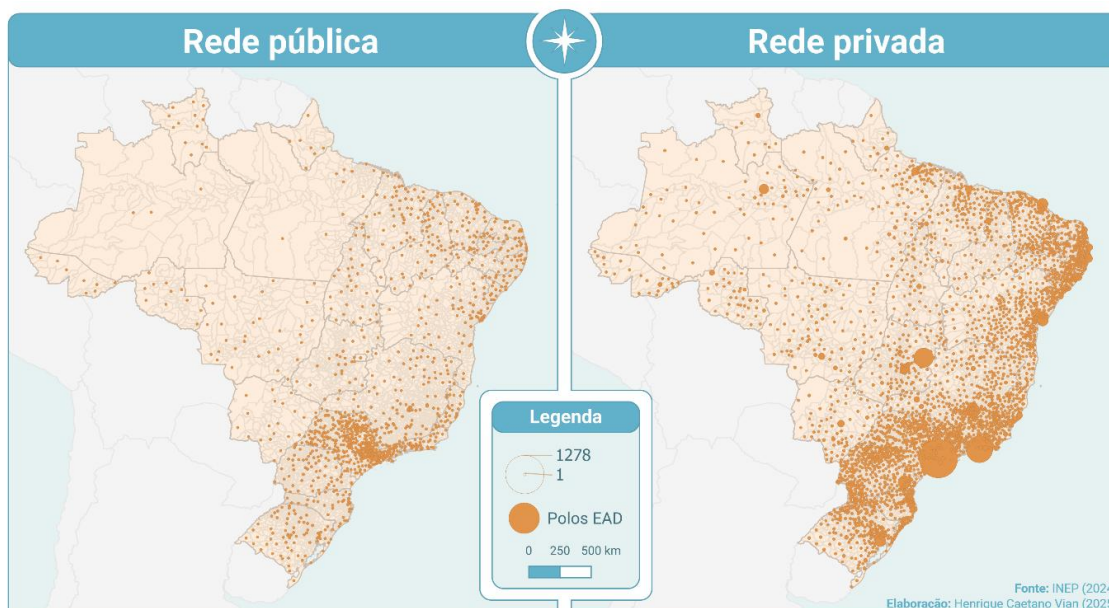
Figura 1. Notícias sobre parcerias entre *Big Techs* e instituições educacionais brasileiras



Fonte: Microsoft (2021); Observatório Educação Vigada (2023); Vitru Educação (2025).

As redes geográficas são construções técnicas e políticas; portanto, não se restringem à mera presença física de nós e linhas em determinados pontos do território, pois envolvem também as decisões políticas e econômicas que definem o posicionamento desses nós em alguns lugares em detrimento de outros, assim como abrangem a escolha sobre quais outras redes irão sobrepor-se a elas. Trata-se, em outros termos, de usos seletivos do território desempenhados pelas redes pública e privada de educação superior.

Mapa 2. Brasil: Polos EAD por município nas redes pública e privada



Fonte: INEP (2024). Elaboração própria.



O setor público é responsável por 4% das matrículas de graduação a distância no país, enquanto o setor privado abrange 96% (INEP, 2024). A expressiva concentração do último setor sobre uma modalidade de educação reflete um projeto político e econômico assumido, sobretudo, por instituições privadas com fins lucrativos. Não raro, atualmente IES privadas são responsáveis por 27.942 polos EAD difusos pelo território brasileiro, contra 2.338 polos EAD vinculados a IES públicas (Mapa 2).

A capilaridade territorial alcançada pela rede pública de educação superior a distância no Brasil é, em grande medida, tributária da consolidação e expansão de programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj) e a fundação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

Instituída em 2005, a UAB foi concebida como uma iniciativa voltada prioritariamente à formação de professores da educação básica pública (Mill, 2012). Contudo, ao longo do tempo, sua atuação expandiu-se para além das licenciaturas, abrangendo também outros cursos de nível superior. Em termos estruturais, o programa resulta de uma articulação entre o Ministério da Educação (MEC), Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e governos estaduais e/ou municipais. A estes últimos compete a instalação e manutenção dos polos de apoio presencial; às IES cabe a oferta dos cursos; e ao MEC, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), incumbe-se a regulação e o financiamento do programa. Em 2023, a UAB somava mais de 60 mil alunos cursantes, bem como dispunha de 749 polos distribuídos em 697 municípios brasileiros (SisUAB/CAPES, 2024). A UAB é, atualmente, a iniciativa pública com maior capilaridade no território nacional.

O Cederj é um consórcio criado em 2000 a partir de parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro, universidades públicas e prefeituras do estado do Rio de Janeiro. Em 2002 foi incorporado à Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ) e, atualmente, possui 18 cursos de graduação semipresencial ofertados pelas instituições Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/RJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Atualmente, o Consórcio Cederj conta com mais de 40 mil alunos, vinculados a 33 de seus polos de apoio presencial, distribuídos em 33 municípios do estado do Rio de Janeiro.



A Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) é uma universidade pública vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo. Criada em 2012, sua proposta formativa baseia-se em um modelo de parcerias institucionais que envolvem a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e a Fundação Padre Anchieta. Em 2024, a UNIVESP mantinha 436 polos de apoio distribuídos por 366 municípios paulistas (e-MEC, 2024), configurando-se como a principal responsável pelo adensamento dos nós da rede pública de educação superior a distância no estado, como se observa no Mapa 2. Segundo a Universidade, em 2024 eram ofertados 9 cursos de graduação *on-line* e havia 80 mil alunos matriculados, o que a tornava a maior instituição pública brasileira em número de matrículas³.

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2023, as principais Instituições de Ensino Superior (IES) com maior número de inscritos em cursos a distância eram a Universidade do Norte do Paraná (Unopar), a Faculdade Anhanguera, a Universidade Estácio de Sá (UNESA), o Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), a Universidade Cesumar (UniCesumar), a Universidade Cruzeiro do Sul, o Centro Universitário Internacional (UNINTER), o Centro Universitário UniFATECIE, a Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e a Universidade Paulista (UNIP) (INEP, 2024). Todas enquadram-se como IES privadas com fins lucrativos, sendo que as seis primeiras integram conglomerados empresariais com capital aberto na Bolsa de Valores brasileira (B3). Na última década, enfatizado em Vian (2024), corporações educacionais como estas intensificaram significativamente seus investimentos na expansão da modalidade a distância como estratégia de crescimento.

Ao final de 2024, as instituições Uniasselvi e UniCesumar, mantidas pelo grupo Vitru Educação, contabilizavam 803,7 mil alunos matriculados em cursos de graduação a distância. Já as instituições Unopar e Anhanguera, sob controle da Cogna Educação, somavam 673,6 mil matrículas na mesma modalidade. O grupo YDUQS, controlador da Estácio, registrava mais de 500 mil graduandos EAD, enquanto o grupo Cruzeiro do Sul Educacional, mantenedor de instituição homônima além de outras, contava com 296 mil estudantes em cursos de graduação EAD (Vian, 2025). Para fins comparativos, enquanto iniciativas públicas como a UNIVESP e o Cederj oferecem, respectivamente, 9 e 18 cursos de graduação a distância, a Uniasselvi, uma das maiores representantes do setor privado, disponibiliza mais de 150 cursos nessa modalidade. De modo geral, o setor privado apresenta números significativamente mais

³ Disponível em: <https://univesp.br/noticias/univesp-e-a-maior-universidade-publica-do-brasil-em-numero-de-alunos-de-graduacao>. Acesso em: 24 mar. 2025.



expressivos tanto em relação ao total de matrículas quanto à quantidade de cursos ofertados em EAD.

A rede privada de educação superior a distância tornou-se a mais capilarizada do país, com presença física em 3.329 municípios por meio de polos EAD. O Mapa 2 revela um expressivo adensamento desses polos em capitais como São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, bem como em estados da Região Concentrada – que compreende os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Também se destaca um adensamento ao longo da faixa litorânea do Nordeste, onde estão localizadas capitais estaduais. Assim, observa-se que a distribuição dos polos EAD acompanha, em grande medida, as áreas de maior densidade demográfica do país. A capilaridade da rede privada na região Amazônica é igualmente notável, com destaque para sua maior presença nos estados do Amazonas e do Pará, diferentemente da rede pública.

Como assinalam Scudeler e Tassoni (2023), a ampla disseminação da rede privada de educação superior a distância resultou da adoção de um modelo de expansão análogo ao de franquias. Nesse arranjo, parceiros locais assumem os custos de instalação e manutenção dos polos, em troca de uma porcentagem das mensalidades pagas pelos estudantes, enquanto as corporações educacionais ficam com a parcela restante, mantendo o controle sobre a oferta dos cursos e a gestão acadêmica.

Orientada pelo lucro, lógica territorial do mercado educacional ressalta a implantação de polos em municípios cujas populações apresentam maior potencial de consumo dos cursos de educação superior a distância, isto é, atendem pré-requisitos como renda, nível de escolaridade e conectividade digital satisfatórios (Vian, 2025). Nesse sentido, a escolha de implantar um polo em determinada localidade passa pela análise de mercado das instituições. Há, destarte, um uso do território baseado em critérios essencialmente mercantis.

Adicionalmente, algumas corporações educacionais, como o grupo Cruzeiro do Sul, têm adotado estratégias complementares, como as Unidades Virtuais de Relacionamento (UVR), que permitem a matrícula de estudantes em localidades sem polos físicos, vinculando-os remotamente a polos situados em outras cidades – como ocorre, por exemplo, em Porto Acre (AC), cujos estudantes podem se matricular por meio de uma UVR associada a um polo em Rio Branco (AC). Como anteriormente assinalado, esse cenário “coloca em questão a própria necessidade dos polos EAD para a oferta de cursos a distância” (Vian, 2025).

Sem dúvida, a EAD tem promovido a integração de um número crescente de lugares à rede brasileira de ensino superior. Tal expansão, no entanto, não implica a ubiquidade dessa rede, uma vez que ocorre, *pari passu*, a exclusão de determinados pontos do território.



Há, ainda, outros pontos que demandam atenção. O primeiro deles é o fato de que a educação não constitui uma atividade monolítica. Em outras palavras, embora subespaços anteriormente marginalizados tenham sido, enfim, alcançados pela EAD, não existem garantias de que a qualidade da educação oferecida seja equivalente àquela disponível aos estudantes da modalidade presencial. Assim, enquanto se pode observar uma ampliação quantitativa da rede, essa não se traduz, necessariamente, em uma integração qualitativa. Ainda sobre esse aspecto, torna-se pertinente pontuar que:

É ilusório pensar que a metodologia presencial, por si só, garante a qualidade do ensino, entretanto, apontar a EaD como meio adequado para a solução dos problemas educacionais e a oferta de ensino de qualidade é delegar aos meios e, mais especificamente, às tecnologias, um poder que eles não tem (Santos, 2008, p. 61).

Além disso, considerando que as redes geográficas exprimem, simultaneamente, dinâmicas de integração e fragmentação, é possível afirmar que, além da fragmentação de caráter quantitativo (visível na exclusão de certos subespaços pelas infraestruturas acadêmicas), observa-se também uma fragmentação qualitativa, associada à desigualdade nas experiências educacionais oferecidas. Como observam Blandy e Dowbor (2022, p. 1868), “ao segmentar-se para crescer e atender diferentes públicos, cria-se uma educação apartada, que separa o alunado por renda e por diferentes aspirações, o que diminui a diversidade e distancia diferentes classes sociais”. Trata-se, nos termos de Dias Sobrinho (2013), de uma “exclusão por dentro” do próprio sistema educacional, geradora de hierarquias acadêmicas.

De modo geral, a EAD é uma modalidade contratada, em sua maioria, por adultos que trabalham e arcam com os custos de suas mensalidades (Vian, 2024). Esses estudantes, por razões financeiras, temporais, locacionais ou pessoais, encontram em cursos a distância preços relativamente mais acessíveis, flexíveis em termos de carga horária e flexíveis em termos de mobilidade geográfica – já que geralmente dispensam deslocamentos físicos diários para sua realização. No entanto, dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2023⁴ evidenciam um desempenho significativamente inferior dos cursos a distância em comparação aos presenciais. Ao todo, 9.812 cursos de graduação foram avaliados pelo Ministério da Educação, por meio de uma prova obrigatória aplicada aos estudantes concluintes, com foco na formação geral e específica. Entre os 692 cursos na modalidade a distância, apenas 6 obtiveram a nota máxima. Já entre os cursos presenciais, 492 atingiram esse patamar. Quando

⁴ Os dados, disponibilizados pelo INEP, estão reunidos em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/resultados>. Acesso em: 24 mar. 2025.



considerados também os cursos que obtiveram nota 4 – avaliação ainda considerada satisfatória – o total de formações presenciais com bom desempenho sobe para 3.788, representando 41,5% dos cursos presenciais avaliados. No total, 3.888 cursos alcançaram notas 4 ou 5 no ENADE 2023, sendo apenas 100 deles ofertados na modalidade EAD.

Segundo Dias Sobrinho (2013, p. 118), “a oferta de uma educação de escassa qualidade, ainda que alcançando contingentes mais amplos, também pode estar contribuindo para a permanência e até mesmo pelo aumento da segmentação dos diferentes estratos sociais”. Nesse sentido, embora a EAD tenha ampliado o alcance territorial da educação superior, sua chegada a regiões antes marginalizadas e suas menores mensalidades não asseguram, do ponto de vista qualitativo, uma formação equivalente à modalidade presencial, revelando uma integração qualitativa limitada. Simultaneamente, observa-se uma fragmentação qualitativa, marcada pela segmentação da oferta educacional de acordo com o lugar socioeconômico e o lugar geográfico da população, o que aprofunda desigualdades socioespaciais e desmistifica a narrativa de que a EAD seja uma modalidade educacional efetivamente integradora e democratizante.

A modalidade EAD possibilitou a ampliação do acesso de significativa parcela da população a cursos de nível superior? De fato. Mas que tipo de educação superior teve o seu acesso ampliado no Brasil? Para quem ele foi destinado? E para quais lugares?

Torna-se fundamental discutir as desigualdades sociais e espaciais no acesso à rede de educação superior, mas igualmente necessário refletir sobre os níveis de qualidade das formações oferecidas nas modalidades presencial e a distância. Em última instância, trata-se de ir além da análise técnica da expansão da rede, incorporando um olhar social que considere as múltiplas formas de inserção e exclusão que nela operam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescimento da EAD no Brasil promoveu, por um lado, a integração de um número maior de subespaços à rede nacional de educação superior; por outro, reafirmou e intensificou um tipo de fragmentação socioespacial.

Como vimos discutindo (Vian, 2024, 2025), para populações de lugares historicamente marginalizados pelo sistema educacional, a única alternativa disponível tem sido, muitas vezes, cursos a distância de baixa qualidade. Com isso, agrava-se a estrutura hierarquizada do sistema educacional, cujas desigualdades se expressam tanto em termos de renda – já que os cursos de maior qualidade continuam restritos àqueles que podem pagar ou disputar as vagas limitadas



das instituições públicas – quanto em termos de mobilidade geográfica, visto que as formações mais bem avaliadas permanecem concentradas no formato presencial, especialmente nos grandes centros urbanos, inacessíveis a uma parcela significativa da população.

Ao mesmo tempo ampliadora do acesso e reprodutora de precariedades, a EAD evidencia os limites de sua própria expansão quando desvinculada de políticas públicas de regulação e de garantia da qualidade. A consolidação dessa modalidade educacional como principal estratégia de crescimento do setor privado reforça sua inserção em uma lógica de mercantilização da educação, na qual os processos formativos são moldados por plataformas digitais padronizadas e escaláveis. Essa dinâmica, ao priorizar a eficiência e a lucratividade, compromete dimensões essenciais da prática educativa e tende a aprofundar desigualdades históricas no sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, A. *et al.* **O papel ativo da Geografia: um manifesto**. Florianópolis: LABOPLAN - USP, 2000.

BLANDY, B. A.; DOWBOR, L. Impactos da financeirização da educação brasileira: do Ensino Superior ao ciclo básico. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 4, p. 1848–1877, 2022.

CORRÊA, R. L. Redes geográficas: reflexões sobre um tema pertinente. **Cidades**, v. 9, n. 16, p. 199–218, 2012.

DIAS, L. C. Os sentidos da rede: notas para discussão. In: DIAS, L. C.; SILVEIRA, R. L. L. (org.). **Redes, sociedades e territórios**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2021. p. 13–30.

DIAS, L. C. Redes: emergência e organização. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (org.). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 141–162.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior (Campinas)**, v. 18, p. 107-126, 2013.

INEP. **Censo da Educação Superior 2023**. Brasília: INEP, 2024.

LOJKINE, J. **A revolução informacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MESQUITA, F. A graduação em Geografia no Brasil de 2010 a 2021: implicações regionais da crise econômica, política e pandêmica. **Geosul**, v. 38, n. 87, p. 542-565, 2023.



MILL, D. A Universidade Aberta do Brasil. In: **Educação a distância: estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson, 2012. p. 280–291.

PEREIRA, M. F. V. Redes, sistemas de transportes e as novas dinâmicas do território no período atual: notas sobre o caso brasileiro. **Sociedade & Natureza**, v. 21, n. 1, p. 121–129, 2009.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

SANTOS, C. A. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 22 ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SEGENREICH, S. C. D. Regulação/avaliação da Educação Superior a distância: multiplicidade de atores institucionais, labirinto de atos oficiais e avaliação regulatória. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, p. 99-119, 2018.

SCUDELER, M. A.; TASSONI, E. C. M. A educação a distância como estratégia de captação de alunos após a redução da oferta do Fies. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 28, p. 1–22, 2023.

VIAN, H. C. A financeirização da educação superior e o uso do território para a educação a distância no Brasil. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 1, n. 114, 2025.

VIAN, H. C. **Território e educação a distância: financeirização e digitalização do ensino superior privado no Brasil**. 2024. 179 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Processo nº 2024/14775-9.