

A geografia da educação superior à distância: do conhecimento do mundo ao conhecimento dos lugares

DOI: 10.54446/bcg.v15i1.3738

Henrique Caetano Vian¹

Resumo

Este texto enfatiza o caráter espacial do fenômeno educacional. O objetivo central é propor uma abordagem teórico-metodológica crítica para o estudo da educação a distância (EAD) no Brasil, compreendendo-a a partir do território. Como ponto de partida teórico, fundamentados em Milton Santos, consideramos o espaço geográfico uma permanente e dinâmica interação entre sistemas de objetos e sistemas de ações. A EAD é interpretada como um resultado de impulsos globais que incidem na formação socioespacial brasileira, materializando-se de forma desigual nos lugares e complexificando a situação geográfica da educação superior no país. Argumentamos que o estudo geográfico da EAD exige uma articulação indissociável entre o conhecimento do mundo e o conhecimento dos lugares. Esse enfoque é entendido como essencial para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e adequadas às demandas da população brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: geografia da educação, educação a distância, globalização, território, lugar.

1 Doutorando em Geografia na Universidade Estadual de Campinas. E-mail: h165500@dac.unicamp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7781-2128>.

Introdução

A espacialização dos fenômenos educacionais não é uma temática recente na literatura científica. Estudos com esse enfoque, entretanto, nem sempre se preocuparam, de maneira explícita, em delimitar um campo específico no qual eles pudessem ser enquadrados (Gomes; Serra, 2019). Além disso, desenvolvidos em diferentes contextos temporais e geográficos, esses trabalhos foram influenciados, em grande medida, por correntes teórico-metodológicas que lhes eram contemporâneas e locais, o que resultou em diferentes formas de abordagem “espacial” dos aspectos da educação (Giroto, 2023).

As primeiras referências a uma denominada “*Geography of Education*” (Philbrick, 1949; Eisen, 1951; Ryba, 1968; McCune, 1968; Hones, 1973) remontam a meados do século XX, período marcado pela influência da perspectiva teórica da *New Geography*. Esses trabalhos, produzidos sobretudo em países de matriz anglófona, constituíram, em sua maioria, incentivos e esforços à aplicação de técnicas de cartografia na elaboração de modelos espaciais para o planejamento educacional. Havia, naquele contexto, uma marcante influência da teoria dos lugares centrais de Walter Christaller sobre os estudos geográficos. No âmbito de uma embrionária “Geografia da Educação”, essa influência se materializou, grosso modo, em estudos que objetivavam avaliar a eficácia locacional de instalações educacionais.

Conforme discutem Gomes e Serra (2019) e Giroto (2023), nas décadas de 1970 e 1980, emergiram investigações que destacavam a correlação entre desigualdades urbanas e desigualdades educacionais em alguns países do Norte Global. Esses estudos, não necessariamente desenvolvidos por geógrafos, revelaram-se vinculados à “virada espacial” que marcou, à época, as ciências sociais. Como destaca Giroto (2023, p. 32), “a virada espacial produziu efeitos sobre a Educação, levando os pesquisadores educacionais a considerarem o espaço em suas análises”. Esse contexto, complementa o autor, também foi marcado pela renovação crítica da Geografia, que buscou superar a concepção da disciplina como uma ciência das localizações e a percepção predominante do espaço como um mero palco das ações sociais.

A incorporação sistemática de investigações sobre a espacialização da educação, conduzidas sobretudo por geógrafos, configurou-se apenas a partir da década de 1990, ganhando fôlego na virada do milênio (Gomes; Serra, 2019). Esses esforços, ainda majoritariamente conduzidos no exterior, buscaram promover a sistematização e institucionalização da Geografia da Educação (Butler; Hamnett, 2007; Taylor, 2009; Brock, 2016). Segundo Giroto (2023), estudos como esses foram, em grande medida, derivados de reflexões e críticas acerca da dimensão espacial de políticas educacionais neoliberais que se aprofundavam em alguns países e regiões, como no Reino Unido.

No contexto brasileiro, embora nem sempre se autoidentificassem como parte da Geografia da Educação, diversos estudos também se dedicaram à análise da espacialização de fenômenos educacionais, conforme atestam Gomes e Serra (2019)

e Girotto (2016; 2023). Essas investigações abrangeram, dentre outros aspectos, a organização espacial das escolas, a relação escola-entorno, a espacialização das políticas públicas educacionais e as dinâmicas territoriais associadas à luta pelo direito à educação.

O fato de alguns estudos não se autoidentificarem como parte do campo da Geografia da Educação não representa, necessariamente, um prejuízo para a análise espacial dos fenômenos educacionais. Contudo, assim como outros campos fortaleceram suas redes de pesquisa e produção do conhecimento geográfico — como as Geografias da Indústria, do Comércio, da Saúde, dos Transportes e das Finanças —, por que não considerar a institucionalização de uma “Geografia da Educação” no Brasil, como advogam Gomes e Serra (2019)? Essa pretensão, todavia, deve estar ancorada em um método geográfico, a fim de evitar que esse campo se torne apenas mais uma discussão redundante sobre a própria Geografia.

Embora não sejam tão numerosos, estudos como os de Teramatsu (2014), Baumgartner (2021) e Girotto (2024) também demonstraram preocupações acerca da “Geografia da Educação Superior” no Brasil. Ainda que não o tenhamos identificado como um estudo pertencente à “Geografia da Educação”, em estudo anterior, voltamo-nos para a análise crítica da situação geográfica resultante da financeirização e digitalização do setor educacional privado no país (Vian, 2024). Nele, evidenciamos o uso do território promovido por algumas das principais corporações que detêm o controle de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e sua relação com o vertiginoso crescimento da modalidade de educação a distância (EAD) em cursos de nível superior.

O presente texto emerge, portanto, de uma antiga inquietação: de que maneira a Geografia pode contribuir para a análise do fenômeno da educação superior a distância no Brasil?

Fundamentados no arcabouço teórico e intelectual desenvolvido na e a partir da obra do geógrafo brasileiro Milton Santos, nosso objetivo central é propor uma abordagem teórico-metodológica para o estudo geográfico do fenômeno da educação superior a distância no Brasil, buscando compreendê-lo a partir do *território*. Como fundamento teórico, consideramos que o espaço geográfico, entendido também como sinônimo de “território usado” e de “espaço banal”², é um “conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” (Santos, 2002, p. 64). Dessa interação, torna-se possível apreender a multiplicidade de situações e de processos que dão *forma* e *conteúdo* ao espaço — essa estrutura que é, ao mesmo tempo, totalidade e totalização.

Sublinhamos, ainda segundo Santos (2002, p. 19), que “a discussão é sobre o espaço e não sobre a geografia”. Distanciamo-nos, assim, de uma *Geography of Education* que tendeu a reduzir a ciência geográfica a uma ciência das localizações e, em última instância, o espaço a uma mera extensão geométrica. Como bem apontou

2 Essas categorias analíticas, aprofundadas na obra de Milton Santos, serão mais bem explicadas no decorrer do texto.

Giroto (2023, p. 32), “uma das condições necessárias é avançarmos em uma Geografia da Educação que assuma o desafio de teorizar sobre o espaço, compreendendo-o como categoria fundamental no entendimento dos fenômenos educacionais contemporâneos”. Uma “Geografia da Educação”, se assim a quisermos nomear, somente pode ser realizada quando tomamos como ponto de partida o objeto de estudo próprio da disciplina: o espaço geográfico entendido como uma permanente e dinâmica interação entre sistemas de objetos e sistemas de ações e não mais como um simples palco onde as práticas sociais, como a educação, são desempenhadas. A partir disso, podemos recuperar conceitos, categorias e noções que nos proporcionem instrumentos de análise e, por conseguinte, garantam a operacionalidade da investigação geográfica do fenômeno educacional.

Em nossa perspectiva, escolas, faculdades, centros universitários e universidades podem ser interpretados como eventos³ que, ao cristalizarem-se em objetos ou sistemas de objetos geográficos, ocasionam significativas implicações em diferentes lugares, passando a mediar e condicionar intencionalidades distintas. Advogamos, além disso, que os denominados “polos de educação a distância”, característicos da atual fase e forma adquirida pela educação superior brasileira, são também eventos geografizados. Não há como compreendê-los, todavia, de modo dissociado à sua inserção em um sistema de eventos mais amplo, sobretudo em um período marcado pelo sobressalto de fluxos mundiais de dinheiro e informação. Daí a necessidade de se pensar caminhos teóricos e metodológicos que nos ajudem a capturar a realidade fugaz que tende a escapar de nossos olhos.

Toda proposição deve ser validada no âmago de um contexto espaço-temporal. As ideias aqui apresentadas operam dentro do contexto de globalização, esse estágio superior da internacionalização (Santos, 2015) que se prolonga desde os anos 1970. Agora, como nunca antes na história da humanidade, podemos falar de um comando a nível planetário, de uma totalidade que abrange todos os lugares, ainda que de forma desigual.

Adiantamos, aqui, a premissa de que a educação a distância é uma tendência do período de globalização que se impõe, em um primeiro momento, do mundo aos lugares. Nesse ponto, retomamos a afirmação de Santos e Silveira (1996, p. 16): “tudo começa com o conhecimento do mundo e se amplia com o conhecimento do lugar, tarefa conjunta que é hoje tanto mais possível porque cada lugar é o mundo”. Nossa proposição abrange, assim, um esforço conjunto de generalização e individualização (Santos, 2008), que compreende o espaço geográfico como um campo de forças dialético entre o externo e o interno, entre o global e o local, entre o mundo e os lugares.

3 Um olhar aguçado para a escola como evento é exercido por Manhães (2024) no projeto de pesquisa intitulado “Escola, políticas públicas e território: a espacialidade escolar em territórios periféricos da cidade de São Paulo”.

Com base nessa premissa, o texto está organizado em duas partes analíticas interdependentes: 1) Educação a distância: o conhecimento do mundo; e 2) Educação a distância: o conhecimento dos lugares.

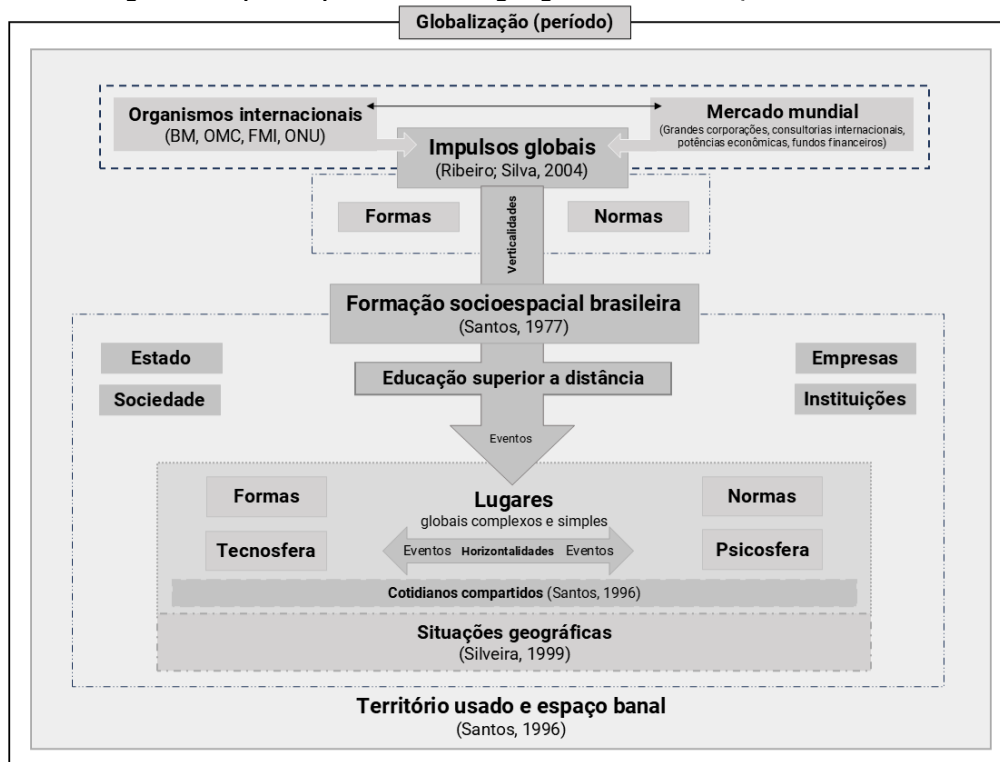
Em um primeiro momento, o estudo geográfico do fenômeno da educação superior a distância no Brasil deve passar pelo conhecimento de fatores externos, isto é, dos “impulsos globais” (Ribeiro; Silva, 2004) que incidem sobre nossa “formação socioespacial” (Santos, 1977), metamorfoseando-a. O mundo se faz por impulsos globais; mas esses impulsos dependem, dialeticamente, da ampliação dos contextos nos múltiplos lugares – já que o mundo somente se realiza no lugar (Kahil, 2012).

Segundo Santos (2008, p. 39), “o lugar é um ponto do mundo onde se realizam alguma das possibilidades deste último. O lugar é parte do mundo e desempenha um papel em sua história”. Esse é o motivo pelo qual acreditamos que nosso conhecimento se amplia à medida que incorporamos ao estudo o conhecimento dos lugares que a educação superior a distância abrange ou, ainda, deixa de abranger.

Nesse sentido, podemos transitar dos “impulsos globais” às grandes cidades, às pequenas cidades, às comunidades, mas também o inverso, já que é no lugar que esses impulsos (e o próprio mundo) ganham corpo, isto é, se geografizam. É assim que a educação a distância, primeiramente imposta de cima para baixo, em seguida impõe-se de baixo para cima, dos lugares ao mundo, tornando a tarefa de homogeneização aos moldes do mundo sempre incompleta.

Com o propósito de tornar esta proposição inteligível ao maior número de leitores, sistematizamos um organograma (Figura I) que reúne categorias, conceitos e noções que julgamos ser indispensáveis à análise do fenômeno educacional a partir do território e que serão trabalhados no decorrer do texto.

Figura I. Esquema para o estudo geográfico da educação a distância



Fonte: Elaboração do autor.

Educação a distância: o conhecimento do mundo

A educação a distância (EAD) pode ser descrita, grosso modo, como uma modalidade de ensino-aprendizagem mediada por dispositivos eletrônicos com acesso à internet (dimensão *hardware*) e plataformas digitais (dimensão *software*). No Brasil, ela tem se destacado como a modalidade que mais cresce em número de vagas, cursos e matrículas no segmento de ensino superior, conforme revelam os últimos Censos da Educação Superior (Vian, 2024).

O crescimento da EAD no país é, com certa frequência, acompanhado pela narrativa de que a ampliação de indicadores quantitativos significou um avanço na democratização do acesso à educação superior. Faz-se indispensável, contudo, conduzir uma análise que transcenda os referidos indicadores, de modo a abarcar a complexidade inerente à situação em curso da educação superior no território brasileiro.

A política de expansão da educação superior a distância representa, no cerne de sua elaboração, uma ação coordenada e estimulada por grandes organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio, grandes corporações, consultorias globais e fundos financeiros. As ações desses agentes hegemônicos, inicialmente "globais", tornam-se "locais" ao permear nosso quadro nacional, mesclando-se às intencionalidades de agentes hegemônicos internos, os quais são expoentes de uma política cada vez mais individualista e responsiva a desígnios econômicos particulares. Trata-se de uma política pensada

(ação intencionada), antes de mais nada, pelo e para o mercado. Não raro, a tendência é de que as IES privadas concentrem o maior número de vagas, cursos e matrículas EAD no Brasil (Vian, 2024).

Os usos do território para a educação a distância, majoritariamente desempenhados por agentes privados (Vian, 2024), em nossa visão, adiam a concretização de um projeto nacional voltado à construção de uma esfera educacional efetivamente pública e democrática. Essas dinâmicas territoriais refletem as contradições estruturais do atual período histórico (Harvey, 2016).

Coexistimos no período de globalização, que se estende desde os anos 1970 e é marcado pelas simultâneas produções de um estado das técnicas presidido pela informação hegemônica e de um estado da política orquestrado em prol da mundialização do capital (Santos, 2015; Chesnais, 1996). Formas e normas são assim produzidas; para garantir a reprodução do sistema-mundo, agentes hegemônicos como organismos internacionais em simbiose com o mercado mundial (grandes corporações, fundos financeiros, consultorias etc.), empreendem “impulsos globais” (Ribeiro; Silva, 2004, p. 351), isto é, “vetores que condensam informação e inovação”.

Impulsos globais são vetores que se comportam inicialmente como forças centrípetas (forças de atração), pois reúnem em si um conjunto relativamente coeso de normas e formas (informação e inovação) que se estendem (impondo-se) sobre o planeta sob a forma de verticalidades, isto é, ações hegemônicas (Santos, 2002; Kahil, 2012). Ao alcançar os lugares, muitas vezes estranhos às normas e formas externas, as verticalidades tendem a atuar como forças centrífugas (forças de expulsão), metamorfoseando dinâmicas internas.

Os impulsos globais visam materializar ações hegemônicas e pressupõem a ampliação prévia dos contextos nos quais pretendem se inserir, amenizando *rugosidades* do espaço geográfico (Santos, 2002; 2015). Isso significa a criação de uma ambiência própria às ações hegemônicas em múltiplos lugares, ou seja, de “atratores” (Ribeiro; Silva, 2004) que se encarregam de tornar determinadas áreas espaços propícios aos fluxos descendentes da globalização. Os atratores podem ser reconhecidos tanto nas formas geográficas (materialidades funcionais), como os sistemas de engenharia, quanto nas normas e codificadores da ação valorizada (imaterialidades funcionais), como as leis e a propaganda.

Consideremos que os impulsos globais não podem avançar em contextos espaciais restritivos aos seus vetores e aos seus atratores. A depender da situação de cada formação socioespacial⁴, verticalidades podem incidir, ser refratadas ou ser refletidas. É por isso que podemos entender a formação socioespacial (Santos, 1977) como uma mediação entre o mundo e os lugares. Ela atua como um primeiro filtro à penetração e difusão das informações e inovações nos países.

4 Nos termos de Santos (2002, p. 270), uma formação socioespacial compreende “o território, um país e um Estado”, isto é, uma “totalidade resultante de um contrato e limitada por fronteiras”.

Quando porosa⁵, uma formação socioespacial geralmente não contém os impulsos globais, que passam a incidir, sem maiores refrações, sobre os lugares. Trata-se, nos termos de Santos e Silveira (2021), de uma globalização “absoluta”. Quando relativamente porosa, uma formação socioespacial é capaz de refratar alguns dos impulsos que a atingem, mas outros acabam por transpassá-la e ser absorvidos pelos lugares, modificando-os direta ou indiretamente. Daí o sentido da globalização “relativizada” (Santos; Silveira, 2021). Quando impermeabilizada — circunstância quase que utópica no período da globalização —, a formação socioespacial reflete os impulsos que ousam atravessá-la, impedindo-os de alcançar os lugares

O quanto fomos capazes de repelir e quantos dos ditames do mundo acabamos por absorver? No período de globalização, observamos a progressiva transformação do território brasileiro em um “espaço nacional da economia internacional” (Santos, 2002, p. 244), ou, nos termos de Kahil (2012, p. 30), um “território instrumentalizado para servir”. Tal transformação se deu pela implantação de uma política econômica que privilegiou interesses privados em detrimento da sociedade brasileira em geral. Grande parte dos impulsos globais, regras de mercado muitas vezes emitidas sob a aparência de “prescrições” e “diretrizes”, foi aqui bem recebida pelos fazedores de política. Daí, por exemplo, a onda de privatizações que marcou os anos 1990 (Pinheiro, 1999; Bernardes, 2009) e reverbera até hoje, sobre os mais variados segmentos (telecomunicações, saúde, educação, transportes, para citar alguns).

Como, enfim, capturar esses impulsos globais, em específico aqueles que dizem respeito à educação a distância? Cremos que um ponto de entrada se dá pela noção de “evento” (Santos, 2002; Silveira, 1999). Trata-se, nos termos de Santos (1999, p. 15), de uma categoria capaz de “unir o mundo ao lugar”.

Eventos são conjuntos de ações presentificados em algum momento da história. Justamente por isso, o evento também pode ser entendido como o tempo empiricizado ou, nas palavras de Santos (2002, p. 196), como “uma manifestação corpórea do tempo histórico”. Toda ação possui uma ancoragem territorial, produzindo uma nova materialidade que irá, dialeticamente, condicionar novas ações; daí seu sentido “corpóreo”. Por essa razão, eventos são, ao mesmo tempo, historicizados e geografizados, pois unem tempo e espaço, “algo como se a chamada flecha do tempo apontasse e pousasse num ponto dado da superfície da terra, povoando-o com um novo acontecer” (Santos, 2002, p. 196).

A cada evento, a forma se recria. Assim, a forma-conteúdo [o próprio espaço geográfico] não pode ser considerada, apenas, como forma, nem, apenas, como conteúdo. Ela significa que o evento, para se realizar, encaixa-se na forma disponível mais adequada a que se realizem as funções de que é portador. Por

5 Neste ponto, emprestamos a ideia de “porosidade territorial” desenvolvida por Arroyo (2001).

outro lado, desde o momento em que o evento se dá, a forma, o objeto que o acolhe ganha uma outra significação, provinda desse encontro (Santos, 2002, p. 102-3).

O presente é fugaz, justamente porque os eventos são sucessivos e coexistentes, produzindo uma nova atualidade a cada instante. Eventos são unidades da totalidade-totalização — isto é, vetores da produção do próprio espaço. Se atualmente afirmamos a existência de um espaço mundial, isso se dá porque existem forças capazes de produzir eventos que incidem, simultaneamente, em toda a extensão do planeta.

Toda ação pressupõe um ator. Dessa forma, cabe-nos a tarefa de identificar quais são os atores, ou dizendo de outro modo, reconhecer quais são os “impulsores” da ação. É sabido que organizações como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio e a UNESCO “criam eventos mundiais” (Santos, 2002, p. 153), inclusive no âmbito da educação. Estes, em conjunto com as grandes corporações, consultorias e potências centrais da economia capitalista, podem ser referidos como o “Mundo” (Santos, 2015).

Pela própria amplitude e força atribuídas a esses atores no contexto de globalização, seus eventos promovem uma mudança no espaço mundial. São processos que ressignificam a função de objetos pretéritos, recriando as formas e introduzindo novas normas. Daí, também, a tarefa fundamental de se entender a natureza desses eventos, que podem se manifestar por meio de materialidades e imaterialidades funcionais às intencionalidades de seus atores.

Ademais, como nos explica Santos (2002, p. 149), “os eventos não se dão isoladamente, mas em conjuntos sistêmicos”. Há, portanto, teias bastante entrelaçadas de eventos, que abrangem inclusive as ações dos Estados, das empresas, das instituições e dos indivíduos. Os conjuntos sistêmicos de eventos produzem diferentes situações, isto é, cenários “para as novas formas de produção e de vida, para as novas ações e para a implantação de novos objetos, respondendo a novas racionalidades, a novas intencionalidades, a novos futuros” (Silveira, 1999, p. 22).

A situação decorreria de um conjunto de forças, isto é, de um conjunto de eventos geografizados, porque tornados materialidade e norma. Muda, paralelamente, o valor dos lugares porque muda a situação, criando uma nova geografia. Assim, ao longo do tempo, os eventos constroem situações geográficas que podem ser demarcadas em períodos e analisadas na sua coerência (Silveira, 1999, p. 22).

O primeiro desafio ao se estudar qualquer temática no mundo globalizado — como a da educação — é o de selecionar as variáveis mais relevantes para a dinâmica de determinado fenômeno. A noção de *episódio*⁶ pode ser reveladora nesse sentido,

6 Ver Capítulo 3 de “A Natureza do Espaço” (Santos, 2002).

haja vista que representa uma sequência relativamente coesa de acontecimentos que fundam um evento mais amplo.

Diretrizes, relatórios, leis e regulamentações emitidos por diferentes atores, internos ou externos a uma formação socioespacial, constituem alguns desses “episódios” que vêm para direcionar novas funções às formas existentes, produzindo uma nova forma-conteúdo por uma determinada duração.

Há, de modo imbricado aos episódios que tecem as normas jurídicas, por exemplo, episódios relativos à edificação e animação de formas geográficas. As formas pressupõem um *sítio* (localização material). Formas, embora relativas aos fixos geográficos, não existem *per se*, mas estão carregadas de conteúdo social, sendo de modo indissolúvel *formas-conteúdos*. Assim, as formas estão também relacionadas aos fluxos geográficos (Santos, 2002).

É por isso que as formas pressupõem um *sítio* (localização material) mais uma situação (localização relacional); enquanto o *sítio* permanece o mesmo, a situação muda, pois mudam suas funções, mudam seus conteúdos ao longo do tempo. Novas formas vão sendo introduzidas, ao mesmo tempo que velhas formas podem ser refuncionalizadas, produzindo novas situações geográficas (Silveira, 1999) ao longo do tempo.

Como apontou Silveira (1999, p. 26), “a situação [geográfica] é uma manifestação, um produto provisório e instável do movimento de totalização”. Situações geográficas são, portanto, resultados de sistemas de eventos geografizados, de materializações temporárias da história. Ainda segundo a autora, podemos nos referir a uma situação como “uma ‘mira’ ou uma ‘janela’, donde podemos ver o movimento conjunto e permanente dos sistemas de objetos e dos sistemas de ações”. Daí o seu potencial como instrumento metodológico para captar a empiria dos fenômenos.

Se hoje observamos um modelo de ensino a distância crescendo de forma vertiginosa no território brasileiro, é porque estamos diante uma situação que reúne um estado da política e um estado das técnicas que permitem tal difusão — isto é, de uma situação geográfica propícia a tal processo. Como um efeito, polos de educação a distância se materializam no espaço urbano a partir da refuncionalização de velhas formas.

Por exemplo, no mesmo local (*sítio*) onde, há uma década, funcionava uma *boutique* no centro histórico de Diamantina/MG, e que, no século XVIII, pode ter sido a residência de um contratador de diamantes, hoje se encontra um polo de educação a distância da rede Estácio de ensino superior (Figura II). Novas relações, dessa forma, são dinamizadas.

Figura II. Polo de educação a distância da Estácio em Diamantina/MG



Fonte: O autor, 2023.

Polos de educação a distância, faculdades, universidades, escolas, cada qual com suas diferenças materiais e relacionais, são episódios da história do fenômeno educacional no Brasil. Eles são, ao mesmo tempo, eventos geografizados, pois configuram objetos resultantes de ações, ao mesmo tempo em que passam a condicionar novos dinamismos.

Se a educação a distância pode ser entendida como um impulso global que incide sobre a formação socioespacial brasileira e que aqui é muito bem recebido, devemos também entender que as intencionalidades do mundo somente podem se empirizar nos lugares. Em outros termos, os movimentos de verticalização, do global ao local, ganharão forma em uma ou mais localizações materiais, produzindo um espaço de fluxos hegemônicos (Santos, 2015). Ao ganharem corpo em um *sítio*, movimentos de horizontalização serão manifestados, do local ao lugar, produzindo uma nova *situação*.

As situações geográficas que envolvem uma universidade e um polo de educação a distância, a nosso ver, são bastante distintas. Enquanto a primeira tende a possuir um maior vínculo com o *sítio*, o segundo, por sua própria função desenraizada, demonstra menor apego sua à localização material. No Brasil, os polos de educação a distância, em sua esmagadora maioria, resultam de parcerias entre instituições de ensino privadas e gestores locais que arcam com a maior parte dos custos de sua abertura (Vian, 2024). Em casos de retornos econômicos insatisfatórios,

esses polos estão sujeitos a mudanças de endereços ou ao encerramento definitivo de suas atividades sem maiores impactos para as instituições de ensino.

Há que se considerar, ainda, que polos de educação a distância são fixos geográficos de uso esporádico, justamente porque constituem uma materialidade funcional de um modelo de ensino majoritariamente mobilizado por “imaterialidades” funcionais, como conexões via internet e plataformas digitais. Novas interações escalares, hoje potencializadas por dispositivos eletrônicos como os *smartphones*, suscitam o acesso de diferentes recortes do território para mobilizar diferentes processos (Bertollo, 2019). Assim, complexificam-se as situações geográficas, haja vista que os fenômenos extravasam as fronteiras de sua localização material a partir da amplitude de sua localização relacional.

Consideremos um estudante em São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, matriculado em um curso a distância por meio de um polo local do Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi)⁷, que é uma instituição sediada no estado de Santa Catarina. Embora esteja fisicamente na região Norte e faça visitas sazonais ao seu polo de apoio presencial, esse estudante mantém, em algum nível, relações com uma instituição situada na região Sul do país, a milhares de quilômetros de sua localização material. Tal instituição, inclusive, é mantida por uma *holding* de capital aberto na Bolsa de Valores brasileira (e que, há pouco, possuía ações negociadas na Nasdaq, sediada em Nova Iorque), com participação acionária de alguns dos principais fundos de investimento do planeta. Decerto, essa situação ilustra múltiplas interações escalares, que conectam o lugar ao mundo e vice-versa, por meio de relações que vinculam um estudante do Norte brasileiro a uma instituição da região Sul, controlada por uma corporação com participação de fundos globais e presença em mercados internacionais.

No lugar, somos capazes de encontrar e compreender o mundo, justamente porque ele constitui um “feixe de relações” onde os eventos se geografizam. Não há, todavia, como analisar a educação a distância como um evento isolado, caso contrário, perderíamos de vista sua própria ontologia. A modalidade de educação a distância no Brasil pressupõe um sistema de eventos mais amplo, marcado pelo sobressalto de fluxos de dinheiro (sobretudo por se tratar de uma modalidade predominantemente privada e, inclusive, financeirizada) e fluxos de informação (principalmente por se tratar de uma modalidade dependente de tecnologias digitais) que retroalimentam o período de globalização.

Assim, situações geográficas bastante distintas, constituídas por nexos escalares dos mais complexos, passam a ser produzidas nos lugares, inscrevendo novos desafios à análise do fenômeno educacional no território brasileiro.

7 Polo de educação a distância listado no site da Uniasselvi. Disponível em: <https://portal.uniasselvi.com.br/institucional/locais/sao-gabriel-da-cachoeira-am>. Acesso em: 25 set. 2024.

Educação a distância: o conhecimento do lugar

Em estudo desenvolvido sobre o ensino superior brasileiro, Santos e Silveira (2000) vaticinaram que “através do território, é muito mais possível reconhecer e analisar as situações”. A perspectiva de território dos autores, cabe-nos reiterar, não o trata como uma mera extensão, mas como uma extensão apropriada e praticada — portanto, um *território usado* (Santos, 2002; Santos; Silveira, 2021). Tal categoria refere-se, concomitantemente, a uma configuração territorial mais a sociedade em realização, ou, em palavras aqui já ditas, a um híbrido de sistemas de objetos e de sistemas de ações.

No período de globalização, o espaço geográfico é constituído pelo agrupamento de materialidades, intencionalidades e práticas de empresas, instituições, governos e da sociedade em diferentes escalas. Enquanto agentes hegemônicos desempenham usos reticulares do território, produzindo um espaço de fluxos instrumental a ações pragmáticas, agentes hegemonzados mobilizam usos contíguos do território, produzindo um espaço banal favorável a vocações mais generosas (Santos, 2000), ainda que nem sempre desprovido de conflitos internos. Isso significa que não há somente verticalidades, mas também horizontalidades, solidariedades organizacionais e orgânicas coexistindo nos mais distintos lugares.

No espaço banal (Santos, 2002), espaço de todos os homens, firmas, governos e instituições, incidem muitos dos impulsos globais que exprimem uma racionalidade “alienígena” (Silveira, 2008), tensionando um projeto de “modernização” nos lugares. Os impulsos globais, todavia, não atingem todos os lugares de modo homogêneo, ainda mais aqueles que ousam atravessar formações socioespaciais historicamente desiguais, como a brasileira. A intensidade da influência do mundo sobre diferentes contextos está diretamente relacionada às condições materiais e imateriais dos lugares e das regiões.

Daí a pertinência da categoria lugar na análise geográfica. Ele consiste, ao mesmo tempo, no “quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas” e no “teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, por meio da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade” (Santos, 2002, p. 322).

Mais do que uma dimensão estritamente técnica, o lugar é uma dimensão essencialmente política. Ele é a materialização indissolúvel de uma tecnosfera (relativa ao mundo dos objetos) e de uma psicofera (relativa à esfera das ações) — dimensões constitutivas do meio geográfico no período de globalização (Santos, 2002, 2005).

Conforme asseverou Santos (2002, p. 256), “ambas — tecnosfera e psicofera — são locais, mas constituem o produto de uma sociedade bem mais ampla que o lugar. Sua inspiração e suas leis têm dimensões mais amplas e mais complexas”. Essas inspirações e leis dizem respeito ao próprio mundo, que se materializa nos lugares por intermédio de uma tecnosfera que “frequentemente traduz interesses distantes”.

Também, dizem respeito a uma psicosfera correlata que tende a introduzir uma racionalidade externa e a adequar comportamentos “à interação moderna entre tecnologia e valores sociais” (Ribeiro, 1991, p. 48).

A efetividade da modalidade de educação a distância está intrinsecamente ligada à sua base material, ou seja, ao “mundo dos objetos” que compõem os meios instrumentais indispensáveis para sua realização. A sofisticação da tecnosfera nas últimas décadas “delineou novos conteúdos e potencialidades para a expansão do ensino a distância no país” (Vian, 2024, p. 94). Há que se considerar, todavia, que a tecnosfera se manifesta de forma seletiva no território, criando, para determinados objetos, zonas de densificação e zonas de rarefação (Santos; Silveira, 2021).

A tecnosfera que sustenta a educação a distância pressupõe a conectividade, viabilizada por infraestruturas e redes de acesso à internet, cuja qualidade e disponibilidade variam significativamente entre as regiões. Também pressupõe a posse de dispositivos eletrônicos compatíveis, conectados à internet por Wi-Fi, 4G, 5G ou satélite. Essa tecnosfera inclui, ainda, plataformas digitais que medeiam os serviços educacionais ofertados pelas instituições de ensino. O acesso a esses elementos depende, em grande medida, da capacidade financeira dos indivíduos. Consequentemente, o acesso integral ao sistema de objetos que sustenta a educação a distância permanece restrito a uma parcela da população, evidenciando desigualdades no alcance da modalidade no Brasil.

A efetividade da modalidade de educação a distância também está essencialmente atrelada a uma dimensão imaterial, que abrange aspectos como políticas, normas, informações, culturas, ideologias e valores locais. Trata-se da psicosfera, a qual é definida por Santos (2002, p. 256) como o “reino das ideias, crenças, paixões e lugar da produção de um sentido”. Enquanto a tecnosfera, muitas vezes, permanece limitada a uma parcela de lugares, a psicosfera ultrapassa essas limitações, exercendo influência em praticamente todos os níveis da vida social.

A psicosfera encabeça novos valores e comportamentos à sociedade, forjando subjetividades por meio de discursos e instrumentos como a publicidade. Por essa razão, a realização de cursos a distância se torna uma atividade cada vez menos estranha e mais atrativa para as pessoas. Os valores sociais tornam-se progressivamente docilizados ante as novas “soluções tecnológicas” propostas e impostas pelo mundo para as áreas sociais, como a da Educação.

Enquanto a tecnosfera se faz seletiva, a psicosfera representa o “domínio do país inteiro” (Santos, 2013). Propagandas de cursos de educação a distância estão presentes em anúncios em *websites*, comerciais de televisão, em *outdoors* nas cidades e, mais profundamente, no inconsciente da sociedade. Mesmo em lugares onde a educação a distância não está disponível em virtude de uma tecnosfera deficitária, sementes da psicosfera estão semeadas e germinam as intencionalidades daqueles que a produzem.

Ademais, como pontuaram Santos e Silveira (2000), “lugares e sistemas de lugares, pelas suas características econômicas, demográficas e sociais constituem

fatores relevantes da explicação das diferenciações geográficas da atividade educacional". Acreditamos, no mesmo sentido, que a compreensão da difusão territorial da educação superior a distância se aprofunda à medida que incorporamos ao estudo o conhecimento dos lugares que ela abrange ou, inclusive, deixa de abranger.

Um olhar analítico ao lugar, considerando apenas sua dimensão técnica, nos conduz à identificação de densidades e rarefações de diferentes ordens. Poderíamos nos debruçar sobre uma análise da topologia do ensino superior no Brasil, identificando, por exemplo, os usos corporativos do território para a oferta da educação a distância a partir da materialização de polos de educação a distância em escala nacional (Vian, 2023). Não há problema em estudos que focalizam essa abordagem, desde que se reconheçam tanto a parcialidade dos resultados obtidos quanto os limites de sua capacidade explicativa da realidade.

Segundo Santos (2002, p. 97), "para alcançar o conhecimento, a forma nos dá um ponto de partida, mas está longe de nos dar um ponto de chegada, sendo insuficiente para oferecer, sozinha, uma explicação". Uma visão de cima para baixo, contida na forma dos processos, é incapaz de adentrar o conteúdo dos lugares, comprometendo a observação de sua dimensão política. cremos que a dimensão política do lugar, expressa pelo seu cotidiano, indissolúvel à dimensão técnica e portadora de normas que o são próprias, nos conduzirá a um melhor entendimento do fenômeno educativo no território brasileiro.

Se os impulsos globais se impõem primeiramente como verticalidades, do global ao local, para depois exercer a horizontalização, do local ao lugar — justamente porque neste último que o mundo pode se empirizar —, é o cotidiano quem se defronta com a voracidade desses vetores hegemônicos. O cotidiano é o próprio tecido social, "submetido a contraditórios impulsos" (Ribeiro, 2005, p. 263).

Em um sentido filosófico, pode-se reconhecer que a "vida cotidiana não está 'fora da história', mas no 'centro' do acontecer histórico: é a verdadeira 'essência' da substância social" (Heller, 1972, p. 20). Complementamos tal afirmação pela ideia de que a vida cotidiana não está "fora do espaço", justamente porque o acontecer histórico é também situado. No lugar, onde a vida se torna História e Geografia, é onde o mundo ganha empiria, sempre de modo específico, individual e diverso (Santos, 2015), haja vista que cada lugar é uma expressão singular do mundo. Daí a diversidade de situações geográficas (Silveira, 1999), percebidas nos eventos que reverberam nos lugares.

O lugar é um intermédio entre o mundo e o indivíduo (Santos, 2002), e, contradizendo os ideais da Dama de Ferro, um indivíduo não existe senão em sociedade. Isso significa que seu cotidiano é compartilhado com outras pessoas, firmas e instituições, em dinâmicas de cooperação e/ou conflito. Daí o caráter heterogêneo e hierárquico do cotidiano, discutido por Heller (1972). Na convergência das semelhanças e diferenças, o cotidiano simboliza a própria "vida política" (Bégout, 2009). E, como assinalou Kahil (2012, p. 26), "a política supõe o conflito, as

diferenças, as discordâncias, as contradições e é a única possibilidade de superá-los". O cotidiano consiste, mais profundamente, numa ponte para a construção do futuro a partir do território (Arroyo, 1996).

Como inscrever essas reflexões em um estudo geográfico acerca da educação superior a distância no território brasileiro e propor outros caminhos possíveis? Cremos que uma possibilidade seja por meio da evocação dos sentidos técnico e político dos lugares; identificar e analisar o presente a partir de uma esfera técnica sem, todavia, abdicar da esfera da ação cotidiana que também é presente, mas em função do futuro. Como outrora proferiu Santos (2022, p. 401), "o futuro está aí, embutido no presente".

No período de globalização, todos os lugares participam, em diferentes graus, de um contexto unificado, dividindo-se em "lugares globais complexos" e "lugares globais simples" (Santos, 2002). Os primeiros, geralmente coincidentes com o espaço das metrópoles, recebem maior parte dos impulsos globais, constituindo "verdadeiras caixas de ressonância de diretrizes da nova modernização" (Ribeiro; Silva, 2004, p. 362). Já os últimos, como pequenas cidades e povoados, possuem condições materiais e imateriais menos favoráveis à inserção do "novo" – como a educação superior a distância.

A complexificação do fenômeno urbano nas metrópoles brasileiras, por uma série de razões, parece alinhar-se à natureza flexível, ágil e barateada de cursos a distância. Como anteriormente pontuado em Vian (2024), em áreas metropolitanas, que são consideradas espaços de relativa rapidez e acumulam densidades técnicas e informacionais (portanto, uma tecnosfera favorável), a opção pela educação a distância torna-se atrativa e mais difundida, especialmente quando são considerados fatores relacionados ao "tempo real" (Santos, 2002) que orienta o ritmo das cidades e das pessoas de acordo com o relógio despótico do mercado (Santos, 2015). A ideia da aceleração contemporânea embutida na psicosfera dos lugares, somada aos dados demográficos e socioeconômicos e às condições materiais dos lugares, é uma das interpretações possíveis para o fato de espaços metropolitanos estarem repletos de polos de educação a distância.

Metrópoles constituem verdadeiras situações hegemônicas (Santos, 2002) porque possuem uma espécie de "vocação" à introdução de formas e normas, inovações e informações que provêm do mundo. Apesar disso, a temporalidade uns dos impulsos globais se defronta com as múltiplas temporalidades que coexistem nos espaços metropolitanos, fundadas no "tempo lento" (Santos, 2002) dos homens. Essa multiplicidade de temporalidades de homens ditos "atrasados" impede, aliás, que a metrópole se torne homogênea.

Há que se pensar, ainda, nos subespaços além das metrópoles. Esses "lugares globais simples" também passam a integrar o catálogo de locais abrangidos por IES privadas que ofertam cursos a distância. Modelos de ensino padronizados, produzidos nas grandes capitais do país (ou, ainda, no exterior) passam a ser

difundidos em alguns dos mais recônditos lugares do país, chocando-se com razões e temporalidades locais.

A educação superior na modalidade a distância alcança [...] o espaço da vida de milhões de cidadãos que, em suas existências, respondem, na medida do possível, os ponteiros acelerados de um relógio despótico da aceleração contemporânea. Trata-se, mais que uma escolha pessoal, de uma corrida contra o tempo de um mercado mundial unificado, cada vez mais ligeiro e requerente de soluções imediatas. [...] Seu tempo nasce para e se move pelo mercado, enquanto o tempo social deve buscar, na maior parte das vezes, se ajustar a ele (Vian, 2024, p. 144).

Devemos também considerar que “ao fazer hegemônico resistem os múltiplos fazeres de todos, orientados por articulações surdas que constroem o cotidiano” (Ribeiro; Silva, 2004, p. 357). Nesse sentido, alguns lugares e cotidianos específicos podem constituir breques à aceleração pretendida pelo mundo. Depois da formação socioespacial, eles conformam um segundo filtro aos vetores hegemônicos, contrariando forças de persuasão como as da publicidade. Identificá-los e compreendê-los, talvez, seja tarefa das mais desafiadoras, mas também das mais reveladoras de outros futuros possíveis.

Como nos ensina Krenak (2022), “a base da educação é feita em fricção com o cotidiano”. A atual expansão da educação superior a distância no território brasileiro representa, a nosso ver, um paradoxo: vendida como uma solução personalizada para se adequar ao cotidiano — em grande medida acelerado — das pessoas, ela se revela um modelo alienado ao próprio cotidiano, pois é incapaz de integrar saberes locais⁸ na produção do conhecimento. Como alcançar uma “pedagogia da existência” (Santos, 2015) em um modelo de ensino cuja existência não é produtora de sua própria pedagogia?

A categoria analítica do cotidiano possibilita, muito além da epistemologia da extensão, que trata o espaço como mera geometria, a epistemologia da existência (Silveira, 2006), reveladora do espaço como vivência. A partir do cotidiano, que incorpora a realização plena da vida, podemos, por exemplo, aprimorar debates interseccionalizados acerca da educação superior. Dessa maneira, raça, gênero e classe podem transitar de meros dados no corpo da elaboração de políticas públicas para abordagens que partem do diálogo direto e da compreensão da própria vivência dos indivíduos nos lugares. Somente assim, acreditamos, poderemos nos aproximar do “quem da educação a distância” (Bohadana; Valle, 2009). Esse quem — o indivíduo —, aliás, constitui o último filtro capaz de conter ou de ceder aos impulsos globais.

As questões sobre o cotidiano são, sem dúvida, mais numerosas que as certezas. Com este texto, tornamos também nossas as palavras de Santos (1999, p.

8 Ver Santos (1999).

25): “não podemos realmente oferecer as fórmulas de entendimento do local. Oferecemos um quadro geral de reflexão, a ser feito localmente”.

Pode-se, todavia, imaginar outro cenário, no qual o comportamento do espaço de fluxos seja subordinado não como agora à realização do dinheiro e encontre um freio a essa forma de manifestação, tornando-se subordinado à realização plena da vida, de modo que os espaços banais aumentem sua capacidade de servir à plenitude do homem (Santos, 2015, p. 112).

Não há solução para questões educacionais que não passe pelo território (Manhães, 2024). A partir do espaço banal, produzido por cotidianos compartilhados nos múltiplos lugares, cremos ser possível delinear novos caminhos para a produção de uma política educacional mais efetiva à população brasileira. Esta abarcará um exercício ao mesmo tempo científico, criativo e intuitivo.

Bibliografia

- ARROYO, Mónica. *Território nacional e mercado externo*: uma leitura do Brasil na virada do século XX. Tese (Doutorado em Geografia Humana), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, 2001.
- ARROYO, Mónica. Território, transição e futuro. *Revista Experimental*, n. 1, p. 77-85, 1996.
- BAUMGARTNER, Wendel. Geografias da Educação Superior. A expansão das Universidades Federais no Brasil e os impactos no espaço urbano de cidades médias e pequenas da Bahia. *Para Onde!?*, v. 15, n. 1, p. 35-56, 2021.
- BÉGOUT, Bruce. La potencia discreta de lo cotidiano. *Persona y sociedad*, v. 23, n.1, p. 9-20, 2009.
- BERNARDES, Adriana. Círculos globais de informações e uso corporativo do território brasileiro: privatizações e planejamento territorial a partir dos anos 1990. *Cadernos IPPUR/UFRJ*, v. 23, p. 09-32, 2009.
- BERTOLLO, Mait. *A capilarização das redes de informação no território brasileiro pelo smartphone*. 2019. Tese (Doutorado em Geografia Humana), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, 2019.
- BOHADANA, Estrella; VALLE, Lílian do. O quem da educação a distância. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, p. 551-564, 2009.
- BROCK, Colin. *Geography of Education*: space and location in the study of education. Londres: Bloomsbury Academic, 2016.
- BUTLER, Tim; HAMNETT, Chris. The geography of education: Introduction. *Urban studies*, v. 44, n. 7, p. 1161-1174, 2007.
- CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- EISEN, Edna E. The geography of education. *The Journal of Geography*, v. 50, n. 9, p. 374-382, 1951.
- GIROTTTO, Eduardo Donizeti. *A condição espacial da formação docente em Geografia*: intersecções entre Geografia da Educação e saberes docentes. 214f. Tese (Livre Docência em Geografia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, 2023.
- GIROTTTO, Eduardo Donizeti. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. *Revista Educação & Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 1121-1141, 2016.
- GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Educação à distância e formação docente em geografia: um olhar a partir da geografia da educação. *Revista da ANPEGE*, São Paulo, v. 20, n. 41, p. 2-21, 2024.
- GOMES, Marcus Vinicius; SERRA, Enio. Por que falar sobre Geografia da Educação?. *Giramundo*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 7-21, 2019.
- HARVEY, David. *17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- HONES, Gerald H. *Spatial models in the geography of education*. 322f. Thesis (Ph.D. in Geography), University of Bath, 1973.
- KAHIL, Samira Peduti. Usos do território: uma questão política. *Estudos Geográficos*, Rio Claro - SP, v. 10(2), p. 26-36, 2012.
- KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- MANHÃES, Thiago Cabral. *Escola, políticas públicas e território*: a espacialidade escolar e cidadania em periferias urbanas brasileiras. Palestra ao curso de Pós-Graduação em Geografia (IG/Unicamp), Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, 15 jul. 2024.
- MCCUNE, Shannon. The Geography of Education. *Economic Geography*, v. 44 (1), p. I, 1968.
- PHILBRICK, Allen K. *The geography of education in the Winnetka and Bridgeport communities of metropolitan Chicago*. Tese (Doutorado em Geografia), Department of Geography, University of Chicago, 1949.

- PINHEIRO, Armando Castelar. Privatização no Brasil: Por quê? Até Onde? Até Quando? In: GIAMBIAGI, Fábio; MOREIRA, Maurício Mesquita (orgs.). *A economia brasileira dos anos 90*. Rio de Janeiro: BNDES, 1999. p. 147-182.
- RIBEIRO, Ana Clara Torres; SILVA, Cátia Antonia. Impulsos globais e espaço urbano: sobre o novo economicismo. In: CLACSO (org.). *El rostro urbano de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2004. p. 347-371.
- RIBEIRO, Ana Clara Torres. Matéria e espírito: o poder (des)organizador dos meios de comunicação. In: PIQUET, Rosélia; RIBEIRO, Ana Clara Torres. *Brasil, território da desigualdade*: descaminhos da modernização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Fundação Universitária José Bonifácio, 1991. p. 44-55.
- RIBEIRO, Ana Clara Torres. Outros territórios, outros mapas. In: OSAL: *Observatorio Social de América Latina*. Año 6, n. 16. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 263-272.
- RYBA, Raymond. The Geography of Education – a neglected field?. *University of Manchester School of Education Gazette*, n. 12, p. 21-23, 1968.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*: Técnica e tempo. Razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2002 [1996].
- SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: EDUSP, 2005 [1996].
- SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 6 ed. São Paulo: EDUSP, 2008 [1988].
- SANTOS, Milton. O território e o saber local: algumas categorias de análise. *Cadernos IPPUR/UFRJ*, v. XIII, n. 2, p. 15-26, 1999.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015 [2000].
- SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. *Boletim Paulista de Geografia*, v. 54, p. 81-100, 1977.
- SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo*. 5ª ed. São Paulo: EDUSP, 2013 [1994].
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. Globalização e geografia: a compartimentação do espaço. *Caderno Prudentino de Geografia*, n. 18, p. 5-17, 1996.
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil*: território e sociedade no início do século XXI. 22 ed. Rio de Janeiro: Record, 2021 [2001].
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. *O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro*. Brasília: ABMES, 2000.
- SILVEIRA, Maria Laura. Uma situação geográfica: do método à metodologia. *Revista Território*, v. IV, n. 6, 1999.
- SILVEIRA, Maria Laura. O espaço geográfico: da perspectiva geométrica à perspectiva existencial. *GEOSP Espaço e Tempo*, v. 10, n. 2, p. 81-91, 2006.
- SILVEIRA, Maria Laura. Globalización y territorio usado: imperativos y solidaridades. *Cuadernos del CENDES*, v. 25, n. 69, p. 2-19, 2008.
- TAYLOR, Chris. Towards a geography of education. *Oxford Review of Education*, v. 35, n. 5, p. 651-669, 2009.
- TERAMATSU, Gustavo. A educação superior no território brasileiro: aproximações a partir dos dados dos censos demográficos (1872-2010). *Anais do VII CBG...* Vitória: AGB, 2014.
- VIAN, Henrique Caetano. Ensino superior a distância: notas sobre as topologias do setor educacional privado no Brasil. *Anais do XV ENANPEGE...* Campina Grande: Realize Editora, 2023.
- VIAN, Henrique Caetano. *Território e educação a distância*: financeirização e digitalização do ensino superior privado no Brasil. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, 2024.

Agradecimentos

Agradecemos o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Processo nº. 178846/2024-4 – e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Processo nº. 24/14775-9 – na realização da pesquisa vinculada ao presente texto.

The geography of distance higher education: from the understanding of the world to the understanding of places

This text emphasizes the spatial nature of the educational phenomenon. The central objective is to propose a critical theoretical-methodological approach to the study of distance education (DE) in Brazil, understanding it through the lens of territory. Based on Milton Santos' theoretical framework, we consider geographic space as a permanent and dynamic interaction between systems of objects and systems of actions. DE is interpreted as a result of global forces that influence Brazilian socio-spatial formation, materializing unevenly across different places and adding complexity to the geographic situation of higher education in the country. We argue that the geographical study of DE requires an inseparable articulation between the understanding of the world and the understanding of places. This approach is understood as essential for the formulation of more inclusive educational policies that better address the demands of the Brazilian population.

KEYWORDS: geography of education, distance education, globalization, territory, place

La geografía de la educación superior a distancia: del conocimiento del mundo al conocimiento de los lugares

Este texto enfatiza el carácter espacial del fenómeno educativo. El objetivo central es proponer un enfoque teórico-metodológico crítico para el estudio de la educación a distancia (EAD) en Brasil, comprendiéndola a partir del territorio. Como punto de partida teórico, fundamentados en Milton Santos, consideramos el espacio geográfico como una interacción permanente y dinámica entre sistemas de objetos y sistemas de acciones. La EAD se interpreta como un resultado de impulsos globales que inciden en la formación socioespacial brasileña, materializándose de forma desigual en los lugares y complejizando la situación geográfica de la educación superior en el país. Argumentamos que el estudio geográfico de la EAD exige una articulación indisoluble entre el conocimiento del mundo y el conocimiento de los lugares. Este enfoque se entiende como esencial para la formulación de políticas educativas más inclusivas y adecuadas a las demandas de la población brasileña.

PALABRAS CLAVE: geografía de la educación, educación a distancia, globalización, territorio, lugar

Artigo recebido em fevereiro de 2025. Aprovado em julho de 2025.