



ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: NOTAS SOBRE AS TOPOLOGIAS DO SETOR EDUCACIONAL PRIVADO NO BRASIL¹

Henrique Caetano Vian²

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar a configuração territorial da oferta de cursos de ensino superior na modalidade a distância de algumas das maiores empresas de ensino privadas no Brasil. As instituições selecionadas foram a Kroton (Anhanguera e UNOPAR) e a Estácio, subsidiárias das *holdings* Cogna Educação e YDUQS – ambas de capital aberto e imersas na lógica da valorização financeira. Os resultados apontam para um uso seletivo do território, em que o predomínio da oferta da modalidade EAD se dá na Região Concentrada – sobretudo em São Paulo, mas também em grandes capitais e em cidades médias populosas que atuam como centros de influência regional. Afirmar isso não significa, entretanto, negar a crescente capilaridade destas empresas no interior do território brasileiro, principalmente nos últimos dez anos. Os resultados conduzem uma reflexão adicional: o que está sendo disseminado em larga escala no território brasileiro, sob a roupagem da flexibilidade e da democratização do acesso ao ensino, não corresponde, na verdade, a um modelo de educação que tem por característica a massificação e a emissão de certificações vazias, que tende a homogeneizar e a ignorar as particularidades geográficas dos diversos lugares e seus respectivos contextos educacionais?

Palavras-chave: Educação a Distância, Digitalização, Uso do território, Setor privado, Topologia.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the territorial configuration of the provision of distance education courses by some of the largest private education companies in Brazil. The selected institutions were Kroton (Anhanguera and UNOPAR) and Estácio, subsidiaries of the publicly traded companies Cogna Educação and YDUQS, both immersed in the logic of financial valorization. The results point to a selective use of territory, where the predominance of distance education offerings is concentrated in the Concentrated Region - especially in São Paulo, but also in major cities and populous medium-sized cities that serve as centers of regional influence. However, asserting this does not mean denying the increasing spread of these companies throughout the Brazilian territory, especially in the last decade. The results lead to further reflection: what is being widely disseminated in the Brazilian territory under the guise of flexibility and democratization of access to education does not actually correspond to an education model characterized by massification and the issuance of empty certifications, which tends to homogenize and ignore the geographical specificities of different places and their respective educational contexts?

Keywords: Distance Learning, Digitalization, Use of territory, Private sector, Topology.

¹ Este trabalho apresenta uma parte dos resultados obtidos em nosso projeto de pesquisa de mestrado, que ainda está em andamento.

² Mestrando do curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, henriquevian@ufu.br.



INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a modalidade de educação a distância (EAD) se tornou a principal forma de ingresso na educação superior no Brasil. Dados do INEP (2022) revelam que, em 2021, aproximadamente 63% dos ingressos no ensino superior foram atribuídos a essa modalidade. Também, de acordo com o mesmo levantamento, do total de matriculados em cursos de ensino superior no Brasil (quase 9 milhões), 41% correspondiam a cursos a distância (cerca de 3,7 milhões de matriculados). Outros dados são ainda mais estridentes: 96% das matrículas em cursos a distância está concentrado no sistema privado de ensino e; dentre as Instituições de Ensino Superior privadas, apenas 20% ofertam cursos EAD.

Os números apresentados refletem, antes de mais nada, a atual situação da educação superior no Brasil: a da predominância de um setor privado substancialmente oligopolizado, que hoje controla 77% de todas as matrículas em cursos de graduação do país. Ainda, somados os processos de mercantilização (SGUISSARDI, 2008; OLIVEIRA, 2009) e financeirização do ensino superior (SEKI, 2020) nas últimas décadas, deve-se reconhecer que tal hegemonia se faz, em muito, articulada ao mercado financeiro mundial – que vislumbra na educação um “campo negociável” de alta rentabilidade.

Empresas de ensino brasileiras, sob propósitos mercadológicos, demonstram evidente interesse na expansão de seus negócios por meio da comercialização de cursos a distância. Sob o discurso da “democratização do acesso à educação superior” por meio da flexibilidade da EAD, em muito amparado por organizações internacionais (LIMA, 2006), tais corporações conduzem renovadas estratégias de expansão territorial, adicionando “materialidades funcionais” (SANTOS *et al.*, 2000; KAHIL, 2012) ao exercício de suas atividades lucrativas em diferentes lugares. Nos termos de nosso estudo, os polos de educação a distância (polos EAD), entendidos como materialidades funcionais ao exercício de empresas de ensino para a educação a distância, tornam-se os fixos geográficos mais visíveis da difusão e oferta desta modalidade no território brasileiro.

Os novos contornos territoriais da oferta de cursos de graduação no país revelam, ao mesmo tempo, a alta capilaridade deste serviço e o uso seletivo do território brasileiro por parte de um setor empresarial. Cabe-nos questionar, no âmbito da mercantilização e financeirização da educação superior, a natureza espacial da digitalização da educação no Brasil: a modalidade EAD, controlada em grande parte por um setor privado-mercantil e financeirizado, realmente está voltada à democratização do acesso ao ensino superior no



território brasileiro?

Este trabalho objetivou analisar a configuração territorial da oferta de cursos de educação superior na modalidade a distância de algumas das maiores empresas privadas de ensino superior no Brasil. As instituições selecionadas foram a Kroton (Anhanguera e UNOPAR) e a Estácio, subsidiárias das *holdings* Cogna Educação e YDUQS – ambas de capital aberto e imersas na lógica da valorização financeira. Por meio da identificação e análise dos polos EAD destas empresas, consideramos ser possível desnudar parte da lógica territorial do setor educacional privado-mercantil e financeirizado em sua guinada pela expansão da educação a distância no Brasil.

Primeiramente, discutimos os processos e as bases da viabilização do território brasileiro para a existência e efetividade de um mercado educacional a distância, enfatizando a dimensão normativa, a tecnosfera e a psicosfera fundamentadoras deste processo. Em seguida, apresentamos os resultados obtidos no levantamento dos polos EAD das empresas investigadas, delineando suas respectivas topologias e densidades no território brasileiro. Por fim, a partir das informações apresentadas, realizamos uma análise do uso do território destas corporações para a oferta do ensino superior na modalidade a distância.

Esta pesquisa se fez possível mediante: i) o levantamento bibliográfico teórico e temático de referenciais atinentes à situação geográfica estudada; ii) o levantamento de marcos jurídico-normativos que endossaram e regulam o atual quadro da educação superior a distância no Brasil; iii) o levantamento de dados secundários contidos em fontes públicas oficiais, como o último Censo da Educação Superior (INEP, 2022); iv) o levantamento de dados secundários de fontes privadas, como os *sites* oficiais das empresas Anhanguera, UNOPAR e Estácio e os relatórios trimestrais e formulários de referência mais atualizados das *holdings* Cogna e YDUQS; e v) o mapeamento da topologia destas corporações no território brasileiro por meio do *software* QGIS 3.14.

A VIABILIZAÇÃO DO TERRITÓRIO BRASILEIRO PARA O MERCADO EDUCACIONAL A DISTÂNCIA

O Brasil foi e tem sido transformado, prontamente, em um território propício à difusão da educação a distância, cujos usos estão aglutinados nas mãos de um setor educacional privado e oligopolizado, em muito articulado ao mercado financeiro mundial. Tal situação

geográfica decorre de um conjunto de forças e eventos que, mobilizados local e internacionalmente, instituíram nas últimas décadas um estado das técnicas, um estado da política e uma psicosfera complacentes a financeirização e digitalização da educação.

Sumariamente, no cerne da “mundialização do capital” (CHESNAIS, 1996) e da conversão do território brasileiro num “espaço nacional da economia internacional” (SANTOS, 2017 [1996]), a “transformação da educação em mercadoria” no Brasil (OLIVEIRA, 2009) e a conformação de um “setor privado-mercantil da educação” (SGUISSARDI, 2008) por meio de dispositivos políticos e jurídico-normativos na década de 1990 atenderam, essencialmente, as receitas neoliberais de grandes agências capitalistas internacionais (como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio) e uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (DALE, 2004).

Nos anos 2000, políticas de fortalecimento do financiamento público em larga escala para o acesso à educação superior (como é o caso do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES), o fluxo de investimentos de fundos nacionais e estrangeiros em empresas de ensino brasileiras e a abertura de capitais de muitas delas na Bolsa de Valores (como a Anhangera, Kroton e Estácio) foram condições elementares ao processo de mercantilização e financeirização da educação superior brasileira (SEKI, 2020) – o que resultou, no limite, na conformação e consolidação de grandes grupos educacionais financeirizados, como a Cogna Educação, a YDUQS, a Ser Educacional e a Ânima Educação. Tais corporações concentram quase 2,8 milhões de matrículas em cursos de graduação³ – cerca de 30% de todas as matrículas de ensino superior do país.

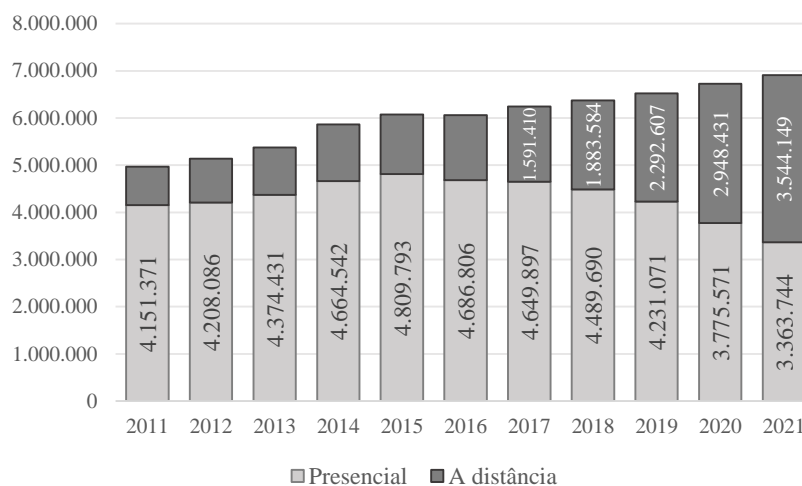
Especialmente a partir dos anos 2010 – muito em função de políticas de austeridade que impactaram o acesso e continuidade de estudantes no sistema privado, de crises econômicas e ondas inflacionárias e, sobretudo, após a pandemia do coronavírus, irrompida em 2020 – um outro movimento tem sido incorporado ao setor educacional privado-mercantil e financeirizado e à educação superior de forma mais ampla, redefinindo seus contornos no Brasil: o processo de digitalização da educação.

Uma das formas mais expressivas da digitalização da educação se materializa na oferta da modalidade de educação a distância (EAD) – que cresceu 474% no número de ingressantes entre 2011 e 2021, enquanto na modalidade de ensino presencial este número regrediu em -

³ Foram tomados como base de cálculo os dados referentes ao 4º semestre de 2022 de cada uma das empresas. Ver Cogna (2023a), YDUQS (2023a), Ânima (2023) e Ser Educacional (2023).

23,4% (INEP, 2022). Na rede privada de ensino, a educação superior na modalidade a distância já soma mais de 3,5 milhões de matrículas (51% do total). Esse crescimento acompanha, por outro lado, uma retração do número geral de matrículas em cursos presenciais – autorizando-nos alegar uma espécie de “inversão modal” no setor responsável pela maior parte das matrículas de nível superior do país (Gráfico 1). Nesse quadro, em consonância aos ditames de organismos internacionais, empresas de ensino demonstram notável interesse sobre a modalidade EAD.

Gráfico 1. Evolução no número de matrículas na rede privada, por modalidade de ensino – 2011-2021.



Fonte: INEP (2022). Organização nossa.

O *boom* da EAD, no Brasil, não é um fenômeno isolado. Esta modalidade é frequentemente tratada, pelo discurso de organismos internacionais, como uma política mais flexível e menos dispendiosa para a democratização do acesso à educação superior em países cuja taxa de escolarização nesta etapa formativa é comparativamente baixa em relação aos padrões internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (LIMA, 2006). No território brasileiro, em que o quadro neoliberalizante instituído desde os anos 1990 o conduziu à atual situação em que mais de 77% de todas as matrículas em cursos superiores estão concentradas no sistema privado (a média entre os países pertencentes à OCDE em 2022 era de cerca de 29%) e cerca de 21% da população entre 25-34 anos possui nível superior (a média da OCDE é de 44%) (OCDE, 2022), o discurso de democratização do acesso à educação superior torna-se instrumental para a legitimação da marcha pela “transformação digital” assumida por corporações do setor educacional.

No caso brasileiro, em que a educação superior é oferecida predominantemente pela iniciativa privada, o mercado educacional ganha fôlego com a expansão vertiginosa do ensino a distância [...]. No contexto brasileiro, merece ser ressaltado, ainda, a adoção do discurso e o efetivo incentivo a adoção da modalidade de educação a distância como forma de “democratizar” o acesso a educação superior (SANTOS, 2008, p. 48).

A ação desobstaculizada de empresas de ensino pressupõe, ao mesmo tempo, uma dimensão normativa permissiva, um grau adequado de informatização (e digitalização) do território e uma psicofera indutora de novos comportamentos – os quais possibilitam, em última instância, a introdução e propagação de modelos educacionais cada vez mais flexíveis e digitalizados.

Por dimensão normativa permissiva, compreendemos os desentranços jurídicos e políticos fundamentados pelo Estado brasileiro desde os anos 1990, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) – que assentiu a existência de um setor educacional com fins lucrativos e também a possibilidade do ensino a distância para todos os níveis e modalidades de ensino –, e os Decretos nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005) e nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017) – responsáveis por regulamentar a EAD como modalidade educacional oficial e por abrirem alas à sua proliferação mercantil no Brasil.

É válido pontuar, com base em (SEKI, 2020), que tais desentranços jurídicos e políticos proporcionados pelo Estado brasileiro refletem, em muito, a relação estreita entre agentes políticos e agentes privados do mercado educacional. Não é ocasional que, hoje, a EAD via sistema privado seja a principal forma de ingresso da sociedade brasileira em cursos de ensino superior. Trata-se, fundamentalmente, de um projeto político e econômico orquestrado há décadas por agentes escusos, que ambicionavam uma nova forma de inserção competitiva no mercado a partir da expansão territorial de suas operações. Esse cenário é particularmente evidente para empresas de capital aberto que, visando atrair investimentos (geralmente de fundos financeiros) e remunerar melhor seus acionistas, adotam estratégias que se baseiam na atração de um grande contingente de estudantes em municípios potencialmente lucrativos e na redução de despesas operacionais, como infraestrutura física e tecnológica, aluguel, serviços de manutenção, segurança e folhas de pagamento de professores.

No cerne da financeirização do setor educacional privado, as Instituições de Ensino Superior têm ampliado seu território comercial “abrindo novos polos de ensino em âmbitos regionais, evitando a necessidade de abertura de novas faculdades, centros de ensino ou

universidades” (SEKI, 2020, p. 83).

Dentro do atual contexto legal vigente no Brasil, a provisão de educação superior na modalidade a distância requer existência de “polos de educação a distância” (polos EAD). De acordo com o Artigo 5 do Decreto nº 9.057/2017, estes representam extensões das Instituições de Ensino Superior (IES), destinados a conduzir atividades presenciais associadas aos cursos oferecidos na modalidade a distância. Essas atividades englobam serviços como orientações, avaliações, tutorias, entre outros (BRASIL, 2017). Polos EAD devem estar equipados com instalações físicas e tecnológicas, incluindo escritórios e recursos informáticos e audiovisuais. Eles funcionam como locais físicos nos quais os alunos matriculados em cursos a distância devem comparecer regularmente para participar dos chamados "momentos presenciais", mesmo nos casos de cursos "totalmente digitais".

Polos EAD podem ser categorizados em "unidades próprias" ou "polos parceiros". As unidades próprias se referem a universidades, centros universitários ou faculdades que já estão estabelecidas e são administradas por instituições de ensino, e que passam a incorporar a educação a distância, funcionando como "polos próprios" que realizam as atividades presenciais ligadas à EAD. Geralmente, essas unidades exigem investimentos substanciais em infraestrutura física e pessoal e resultam de investimentos pretéritos à expansão da educação a distância. Por outro lado, os polos parceiros são estabelecimentos criados por terceiros, via Contratos de Parceria Locais, dedicados exclusivamente às demandas presenciais da modalidade EAD estipuladas legalmente. Tratam-se, na maior parte das vezes, de estabelecimentos recentes e contemporâneos à expansão da educação a distância.

Polos parceiros, hoje, figuram como a principal e mais barata forma de capilarização territorial do setor educacional privado-mercantil-financeirizado. Segundo a Cogna Educação, *holding* que controla a Kroton (que, por sua vez, incorpora instituições como a Anhanguera e a UNOPAR), ao final de 2021, a empresa contava com 124 unidades próprias e 2.517 polos credenciados de ensino a distância (COGNA, 2023b, p. 140). No mesmo sentido, a YDUQS, corporação controladora de marcas como a Estácio e a Wyden, divulgou que possui 1 universidade, 21 centros universitários e 49 faculdades credenciadas pelo MEC, ao passo que soma 2.030 polos EAD (YDUQS, 2023b, p. 78).

A diferença quantitativa entre unidades próprias e polos parceiros se relaciona ao fato de que os custos associados à adaptação dos polos de acordo com os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação são comparativamente menores e, em sua maioria, bancados

pelos proprietários dos polos e não pelas empresas. Os gestores dos polos, denominados "parceiros locais", recebem em troca uma porção das mensalidades pagas pelos alunos – segundo a Cogna Educação, de 20% a 36% (COGNA, 2023b, p. 466-7). Além disso, estes gestores são incumbidos de fornecer diversos serviços administrativos e complementares aos estudantes. Trata-se, em outros termos, da terceirização da expansão territorial de empresas de ensino, que reflete, ao mesmo tempo, a racionalização econômica e a racionalização espacial de um mercado educacional ávido pela “transformação digital” da educação.

Nos termos deste estudo, os polos EAD, entendidos como materialidades funcionais ao exercício da EAD, representam hoje os fixos geográficos mais visíveis da difusão e oferta de ensino superior pela modalidade a distância no território brasileiro. Por meio deles, somos capazes de evidenciar parte da racionalidade competitiva das corporações de ensino.

A efetividade da capilarização territorial da educação a distância exige, para além de uma dimensão normativa, a informatização do território. Esta, por sua vez, “existe graças à complexidade que gradativamente adquire a tecnosfera” (ARROYO, 2021, p. 146). A tecnosfera é, nos termos de Santos (1993), resultado da crescente artificialização do meio geográfico e é representada por sistemas de objetos interdependentes, hoje unificados pelo atributo informacional.

Em outros termos, o avanço da EAD em todo o país requer que os lugares estejam atendidos por redes de distribuição de energia elétrica e de telecomunicações em condições apropriadas, bem como depende que parte substancial da sociedade esteja equipada com computadores e/ou *smartphones* para a realização de seus cursos *on-line*. A debilidade ou a ausência de um ou mais destes objetos conformam situações de acesso precário ou de exclusão digital no território – que impactam diretamente as possibilidades de expansão lucrativa do “mercado da educação a distância”.

A banalização do acesso à internet nas últimas décadas (SILVA, 2019) somada à capilarização das redes digitais por meio dos computadores ou pelos *smartphones* (BERTOLLO, 2019) são dados do adensamento da trama da tecnosfera (SANTOS, 1993; 2017 [1996]) no território. Trata-se de uma condição material imprescindível à efetividade da oferta e do consumo de cursos de educação a distância. No entanto, em nossa compreensão, antes e além da produção de uma tecnosfera própria a estes propósitos, se faz basilar a criação de uma psicofera indutora de novos símbolos, valores e comportamentos ao corpo social (SANTOS, 1993, 2017 [1996]; KAHIL, 1997, 2010).



No entendimento de Pereira (2021), a ideia de psicosfera é correlata às normas subjetivas que orientam comportamentos (dos Estados, das empresas e da sociedade) e autorizam o desempenho de determinadas ações no atual período de globalização econômica orientada pelo capitalismo financeiro. Tais ações coordenadas, por sua vez, se materializam no território a partir dos seus diferentes usos, em muito fundamentados por uma racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) instrumental à dinamização competitiva do mercado.

Por trás da racionalização espacial e econômica que se manifesta na expansão do ensino superior na modalidade a distância por parte do setor educacional privado, residem intencionalidades mercantis que se concretizam na produção de uma psicosfera neoliberal sobre a população. A população, entendida como um recurso (RAFFESTIN, 1993), é chave crucial para que empresas de ensino expandam sua presença territorial, aumentem sua lucratividade e atraiam novos investimentos. Como alegou Santos (2017, p. 217 [1996]) “essa intencionalidade é mercantil, mas não raro é, também, simbólica. Aliás, para ser mercantil, frequentemente necessita ser simbólica antes”. Os símbolos, estrategicamente fabricados, se voltam à persuasão de possíveis estudantes “consumidores de serviços educacionais a distância” e à captação de potenciais “gestores de polos EAD”.

Sumariamente, aos potenciais gestores de polos EAD estão endereçadas estratégias de *marketing* e a criação de símbolos voltadas à captação de “empreendedores” interessados em investir, por conta própria, em um dito “modelo de negócio inovador de alta lucratividade” e “transformador da sociedade”; enquanto aos potenciais alunos-clientes são direcionados discursos de captação de “empreendedores de si”, cuja garantia do sucesso individual poderia estar alinhada à natureza barateada, aligeirada e materialmente flexível de cursos na modalidade a distância.

MAPEAMENTO TOPOLÓGICO E DE DENSIDADES: KROTON E ESTÁCIO

Em levantamento realizado no início de 2023 para a execução de nossa pesquisa de Mestrado⁴, identificamos que a Kroton possuía um total de 2.761 polos EAD, enquanto a Estácio dispunha de 2.067.

Dos 5.570 municípios consultados, 2.439 possuíam ao menos um polo das empresas

⁴ Em nossa pesquisa de Mestrado, apresentaremos um levantamento mais abrangente, que leva em consideração as IES ofertantes da modalidade EAD pertencentes às *holdings* Cogna Educação, YDUQS, Ânima Educação e Ser Educacional.



investigadas, enquanto 3.131 não possuíam nenhum. Em escala regional, evidenciamos que as regiões Sudeste, Nordeste, Sul, Centro-Oeste e Norte dispunham, respectivamente, de 1.824, 1.384, 728, 488 e 404 polos EAD (Tabela 1).

Tabela 1. Polos EAD Kroton e Estácio por região no Brasil, 2023.

Região/IES	Kroton	Estácio	Total
Sudeste	1.057	767	1.824
Nordeste	743	641	1.384
Sul	468	260	728
Centro-Oeste	289	199	488
Norte	204	200	404
Total	2.761	2.067	4.828

Fonte: Anhanguera (2023); UNOPAR (2023); Estácio (2023). Elaboração nossa.

A nível estadual, constatamos que os cinco estados com maior número de polos EAD das referidas empresas eram: São Paulo (894), Minas Gerais (546), Bahia (455), Rio de Janeiro (291) e Rio Grande do Sul (286). Por sua vez, os cinco estados com menor quantitativo de polos são: Roraima (14), Amapá (20), Acre (24), Rondônia (46) e Tocantins (49). Demais quantitativos podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2. Polos EAD Kroton e Estácio por Unidade da Federação no Brasil, 2023.

IES/UF	AC	AL	AM	AP	BA	CE	DF	ES	GO
Kroton	12	51	27	9	301	93	45	48	108
Estácio	12	32	43	11	154	124	27	45	88
Total	24	83	70	20	455	217	72	93	196
IES/UF	MA	MG	MS	MT	PA	PB	PE	PI	PR
Kroton	67	321	61	75	94	44	77	29	177
Estácio	94	225	36	48	87	39	83	52	80
Total	161	546	97	123	181	83	160	81	257
IES/UF	RJ	RN	RO	RR	RS	SC	SE	SP	TO
Kroton	140	45	26	9	180	111	36	548	27
Estácio	151	33	20	5	106	74	30	346	22
Total	291	78	46	14	286	185	66	894	49

Fonte: Anhanguera (2023); UNOPAR (2023); Estácio (2023). Elaboração nossa.

Uma avaliação que revele condições diferenciais e estratégias da capilaridade de cada grupo nas diferentes Unidades da Federação, bem como situações de maior densidade e também de rarefação dos polos EAD nos estados é algo complexo, pois exige a consideração um conjunto numeroso de variáveis bastante distintas.



Uma primeira condição é reconhecer que cada Unidade da Federação possui dimensões territoriais muito diferentes e também um número bastante diferente de municípios. A título de exemplo, enquanto Minas Gerais totaliza 853 municípios, Roraima e Acre são compostos, respectivamente, por apenas 15 e 22 municípios. Desta condição, reconhecer percentuais dos municípios acionados pelos grupos educacionais investigados em cada uma das unidades da federação do país é um exercício possível, ainda que exigente de novos esforços analíticos e explicativos.

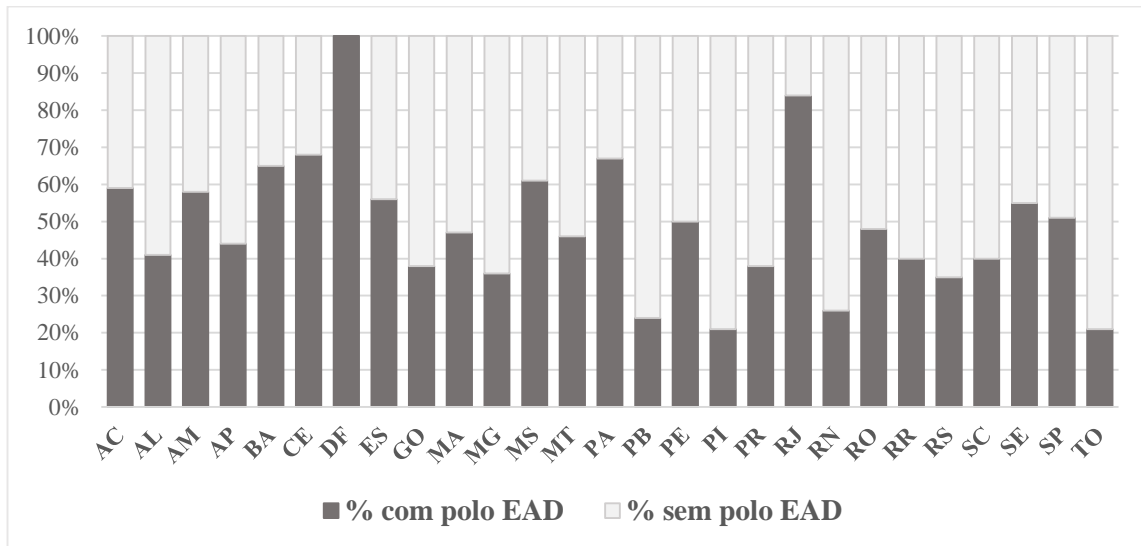
Os resultados expressos na Tabela 3 e Gráfico 2 apontam para o fato de que os estados de Piauí, Tocantins, Paraíba e Rio Grande do Norte possuíam menos de 30% de seus municípios abrangidos pela modalidade de educação a distância ofertada pelas empresas Anhanguera, UNOPAR e Estácio. O estado com a maior parte de seus municípios inseridos na rede destas empresas era o Rio de Janeiro.

Tabela 3. Municípios com ou sem polo EAD da Kroton e/ou Estácio, por Unidade da Federação (jan./abr. 2023).

UF	Nº municípios	Municípios com polo EAD	Municípios sem polo EAD	% com polo EAD	% sem polo EAD
AC	22	13	9	59%	41%
AL	102	42	60	41%	59%
AM	62	36	26	58%	42%
AP	16	7	9	44%	56%
BA	417	273	144	65%	35%
CE	184	125	59	68%	32%
DF	1	1	0	100%	0%
ES	78	44	34	56%	44%
GO	246	94	152	38%	62%
MA	217	101	116	47%	53%
MG	853	308	545	36%	64%
MS	79	48	31	61%	39%
MT	141	65	76	46%	54%
PA	144	97	47	67%	33%
PB	223	53	170	24%	76%
PE	185	93	92	50%	50%
PI	224	48	176	21%	79%
PR	399	151	248	38%	62%
RJ	92	77	15	84%	16%
RN	167	44	123	26%	74%
RO	52	25	27	48%	52%
RR	15	6	9	40%	60%
RS	497	166	331	35%	65%
SC	295	118	177	40%	60%
SE	75	41	34	55%	45%
SP	645	332	313	51%	49%
TO	139	29	110	21%	79%
TOTAL	5.570	2.437	3.133	44%	56%

Fonte: Anhanguera (2023); UNOPAR (2023); Estácio (2023). Elaboração nossa.

Gráfico 2. Porcentagem de municípios com no mínimo um polo EAD da Kroton e/ou Estácio, por UF (jan./abr. 2023).



Fonte: Anhanguera (2023); UNOPAR (2023); Estácio (2023). Elaboração nossa.

Por fim, a nível municipal, as dez cidades que mais possuíam polos EAD da rede Kroton e Estácio são: São Paulo (165), Rio de Janeiro (83), Brasília (72), Belo Horizonte (44), Salvador (36), Goiânia (35), Curitiba (23), Porto Alegre (23), Manaus (22) e Campinas (22) (Tabela 4). Em grandes centros urbanos, interpretados como espaços da rapidez onde estão acumuladas densidades demográficas, técnicas e informacionais ótimas à realização de ações hegemônicas, o ensino digitalizado sob uma lógica mercantil ganha dimensões ímpares.

Tabela 4. Cidades brasileiras com mais polos EAD das redes Kroton e/ou Estácio (jan./abr. 2023).

UF	Município	Kroton	Estácio	Total	População est.
SP	São Paulo	83	82	165	11.451.245
RJ	Rio de Janeiro	46	37	83	6.211.423
DF	Brasília	45	27	72	2.817.068
BH	Belo Horizonte	25	19	44	2.315.560
BA	Salvador	23	13	36	2.418.005
GO	Goiânia	18	17	35	1.437.237
PR	Curitiba	15	8	23	1.773.733
RS	Porto Alegre	11	12	23	1.332.570
AM	Manaus	10	12	22	2.063.547
SP	Campinas	13	9	22	1.138.309

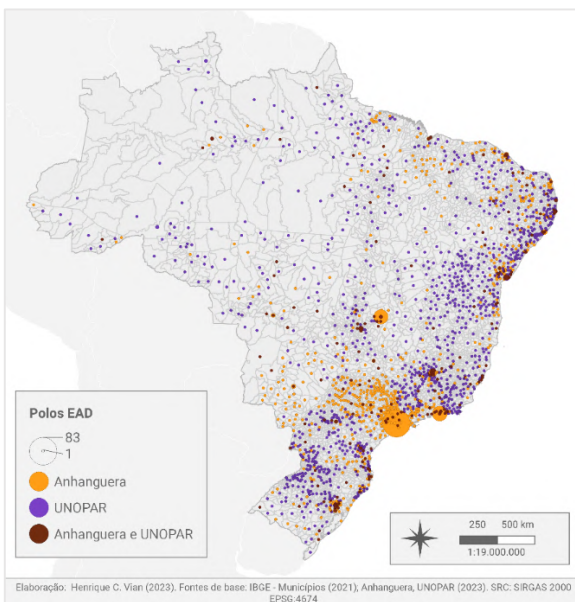
Fonte: Anhanguera (2023); UNOPAR (2023); Estácio (2023), IBGE (2022). Elaboração nossa.

Como apontaram Santos e Silveira (2021, p. 302 [2001]), cada empresa “produz,



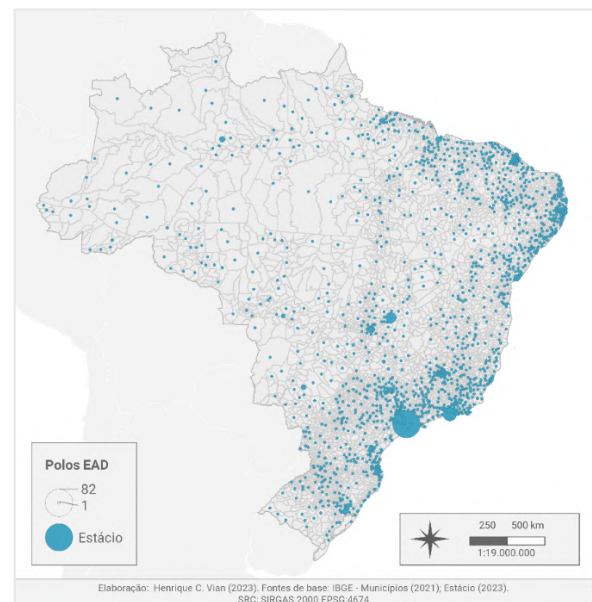
paralelamente, uma lógica territorial [...] esta é visível por meio do que se pode considerar uma topologia, isto é, a distribuição no território dos pontos de interesse para a operação dessa empresa”. Ao adicionar materialidades funcionais ao exercício de suas atividades lucrativas em diferentes lugares, as empresas Anhanguera, UNOPAR e Estácio constituem topologias sobre o território – produzindo, ao mesmo tempo, densidades e rarefações relativas à oferta de seus serviços. No âmbito da oferta da educação superior a distância, a topologia e a densidade de polos EAD das empresas estudadas pode ser vislumbrada nos Mapas 1 e 2.

Mapa 1. Kroton – polos EAD por município, janeiro/2023.



Elaboração: o autor.

Mapa 2. Estácio – polos EAD por município, abril/2023.



Elaboração: o autor.

O USO DO TERRITÓRIO PARA O ENSINO SUPERIOR PRIVADO A DISTÂNCIA

Os dados e mapeamentos aqui apresentados fornecem uma visão panorâmica da configuração territorial das empresas Kroton e Estácio – hoje capilarizadas no território sobretudo a partir de seus polos EAD. Embora tenhamos nos limitado à análise destas instituições, arriscamos propor, de modo geral e com base em nossa pesquisa de mestrado, que a configuração territorial da oferta do ensino superior a distância no Brasil – dada em considerável parte por um setor educacional privado-mercantil oligopolizado – persegue uma racionalidade competitiva unívoca, ganhando contornos bastante semelhantes no território brasileiro.

Para as empresas, o território é, antes de mais nada, um recurso (SANTOS *et al.*, 2000). Sendo ao mesmo tempo um fato e uma condição, ele “manifesta e condiciona o exercício do poder” (RIBEIRO, 2003, p. 29). A manifestação do poderio de empresas de ensino, hoje, se concretiza em grande escala pela difusão da educação a distância. Esta manifestação, no entanto, é condicionada por conteúdos materiais e imateriais do território, os quais devem garantir a efetividade das ações desempenhadas e os resultados esperados pelo mercado.

Ao se capilarizarem pelo território brasileiro a partir da implantação – principalmente terceirizada – de novos polos de educação a distância, empresas de ensino constituem topologias próprias ao desempenho deste serviço. No dizer de Santos (2017, p. 217 [1996]), cada objeto é “localizado de forma adequada a que produza os resultados que dele se esperam”. Quando adensados em determinada localização, tais objetos – lidos, neste trabalho, como polos EAD – produzem densidades; quando rarefeitos, produzem rarefações.

Entende-se que “[...] densidades, vistas como números, não são mais que indicadores. Elas revelam e escondem, ao mesmo tempo, uma situação e uma história” (SANTOS; SILVEIRA, 2021 p. 270 [2001]). Nesse sentido, a compreensão das densidades e rarefações atinentes aos polos de educação a distância deve, obrigatoriamente, perpassar a abordagem dos processos evolutivos e das condições do meio geográfico capazes de explicá-las.

Os resultados obtidos nos permitem progredir em nossa análise. Eles apontam o adensamento da oferta da modalidade EAD na Região Concentrada (SP, RJ, MG, ES, PR, SC e RS) (SANTOS; SILVEIRA, 2021 [2001]) – sobretudo em grandes capitais e em cidades médias populosas que atuam como centros de influência regional, bem como em outras regiões metropolitanas/capitais estaduais. Afirmar isso não significa, entretanto, negar a crescente capilaridade empresas no interior do território brasileiro, sobretudo a partir nos últimos dez anos.

Embora não haja uma regra definida, é possível observar que cidades cujo patamar demográfico é superior a 20 mil habitantes tendem a ser locais de interesse para a implantação, pelo menos, um polo EAD. O interesse pela inserção de mais polos se acirra, geralmente, com maiores contingentes populacionais – lidos, pelas empresas, como potenciais estudantes-consumidores. A sociedade que habita o território se torna, destarte, um recurso a ser explorado para o mercado da educação superior a distância.

No entanto, o patamar demográfico das cidades e regiões, por si só, não é capaz de explicar o uso do território para o ensino superior privado a distância. Como apontaram

Santos e Silveira (2021, p. 241 [2001]), “mesmo comandados, cada dia mais, pelas lógicas do mercado, certos bens e serviços, como a educação [...], passam a fazer parte de uma vocação de consumo que, graças à informação e aos transportes, se alastra no território”. O fenômeno urbano, entendido por meio do grau de desenvolvimento das redes de infraestrutura e de serviços, também deve ser incorporado à análise. Como elaborou Silveira (2008, p. 17), “a urbanização do território, o crescimento das metrópoles e mais recentemente, das cidades intermediárias [...] são algumas das características que exigem dos sistemas como a educação [...] uma expansão e, ao mesmo tempo, uma densificação”.

Embora passíveis de representações quantitativas, densidades e rarefações não devem ser reduzidas a meras formas ou geometrias (SANTOS; SILVEIRA, 2021 [2001]). Conforme esclarece Cataia (2011, p. 121), “não se trata de apreender as formas em si, nem os conteúdos em si, mas de apreender o amálgama entre formas e conteúdos, ou seja, as formas-conteúdos”. A educação a distância, modalidade concentrada nas mãos de um setor empresarial da educação, amplia cada vez mais sua capilaridade no território brasileiro. Há que se considerar, para além das formas, os conteúdos dessa vertiginosa expansão.

A relativização das densidades, como aqui propomos, se torna um recurso imprescindível ao entendimento da propagação da educação superior a distância no Brasil. A ausência desta relativização poderia nos conduzir ao equívoco de que, por possuírem um grande adensamento de polos EAD das empresas consultadas nesta área, o estado de São Paulo e sua capital representam casos de densificações absolutas do ensino superior a distância – onde todos os lugares e toda a população possuiriam condições de acessar cursos EAD. Ou, ainda, à ideia falha de que, por não dispor de polos EAD destas mesmas empresas, o município de Iracemápolis – SP (a menos de 15 quilômetros via carro e 20 minutos de distância de Limeira – SP, cidade com 2 polos da Estácio e 2 da Anhanguera), por exemplo, figura como um caso de rarefação absoluta da EAD. Tratam-se, nestes casos, de densidades e rarefações relativas.

Há, entretanto, casos que nos autorizam, em certa medida, apontar rarefações absolutas da oferta da EAD pelas empresas aqui investigadas. O município de Porto Walter - AC, praticamente isolado em meio à Floresta Amazônica, se encontra a cerca de 70 km de distância de sua cidade mais próxima, Cruzeiro do Sul (AC) – cujas únicas vias de acesso são a navegação do Rio Juruá ou a recém-inaugurada estrada de terra cujo trajeto leva em torno de quatro horas. Nesse sentido, embora o município de Cruzeiro do Sul possua polos das redes

Estácio e UNOPAR, seu acesso por habitantes de Porto Walter é significativamente constipado.

Grandes centros urbanos demonstram-se áreas propícias à oferta de cursos de educação a distância, pois figuram como lugares onde o meio técnico-científico-informacional se constitui sem grandes fricções, passando a ter, paulatinamente, seus conteúdos ajustados ao “tempo real” (SANTOS, 2017 [1996]) que orienta o mundo globalizado. A proliferação da educação a distância, segundo Oliveira (2009), nada mais é que um dos frutos da globalização sobre o setor educacional brasileiro, potencializada neste início de século pelo fenômeno de financeirização.

A “aceleração contemporânea” (SANTOS, 1993) e uma “sincronização despótica” (SANTOS, 2017, p. 333 [1996]) da vida social ao tempo real criam novas necessidades artificiais no mundo guiado pela competitividade. No atual regime de acumulação, a racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) encrustada na prática de empresas e nas relações interpessoais e individuais abre margem para a emergência de cursos aligeirados, flexíveis e personalizados às demandas de uma força de trabalho urbana, em geral mal remunerada e marcada por vínculos frágeis – hoje, mais do que nunca, pautados pela vertigem da velocidade. Eis uma potencial explicação para a contínua retração de matrículas em cursos presenciais e o acelerado crescimento de matrículas em cursos a distância nos últimos anos.

Ademais, em alguns espaços não metropolitanos, como cidades pequenas e interioranas, a sincronização despótica pode se fazer menos incisiva em virtude de “rugosidades” (SANTOS, 2017 [1996]) próprias destes lugares. Tais rugosidades, no entanto, devem ser lidas como condicionantes e não como determinantes. Elas, de fato, podem importunar vetores verticais que tentam se impor sobre regulações horizontais, mas nem sempre simbolizam a obstrução do “novo” nos lugares.

Hoje, o meio técnico-científico-informacional, hierarquizado na forma de “lugares globais complexos” e “lugares globais simples” (SANTOS, 2017, p. 322 [1996]), é engendrado por uma racionalidade unívoca aos desígnios do capital, a qual se reflete na intencionalidade escusa de agentes específicos e se materializa no território sob a forma de objetos funcionais localizados em pontos ideais ao exercício de atividades competitivas.

Nesse sentido, o que se manifesta é o “uso do território como recurso de viabilidade de interesse privado em detrimento da viabilidade da coesão da sociedade brasileira em geral” (KAHIL, 2012, p. 28). A educação convertida em mercadoria digital se materializa



desigualmente no Brasil (VIAN, 2022), expressando um uso territorial seletivo e, de certo modo, os limites em destinar à educação a distância qualquer função de democratização do ensino superior aos estratos mais pobres da população, nos subespaços também mais pobres do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de relevante, a análise da lógica territorial de empresas educacionais não é capaz de abarcar, isoladamente, a complexidade do processo de proliferação da modalidade de educação a distância no Brasil. Há também que se considerar este fenômeno a partir das relações de trabalho pautadas na exploração e precarização de docentes, bem como a qualidade e o público-alvo do ensino comercializado digitalmente.

Ademais, os resultados conduzem uma reflexão adicional: o que está sendo disseminado em larga escala no território brasileiro, sob a roupagem da flexibilidade e da democracia, não corresponde, na verdade, a um modelo de educação que tem por característica a massificação e a emissão de certificações vazias (SOUSA, 2011), que tende a homogeneizar e a ignorar as particularidades geográficas dos diversos e plurais lugares e contextos educacionais?

No cenário atual, é notório que o acesso à educação pública de excelência frequentemente se encontra cerceado, restringindo-se majoritariamente às camadas mais abastadas da sociedade, ao passo que as camadas mais desfavorecidas, seja devido a limitações financeiras, espaciais, temporais ou outras, veem-se diante de escassas alternativas que não o provisionamento individual. Nossa apreensão reside na possibilidade de que tal dinâmica, exacerbada pela rápida disseminação da EAD, venha a aprofundar as históricas disparidades sociais e econômicas que há muito afligem o Brasil, em vez de fomentar as condições propícias para a sua superação.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), à qual expressamos nossa gratidão.



REFERÊNCIAS

ÂNIMA Educação. **Divulgação de Resultados - 4T22**, 2023. Disponível em: <<https://ri.animaeducacao.com.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

ARROYO, Mónica. Digitalização e financeirização do território: uma imbricação que se renova no capitalismo do século XXI. In: RENA, Natacha et al. (Orgs.). **Urbanismo biopolítico**. Belo Horizonte: Agência de Iniciativas Cidadãs, 2021.

BERTOLLO, Mait. **A capilarização das redes de informação no território brasileiro pelo smartphone**. Tese (Doutorado em Geografia Humana), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, 2019,

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

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, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 mai. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.

CATAIA, Márcio Antônio. **Território político: fundamento e fundação do Estado**. Sociedade & Natureza, v. 23, p. 115-125, 2011.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COGNA Educação. **Formulário de Referência 2022**, v. 8, 2023b. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/documentos-cvm/documentos-entregues-a-cvm/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

COGNA Educação. **Release de resultados – 4T22**, 2023a. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2022.



KAHIL, Samira Peduti. Psicoesfera: a modernidade perversa. **Revista do Departamento de Geografia**. São Paulo: USP, n. 11, p. 217-220, 1997.

KAHIL, Samira Peduti. Psicoesfera: uso corporativo da esfera técnica do território e o novo espírito do capitalismo. **Sociedade & Natureza**, v. 22, p. 475-485, 2010.

KAHIL, Samira Peduti. Usos do território: uma questão política. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 10, n. 2, p. 26-36, 2012.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Educação a distância na reformulação da educação superior brasileira. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. (Orgs.). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 147-177.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2022: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/3197152b-en>>. Acesso em: 24 abr. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 739-760, 2009.

PEREIRA, Mirlei Fachini Vicente. Território e psicofera: o Brasil e os desafios sob o horizonte neoliberal. In: KAHIL, Samira (Org.). **O tamanho do Brasil: território de quem?**. São Paulo: Editora Max Limonad, 2021. p. 271-285.

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

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Pequena reflexão sobre categorias da teoria crítica do espaço: território usado, território praticado. In: SOUZA, Maria Adélia Aparecida de (Org.). **Território brasileiro: usos e abusos**. Campinas: Edições Territorial, 2003. p. 29-40.

SANTOS, Catarina de Almeida dos. **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, 2008.

SANTOS, Milton. A aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço mundo: In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A.; SCARLATO, F. C.; ARROYO, M. **Novo mapa do mundo: fim de século e globalização**. São Paulo: HUCITEC/ANPUR, 1993. p. 1-9.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 9. reimpr. São Paulo: EDUSP, 2017 [1996].

SANTOS, Milton et al. **O papel ativo da geografia: um manifesto**. XII Encontro Nacional de Geógrafos, Florianópolis, jul. 2000.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2021 [2001].

SEKI, Allan Kenji. **Determinações do capital financeiro no Ensino Superior: fundo**



público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018). 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

SER Educacional. **Resultados 4T22**, 2023. Disponível em: <https://ri.sereducacional.com/servico-aos-investidores/central-de-downloads/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 991-1022, 2008.

SILVA, Raphael Curioso Lima. **A disseminação da Internet e suas implicações para a dinâmica territorial brasileira**. 2019. 226f. Tese (Doutorado em Geografia), Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, 2019.

SOUSA, Andrea Harada. Da educação mercadoria à certificação vazia. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, 1 dez. 2011. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/da-educacao-mercadoria-a-certificacao-vazia/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

YDUQS. **Divulgação de resultados – 4T22 & 2022**, 2023a. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/listresultados.aspx>. Acesso em: 28 mar. 2023.

YDUQS. **Formulário de Referência 2022**, v. 9, 2023b. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/listgroup.aspx?idCanal=iKDzqfFG2jk+OoDCNLqgzw==&linguagem=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.