

Artigo

A financeirização da educação superior e o uso do território para a educação a distância no Brasil



HENRIQUE CAETANO VIAN

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – Campinas, São Paulo, Brasil.
h165500@dac.unicamp.br

Nº: 115

Ano: 2026

VIAN, Henrique Caetano. A financeirização da educação superior e o uso do território para a educação a distância no Brasil. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 1, n. 115, p. 34–59, 2026. <https://doi.org/10.61636/bpg.v1i115.3873>.

Recebido em: 13 de maio de 2025

Aceito para publicação em: 29 de outubro de 2025

Editor responsável: Thell Rodrigues



A financeirização da educação superior e o uso do território para a educação a distância no Brasil

Resumo

O texto analisa os usos corporativos do território desempenhados pelo mercado educacional brasileiro para a educação a distância (EAD), ressaltando suas interfaces com os processos de financeirização e de digitalização da educação superior ao longo das últimas três décadas. Atualmente, mais da metade dos graduandos em cursos EAD no país estão matriculados em instituições privadas controladas por seis grupos listados na Bolsa de Valores brasileira: Cogna Educação, YDUQS, Vitru Educação, Cruzeiro do Sul Educacional, Ânima Educação e Ser Educacional. O estudo aborda, primeiro, a consolidação do setor educacional privado sob uma lógica mercantil e financeirizada. Em seguida, analisa a transformação digital da educação superior no país. Por fim, examina os usos corporativos do território brasileiro para a oferta da EAD e os desafios estruturais dessa modalidade, cuja expansão no país ocorreu de forma acelerada e desigual. Por fim, sustenta-se que a expansão da EAD no Brasil, orientada pela lógica mercantil e pelo uso corporativo do território, inflou indicadores quantitativos, mas aprofundou desigualdades qualitativas ao reduzir o direito à educação a um serviço precarizado.

Palavras-chave: Geografia da Educação; Educação Superior; EAD; Transformação Digital; Setor Privado.

The financialization of higher education and the use of territory for distance education in Brazil

Abstract

The text analyzes the corporate uses of territory carried out by the Brazilian educational market for distance education (DE), highlighting its intersections with the processes of financialization and digitalization of higher education over the past three decades. Currently, more than half of undergraduate students enrolled in DE programs in the country attend private institutions controlled by six groups listed on the Brazilian Stock Exchange: Cogna Educação, YDUQS, Vitru Educação, Cruzeiro do Sul Educacional, Ânima Educação, and Ser Educacional. The study first addresses the consolidation of the private education sector under a market-driven and financialized logic. It then examines the digital transformation of higher education in the country. Finally, it explores the corporate uses of Brazilian territory for the provision of DE and the structural challenges of this modality, whose expansion in the country has been both rapid and uneven. Finally, it is argued that the expansion of distance education in Brazil, driven by a market-oriented logic and the corporate use of territory, inflated quantitative indicators but deepened qualitative inequalities by reducing the right to education to a precarious service.

Keywords: Geography of Education; Higher Education; Distance Education; Digital Transformation; Private Sector.

Introdução

Precisamos entrar de cabeça no processo de transformação digital. A nossa indústria está mudando e estamos andando no mesmo ritmo dos nossos concorrentes [...]. Se queremos ser o líder, para essa nova era, temos que nos antecipar e fazer o movimento mais rápido que todos [...]. A transformação digital rompe as barreiras regionais. Não precisamos ser mais rápidos que nossos concorrentes brasileiros, nós precisamos ser mais rápidos que todos os concorrentes de educação do mundo (Galindo, 2020).

No ano de 2020, Rodrigo Galindo, então CEO da *holding* Cogna Educação, realizou uma comunicação intitulada “Transformação digital: o desafio das grandes organizações”. A epígrafe acima, transcrita a partir de sua fala, ressalta dois aspectos seminais à compreensão do estado atual da educação superior no Brasil. O primeiro refere-se à caracterização do setor educacional brasileiro como parte de uma “indústria global da educação”, como outrora definiu Tooley (1999). O segundo, por sua vez, diz respeito à “transformação digital” tomada como estratégia competitiva indispensável por essa indústria no contexto daquilo que Tapscott (2015) denominou “economia digital”.

A Cogna Educação destaca-se como uma das maiores organizações educacionais brasileiras do mundo, situando-se ao lado de grupos como YDUQS, Vitru Educação, Cruzeiro do Sul Educacional, Ânima Educação e Ser Educacional. Essas corporações reúnem, em seus portfólios, um conjunto de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas com fins lucrativos conhecidas por considerável parte da população brasileira, como Anhanguera, Unopar, Estácio, Uniasselvi, UniCesumar, Cruzeiro do Sul, Anhembi Morumbi e Uninassau. Essas e numerosas outras IES integram aquilo que Sguissardi (2008) chamou de setor educacional “privado-mercantil”.

Além de figurarem como empresas que lucram com a comercialização de cursos de nível superior, essas IES, sob o comando de *holdings* com capital aberto na Bolsa de Valores brasileira (B3), também integram o circuito mundial das finanças. Desempenham, assim, o papel de instrumentos de rentabilidade para acionistas, atraindo investimentos de grandes fundos financeiros interessados em retornos dentro de um setor considerado estratégico e promissor. Mais do que uma “indústria” lucrativa ou um setor “privado-mercantil”, trata-se de um amplo setor educacional “privado-mercantil-financeirizado” (Vian, 2022, 2024).

Como sintetizado em Vian (2024), o patamar alcançado pelo setor educacional privado-mercantil-financeirizado brasileiro pode ser explicado por, pelo menos, quatro bases estruturantes: 1) a relação estreita entre os agentes do setor educacional empresarial e o Estado; 2) a entrada de fundos de investimentos, nacionais e estrangeiros, no controle das empresas do setor educacional privado; 3) a apropriação de fundos públicos por corporações educacionais e; 4) a abertura de capital de organizações educacionais em Bolsas de Valores seguida pelo crescente movimento de fusões e aquisições no setor.

Em meio à crise sanitária mundial de 2020, organizações educacionais identificaram na adversidade uma oportunidade estratégica para expandir seus negócios. Essa expansão ocorreu, sobretudo, por meio da incorporação de soluções tecnológicas, tanto na sofisticação de processos operacionais quanto na diversificação e ampliação dos produtos ofertados. Assim, corporações de ensino revitalizaram e intensificaram um projeto de transformação digital que, embora catalisado pela pandemia, vinha sendo gestado anos antes, de forma intrínseca à financeirização do setor.

O projeto de transformação digital conduzido por corporações educacionais financeirizadas tem como uma de suas principais frentes a expansão da modalidade de educação a distância (EAD). Essa, por sua vez, é frequentemente associada ao pretexto da necessidade de ampliação do acesso ao sistema nacional de educação superior no território brasileiro (Santos, 2008), o qual é marcado por uma histórica e geográfica desigualdade educacional. No entanto, a despeito de sua face filantrópica, a EAD tem se configurado como um novo desafio para o país. Embora tenha se expandido para lugares anteriormente sem acesso à educação superior, essa modalidade resultou mais em uma ampliação quantitativa e mercantil do acesso à formação universitária do que na garantia do direito à educação de qualidade para a população brasileira. O tema da qualidade, é importante sublinhar, não se reduz a indicadores de eficiência, produtividade e competitividade aferidos por “avaliações efficientistas” (Dias Sobrinho, 2002) – nas quais, aliás, estudantes da EAD frequentemente apresentam desempenho inferior ao de cursos presenciais (Bertolin, 2021) –, mas diz respeito, essencialmente, à capacidade de formar cidadãos críticos “para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo” (Santos, 2007, p. 154).

A atividade educacional pressupõe, simultaneamente, uma relação social e uma configuração territorial. Nesse sentido, há sempre uma manifestação material, derivada dos diferentes “usos do território” (Santos, 2002) desempenhados por agentes envolvidos nessa atividade. Com base nessa premissa, o objetivo central deste artigo é analisar os usos corporativos do território desempenhados pelo mercado educacional brasileiro para a educação superior a distância, ressaltando suas interfaces com os processos de financeirização e de digitalização da educação superior ao longo das últimas três décadas.

Como parte dos procedimentos metodológicos, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental sobre as temáticas “educação superior”, “educação a distância”, “uso do território”, “globalização”, “financeirização” e “transformação digital”. Além disso, foram coletados dados secundários de fontes como os Censos da Educação Superior, a plataforma e-MEC, *sites* institucionais de organizações educacionais, suas respectivas plataformas de Relações com Investidores e relatórios de consultorias.

Como recorte empírico da discussão, foram selecionadas organizações educacionais brasileiras com enfoque na educação superior e que possuem ações negociadas na B3, sendo elas: Cogna Educação,

YDUQS, Ânima Educação, Ser Educacional, Vitru Educação e Cruzeiro do Sul Educacional. Para as quatro primeiras, foram apresentados resultados derivados da pesquisa de mestrado do autor deste trabalho (Vian, 2024), enquanto para as duas últimas, foram apresentados resultados obtidos no âmbito deste artigo e de pesquisa de doutorado em curso.

A fim de apresentar a configuração territorial da modalidade EAD em escala nacional, foram utilizadas cartografias previamente produzidas (Vian, 2024), com algumas adaptações, assim como foram produzidas duas novas para abranger as *holdings* Vitru Educação e Cruzeiro do Sul Educacional. Os mapas, confeccionados por meio do *software* QGIS, contaram com o levantamento de polos de educação a distância (polos EAD) por município no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (plataforma e-MEC). O levantamento foi sistematizado com o auxílio do *software* Microsoft Excel. Também, para fomentar a discussão, foram realizados mapeamentos com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O texto está estruturado em três seções, para além desta introdução e das considerações finais. O uso do território promovido pelo setor educacional privado-mercantil-financeirizado para a educação superior a distância no Brasil é abordado tanto com base em sua formação quanto em sua forma geográfica. Nesse sentido, em um primeiro momento, discute-se o processo de conformação do setor educacional privado-mercantil-financeirizado brasileiro a partir de quatro pilares estruturantes, já mencionados nesta introdução. Em seguida, destaca-se o processo de transformação digital da educação superior no Brasil, realizando interfaces entre o estado da política e o estado das técnicas no período de globalização. Por fim, enfatiza-se a expansão e a configuração territorial da EAD, bem como os usos do território promovidos pelos grupos Cogna, YDUQS, Vitru, Cruzeiro do Sul, Ânima e Ser em prol da consolidação dessa modalidade na educação superior brasileira.

A conformação do setor educacional privado-mercantil-financeirizado brasileiro

A década de 1990 foi marcada pelo ajuste político e econômico de países periféricos a um “sistema disciplinar mundial” (Dardot; Laval, 2016). Tal arcabouço disciplinar, equivalente a um conjunto neoliberal de normas favoráveis à austeridade fiscal, à liberalização econômica e às privatizações, foi configurado e disseminado por organismos supranacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), bem como por agentes estratégicos do mercado, como fundos financeiros (Contel, 2020) e empresas globais de consultoria (Silva, 2009). Nesse contexto, aprofundou-se o processo de globalização no território brasileiro, enfim planejado e instrumentalizado como um espaço nacional da economia internacional (Santos, 2002).

A neoliberalização pode ser reconhecida, entre outras condutas, pela mercantilização dos

domínios da vida social e pela mobilização de instrumentos especulativos em torno da abertura de novos campos para a realização capitalista de lucros (Brenner; Peck; Theodore, 2010). Muitas dessas condutas foram assumidas no Brasil a partir da implementação da Reforma do Aparelho Estatal, em 1995, que se desdobrou em uma série de marcos normativos que promoveram a privatização, mercantilização e liberalização comercial de diversos setores, incluindo o da educação (Sguissardi, 2015).

Nesse contexto, destaca-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Tal marco legal estimulou a participação do setor privado na execução da política de educação superior no Brasil, delineando um horizonte permeável a iniciativas com fins lucrativos. Como assinala Sguissardi (2015, p. 873), esse movimento ocorreu à sombra das recomendações do BM que, por meio de seus documentos, disseminou mundialmente teses “que respaldariam as ações de governos dispostos a dar consequência ao ajuste neoliberal no campo educacional”. Em relatório publicado em 1994, o Banco abordou diferentes estratégias para a reforma de sistemas educacionais nos países em desenvolvimento, sendo a primeira delas o fomento à “maior diferenciação das instituições, incluindo o estabelecimento de instituições privadas” (World Bank, 1994, p. 4).

Em estudo produzido com o apoio do BM para a ocasião da Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação Superior em 1998, sustentou-se a tese de que a educação superior não deveria ser concebida exclusivamente como um bem público, mas, também, como um bem privado, subordinado às dinâmicas do mercado (Johnstone; Arora; Experton, 1998, p. 3). Argumentações desse teor, recrudescidas com a criação da OMC em 1995 e a inclusão da educação no Acordo Geral de Serviços Negociáveis, serviram de alicerce para a consolidação e expansão de uma “indústria global da educação” (Tooley, 1999). Por conseguinte, proliferou-se um modelo de educação superior sob predomínio “privado-mercantil” (Sguissardi, 2008) no território brasileiro.

É ainda pertinente salientar que, desde os anos 1970, a economia internacional passou a valer-se, progressivamente, da preponderância da valorização financeira em escala mundial (Paulani, 2009). Como destaca Contel (2020), o processo de globalização apoiou-se, substancialmente, na financeirização dos territórios. Nesse sentido, o sistema disciplinar mundial abordado por Dardot e Laval (2016) significou, também, a proliferação de impulsos à financeirização que acabaram por incidir em praticamente todos os âmbitos da política, da economia e da vida social.

Como argumentou Chesnais (1996, p. 186), no movimento de transferência de diferentes atividades para a esfera mercantil, “o movimento de mundialização do capital encontra suas maiores oportunidades de investir”. Dessa forma, sustenta-se que o movimento de transformação da educação em mercadoria na década de 1990 no Brasil refletiu, de forma mais profunda, a avidez pela financeirização do campo educacional (Oliveira, 2009; Seki, 2020). Atualmente, empresas do setor educacional “se

movimentam, mais do que por sua atividade-fim – a educação –, pela sua capacidade financeira de conquistar espaço no mercado” (Mancebo; Vale, 2013, p. 95).

Consolidado nos anos 2000 e intensificado nas décadas subsequentes, o processo de financeirização da educação superior no Brasil pode ser sintetizado à luz de, pelo menos, quatro bases estruturantes, cuja articulação não ocorre de forma necessariamente linear (Vian, 2024).

(1) O primeiro pilar funda-se na simbiose entre o Estado e o mercado educacional no Brasil. Por meio da formulação e implementação de políticas públicas, da constituição de um arcabouço jurídico-normativo de caráter permissivo e da concessão de incentivos financeiros, o Estado engendrou as condições propícias para a consolidação e a proliferação de um setor educacional mercantilizado no país (Seki, 2020). Tal dinâmica configurou um cenário de “capitalismo acadêmico sem riscos” (Azevedo, 2015), tornando o setor atrativo a investimentos nacionais e estrangeiros.

Conforme expõe Seki (2020, p. 97), “em vários casos, as IES privadas obtinham vantagens adicionais em virtude de suas conexões no Estado, algumas das quais, inclusive, tinham proprietários ou sócios que eram, eles próprios, agentes políticos”. Exemplos incluem Walfrido Neto, fundador do grupo Pitágoras (posteriormente integrado no portfólio de marcas da Cogna Educação), que ocupou cargos políticos relevantes, e os irmãos Paulo (ex-Ministro da Economia de Jair Bolsonaro) e Elizabeth Guedes, ligados à fundação e expansão do Ibmecc (adquirido pela YDUQS em 2020). Elizabeth, além de cargos na Rede Internacional de Universidades Laureate – à época, controladora de instituições como a Universidade Anhembi Morumbi (atualmente, subsidiária da Ânima Educação) e a Uninorte (atualmente, subsidiária da Ser Educacional) –, é presidente da Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP) e ocupou posições estratégicas para o setor educacional, como a Associação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino Superior (ABRAES).

(2) A segunda base, intrinsecamente articulada à anterior, diz respeito à crescente participação de fundos de investimento, especialmente de origem estrangeira, no setor educacional privado, configurando um processo de transnacionalização viabilizado pela permissividade jurídico-normativa do Estado (Azevedo, 2015). Diante de um mercado educacional em plena expansão e dotado de alta rentabilidade, tais fundos, isentos de restrições legais significativas no país, direcionaram suas estratégias à maximização de retornos financeiros por meio de reestruturações corporativas nas IES, pautadas em processos de racionalização administrativa e otimização de custos.

Alguns casos emblemáticos ilustram o alinhamento do setor educacional brasileiro a fundos de investimento: as parcerias entre o Grupo Pitágoras e o fundo Apollo International, firmada em 2001; a aquisição da Universidade Anhembi Morumbi pelo grupo estadunidense Laureate International em 2005; e a compra de 50% do grupo Pitágoras/Kroton pelo fundo Advent International, em 2009 (Seki, 2020;

Vian, 2024).

(3) Outro pilar essencial do processo de financeirização da educação superior no Brasil residiu na conversão de fundos públicos em mecanismos de acumulação de capital privado. Políticas estatais como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), originalmente concebidas para ampliar o acesso ao ensino superior no país via setor privado, transformaram-se em dispositivos estratégicos para subsidiar a expansão e a consolidação de conglomerados educacionais de grande porte, fomentando a lógica de mercantilização do setor (Seki, 2020).

O FIES, reformulado em 2010, e o Prouni, instituído em 2005, canalizaram recursos públicos para o setor educacional privado, garantindo sua sustentabilidade financeira e tornando-o ainda mais atraente para investidores. Conforme expuseram Chaves, Santos e Kato (2020), os recursos destinados particularmente ao FIES tiveram impactos significativos no rendimento líquido das empresas Kroton Educacional, Estácio Participações, Ser Educacional e Ânima Educação. Segundo as autoras, em 2014, o FIES significou 73% da receita líquida da Kroton, 47% da Estácio, 50% da Ser Educacional e 46% da Ânima Educação. No entendimento de Seki (2020), a instrumentalização de fundos públicos para a educação transformou direitos sociais em espaços de acumulação capitalista, ao mesmo tempo em que sobrecarregou a União com inadimplências expressivas e favoreceu investidores por meio de isenções fiscais e lucros crescentes.

A crise política intensificada no país a partir de 2015, combinada à retração de recursos destinados ao FIES no contexto do regime de austeridade fiscal imposto pela política do Teto de Gastos, entretanto, forçou o setor da educação a adotar novas estratégias de crescimento, com destaque para a expansão da oferta de cursos na modalidade a distância (Scudeler; Tassoni, 2023; Vian, 2022). O cenário pandêmico de 2020, por sua vez, desempenhou um papel catalisador nesse processo, acelerando a adoção de soluções tecnológicas e reorganizando o espaço educacional ao ampliar significativamente a oferta de cursos na modalidade EAD, com a consequente penetração de organizações educacionais em novas regiões do país (Mesquita, 2023; Vian, 2024).

(4) Finalmente, outra base do processo da financeirização da educação superior no Brasil, seminal para a consolidação do setor educacional privado-mercantil-financeirizado, residiu nos sucessivos movimentos de abertura de capital de organizações educacionais em bolsas de valores. Em 2007, a Anhanguera realizou sua oferta pública inicial (IPO¹) na BM&FBOVESPA, marcando o pioneirismo das IES brasileiras no mercado financeiro, iniciativa rapidamente seguida por outras empresas educacionais,

1 Sigla da expressão *Initial Public Offering*.

como a Kroton e a Estácio. Posteriormente, em 2013, as organizações Ânima Educação e Ser Educacional também ingressaram no mercado de capitais, reforçando a presença do setor educacional no circuito financeiro (Seki, 2020). Em 2020, a Vitru Educação abriu capital na bolsa americana Nasdaq, onde negociou ações até junho de 2024, quando migrou para a B3. Em 2021, a Cruzeiro do Sul Educacional também realizou sua IPO na B3. Esse cenário permitiu com que fundos de investimentos nacionais e estrangeiros adquirissem ações ordinárias de organizações educacionais brasileiras, ocupando fatias significativas de suas estruturas acionárias (Vian, 2024).

A abertura de capital de grupos educacionais privados foi acompanhada de estratégias de crescimento inorgânico, como as fusões e aquisições (F&A), que acabaram por consolidar o oligopólio da educação privada no Brasil. Em 2014, Anhanguera e Kroton realizaram uma operação de fusão, dando origem ao grupo Kroton Educacional – à época, a maior empresa educacional do mundo em termos de receita e matrículas (Seki, 2020; Sousa Neto, 2017). Em 2019, esse grupo realizou um processo de reestruturação organizacional, adotando o nome-fantasia Cogna Educação. O mesmo ocorreu com a Estácio Participações, que passou a atuar sob o nome YDUQS naquele ano.

A trajetória de aquisições empreendidas pelos grupos Cogna Educação, YDUQS, Vitru Educação, Cruzeiro do Sul Educacional, Ânima Educação e Ser Educacional é extensa, resultando em uma ampla lista de IES incorporadas. A Tabela 1 sistematiza tal trajetória por meio do quadro atual de IES controladas por cada grupo. Além disso, ela apresenta os números concernentes à base de alunos de graduação e à receita líquida dessas corporações ao longo do ano de 2024.

Os dados do INEP (2024) revelam que, em 2023, o Brasil possuía um total de 9.976.782 matrículas em cursos de graduação. Nesse sentido, verifica-se que cerca de 3,75 milhões (37,6% do total) das matrículas em cursos de graduação no Brasil estão concentradas em apenas seis grandes corporações (Tabela 1).

Tabela 1: Cogna, YDUQS, Vitru, Cruzeiro do Sul, Ânima e Ser – IES controladas, base de alunos de graduação e receita líquida

Grupo	IES controladas	Base de alunos (mil)	Alunos na modalidade EAD (mil)	Receita líquida (R\$) (jan. 24–jan. 25)
Cogna	Anhanguera, Unopar, Pitágoras*, FAMA*, Unic*, Uniderp*, Unime*	1.052,5	673,6	6,1 bi
YDUQS	Estácio, Wyden, Ibmec, Damásio	813,5	500,8	5,3 bi
Vitru	Uniasselvi, UniCesumar	824,4	803,7	2,1 bi
Cruzeiro do Sul	Cruzeiro do Sul, Braz Cubas, FSG, Módulo, Positivo, UNICID, UNIFRAN, UNIPÊ, UDF, Cesuca, CEUNSP	437	296	2,5 bi
Ânima	Ages, Anhembí Morumbi, Fadergs, Faseh, FPB, IBMR, São Judas, Una, UniBH, UniCuritiba, Unifacs, UniFG, UniSociesc, Unisul, UnP, UniRitter, Inspirali	343,2	126,4	3,8 bi
Ser	Unama, UNG, UniFAEL, Uninabuco, Uninassau, Uninorte	279,1	129,3	1,9 bi
Total		3.750	2.530	21,7 bi

*Em reestruturação recente do grupo Cogna Educação, essas IES foram unificadas à rede Anhanguera.

Fonte: Vian (2024); Cogna (2024); YDUQS (2024); Vitru (2024); Cruzeiro do Sul (2024); Ânima (2024); Ser (2024); Fundamentus (2025).

As informações reunidas na Tabela 1 revelam, para além do caráter oligopólico assumido por essas empresas, uma possível interface entre a financeirização da educação superior e o crescimento vertiginoso da modalidade EAD no território brasileiro. Algumas das aquisições realizadas visavam incorporar IES que possuíam experiência no ramo da EAD, como nos casos da compra da Unopar pela Kroton em 2011, da aquisição da UniCesumar pela Vitru Educação em 2022 e da aquisição da UniFAEL pela Ser Educacional em 2022.

Além dos processos de expansão inorgânica efetivados por meio de aquisições, corporações educacionais aprofundaram, em sua dinâmica interna, a implementação de estratégias alinhadas à transformação digital de suas estruturas organizacionais, nas quais a modalidade EAD emergiu como um dos eixos centrais desse movimento (Vian, 2024).

Impulsos à transformação digital da educação

Como sintetizou Santos (2015), a globalização resulta da indissociável produção de um estado das técnicas e de um estado da política. Para o autor, aos novos sistemas técnicos impulsionados pelo desenvolvimento científico – desde as grandes guerras até a "revolução informacional" (Lojkine, 2002) do final do século XX – somaram-se novos sistemas de ações, promovendo a emergência e a consolidação de um mercado global.

A conformação de um estado da política próprio à globalização refletiu-se, entre outros efeitos, na consolidação daquilo que Tooley (1999) entusiasticamente chamou de “indústria global da educação”. Sob a influência de agentes hegemônicos e sua agenda neoliberal para a educação, reformas profundas nos sistemas educacionais nacionais abriram o caminho para a privatização, mercantilização e financeirização da educação em escala mundial. Contudo, há um estado das técnicas que não pode ser desconsiderado na compreensão desse mesmo período.

No contexto da revolução informacional da segunda metade do século XX, o conceito de “sociedade da informação” emergiu sob os auspícios da globalização neoliberal e de uma perspectiva tecnocêntrica da organização social. Conforme argumenta Burch (2005), tal conceito foi instrumentalizado para impulsionar a consolidação de um mercado mundial pautado pela aceleração dos fluxos informacionais e econômicos. Especialmente após a Conferência Ministerial do G7 em 1995, realizada em Bruxelas, a noção de uma “sociedade global da informação” passou a ser incorporada no cerne de políticas estatais. Nesse mesmo contexto, conforme observou Castells (2011, p. 450), o recém-eleito presidente brasileiro Fernando Henrique Cardoso “decidiu, como uma das principais medidas de sua nova administração, melhorar o sistema brasileiro de comunicação para ligar-se à supervia global emergente”.

Como argumenta Lima (2006), a narrativa da “sociedade da informação” serviu como uma estratégia política e econômica para consolidar a hegemonia tecnológica dos países centrais da economia capitalista, garantindo a produção de novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) nesses países e sua posterior venda e adaptação nos países periféricos, ampliando as frentes de exploração do capital em diferentes setores. Referindo-se ao setor educacional, a autora assinala que “a utilização das TIC, por meio da educação a distância, é apresentada como o passaporte da educação para a ‘sociedade da informação’” (Lima, 2006, p. 148).

Em um dos textos que subsidiaram a Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação Superior em 1998, intitulado “Do tradicional ao virtual: as novas tecnologias da informação” (Oilo, 1998), entrelaçam-se as noções de “industrialização da educação” e “soluções digitais”, resultando na identificação da educação a distância como uma potencial “indústria global”.

No contexto das reformas educacionais estimuladas por organismos como o BM e a UNESCO, a implementação de soluções digitais na educação enfatizava, sobretudo, a proliferação de programas de ensino a distância que, na perspectiva dominante, poderia ser “eficaz para aumentar, a um custo moderado, o acesso dos grupos desfavorecidos da população, que geralmente estão sub-representados entre os estudantes universitários” (World Bank, 1994, p. 33).

Impulsos globais em favor da EAD refletiram-se na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Em seu Artigo 80, ficou estabelecido que o Poder Público deveria incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996). À época, a expansão da modalidade de educação a distância (EAD) no país requeria um maior grau de informatização do território (Silva, 2022), condição técnica alcançada nas décadas seguintes por meio da disseminação da internet (Curioso, 2019), da banalização de dispositivos eletrônicos, como os computadores e os *smartphones* (Bertollo, 2019) e, de modo mais profundo, da plataformização da vida social (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018). Além disso, a EAD ainda carecia de regulamentações para se consolidar como uma modalidade oficial de ensino no país, *status* obtido apenas em 2005.

O desenvolvimento normativo da educação a distância no Brasil caracterizou-se por uma trajetória marcada por sucessivas flexibilizações regulatórias, fruto de uma complexa interação entre decretos, portarias e atores institucionais entre as décadas de 1990 e 2010, resultando em um intrincado “labirinto de atos oficiais” (Segenreich, 2018). Esse cenário, conforme aponta Segenreich, refletiu disputas político-ideológicas direcionadas à defesa de interesses específicos, em especial os da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), entidade representativa de grupos educacionais privados.

Entre 2004 e 2016, a presidência da ABMES esteve ocupada por Gabriel Rodrigues, fundador da Universidade Anhembi Morumbi e ex-acionista majoritário da Anhanguera. Nos anos subsequentes, de 2016 a 2019, o cargo foi ocupado por Janguê Diniz, fundador do grupo Ser Educacional, que, desde 2019, divide a vice-presidência da associação com Daniel Castanho, um dos fundadores do grupo Ânima Educação. Assim como a própria financeirização da educação superior, a digitalização da educação no Brasil foi impulsionada por uma estreita relação entre o mercado educacional e os processos decisórios no âmbito estatal (Vian, 2024).

Como expõe Santos (2018, p. 184), o processo de expansão da educação superior a distância no Brasil reflete “prerrogativas expansionistas do mercado educacional”. Nesse sentido, dissemina-se um modelo de ensino em larga escala, frequentemente desvinculado de garantias efetivas de qualidade, orientado primordialmente pelo lucro, pela ampliação da oferta de certificações e pela elevação de indicadores estatísticos. A elevação desses indicadores, por sua vez, tem sustentado a narrativa de uma democratização da educação superior via EAD, sugerindo que o setor privado estaria, em alguma medida, compensando a ausência do Estado com uma política educacional acessível e socialmente comprometida.

Quando Santos e Silveira (2000) publicaram o estudo “O ensino superior público e particular e o território brasileiro”, 1.682 estudantes estavam matriculados em cursos a distância no Brasil, enquanto quase 2,7 milhões estavam matriculados em cursos presenciais (INEP, 2001). Desde 2015, o Brasil experiencia a queda anual no número de matrículas em cursos de graduação na modalidade presencial.

O contingente de 6,6 milhões de estudantes em 2015 regrediu para 5 milhões em 2023. No mesmo período, a modalidade EAD passou por um crescimento significativo, saltando de 1,4 milhão para 4,9 milhões de matrículas. Outros dados revelam que, em 2015, a EAD representou 24% dos novos ingressos em cursos de graduação, com cerca de 694 mil alunos. Em 2023, esse percentual evoluiu para 66%, com mais de 3,3 milhões de ingressantes. No mesmo período, o número de cursos EAD credenciados pelo MEC aumentou de 1.473 para 10.554, e o número de vagas em cursos de graduação EAD cresceu de 2,8 milhões para 19,2 milhões (INEP, 2024).

Em 2023, 4,71 milhões matrículas em cursos de graduação a distância (96% do total) derivavam de IES privadas (INEP, 2024). Dessas, 2,53 milhões (51,1% do total) estavam sob a égide de IES controladas por apenas seis grupos educacionais financeirizados: Cogna Educação, YDUQS, Vitru Educação, Cruzeiro do Sul Educacional e Ânima Educação e Ser Educacional.

A difusão da EAD no território brasileiro segue lógicas e comandos articulados por diferentes de agentes, tanto nacionais quanto internacionais. Os dados supracitados são, em grande medida, reflexo do processo de transformação digital assumido pelo mercado educacional brasileiro na última década. Esse processo, por sua vez, foi significativamente impulsionado por empresas globais de consultoria, que se estabeleceram como “arautos da transformação digital” de negócios mundialmente.

Como destacou Silveira (2024), a expressão "transformação digital" ganhou relevância internacional a partir de um relatório elaborado em 2011 pela consultoria Capgemini, em parceria com o MIT Center for Digital Business. No documento, a expressão foi definida como o processo de adoção de tecnologias voltadas para o aprimoramento do desempenho organizacional e para a expansão do alcance das empresas, visando torná-las mais competitivas no cenário mundial. Para se tornar mais competitiva no âmago da “economia digital” (Tapscott, 2015), a chamada “indústria global da educação” (Tooley, 1999) enfrentou a imperiosa necessidade de se transformar digitalmente.

No século XXI, a transformação digital tornou-se o veículo do projeto neoliberal para a “sociedade da informação”. Esse movimento, como alerta Evgeny Morozov, reflete uma perspectiva essencialmente tecnosolucionista, ancorada na promessa de que as novas tecnologias seriam capazes de resolver problemas em diversas esferas. Como o autor observa, um exemplo claro desse pensamento é a exaltação em torno do potencial transformador das tecnologias na educação (Morozov, 2016, p. 26). Não raro, em 2022, a consultoria KPMG, em parceria com o World Government Summit, publicou o estudo “O futuro da educação superior na economia do conhecimento” (KPMG; World Government Summit, 2022), destacando, em primeiro lugar, a importância do investimento em infraestruturas tecnológicas e na construção de bases de dados estruturadas por empresas de ensino.

Ainda segundo Morozov, o solucionismo tecnológico é um reflexo emblemático da chamada

“mentalidade do Silício” – expressão que descreve a influência das empresas do Vale do Silício (EUA) na formulação e propagação de modelos tecnológicos apresentados como soluções universais para diversos setores. De fato, grande parte dos impulsos para a transformação digital dos negócios tem sua origem nesta região, que se consolidou como um dos principais centros de inovação tecnológica, sendo o *locus* de origem das *Big Techs* – conglomerados que exercem domínio sobre a informação e a comunicação em escala mundial.

A chamada “indústria tecnológica” identificou, no desenvolvimento de uma “indústria global da educação”, um mercado amplamente receptivo aos seus produtos e serviços. Não por acaso, observa-se um crescente número de parcerias entre instituições de ensino e *Big Techs*, como Google e Microsoft. Essa situação foi acentuada no contexto da pandemia de Covid-19, em 2020, que foi interpretada como “uma oportunidade para alavancar a presença das grandes corporações mundiais de tecnologias da informação e comunicação na educação, como Google, Microsoft, entre outras na educação mundial” (Leher, 2022, p. 82).

Anteriormente à pandemia, na década de 2010, grupos educacionais brasileiros como a Cogna, a Ser e a YDUQS já haviam inaugurado suas respectivas jornadas de transformação digital a partir da adoção de plataformas de computação em nuvem e comunicação da Microsoft, como o Azure e o Teams. Essa estratégia empresarial, no caso da Ser Educacional, contou com o apoio da consultoria educacional Big Brain, a maior parceira da Microsoft na América Latina (Vian, 2024). Mais recentemente, seguindo a mesma tendência, a Vitru firmou uma parceria com a Google Cloud “para desenvolver projetos voltados à transformação digital no ensino”². No Brasil, a transformação digital do setor educacional privado-mercantil-financeirizado apoiou-se, em grande medida, na incorporação de soluções tecnológicas fornecidas por empresas do Vale do Silício.

No campo educacional, a transformação digital caracteriza-se pela convergência de elementos técnicos e político-normativos, que visam tanto a reestruturação organizacional das instituições quanto a redefinição de práticas sociais por meio do uso de tecnologias digitais. Produz-se, ao mesmo tempo, uma nova realidade educacional e uma nova configuração territorial.

Nesse contexto, as IES adotam tecnologias baseadas em inteligência artificial, computação em nuvem, análise de dados e na plataformização da vida acadêmica de forma mais ampla. Paralelamente, proliferam-se polos de apoio presencial voltados a estudantes da modalidade EAD, ao mesmo tempo em que se instauram novas relações de trabalho, frequentemente marcadas pela fragilização dos vínculos empregatícios, com a redução de quadros docentes fixos e a ampliação da contratação de professores-

² Disponível em: https://www.vitru.com.br/pt_BR/noticias/educacao/vitru-e-google-cloud-firmam-parceria-estrategica-para-impulsionar-inovacao-em-projetos-educacionais. Acesso em: 14 fev. 2025.

autores e tutores. Além disso, os processos de aprendizagem passam por transformações significativas, tornando-se cada vez mais dependentes de recursos digitais, como materiais didáticos digitais, aulas gravadas e disponibilizadas de forma assíncrona, acervos bibliográficos digitalizados e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Os usos corporativos do território para a educação a distância

A transformação digital de empresas de ensino brasileiras impulsionou o crescimento de matrículas, vagas e polos de EAD na última década, redefinindo a “situação geográfica” (Silveira, 1999) da educação superior no país. Tal situação decorre de um conjunto de forças internas e externas, reconhecidas por meio de um conjunto de normas e de formas cristalizadas no território.

Sob o atual quadro normativo, a configuração territorial da educação superior brasileira é, em sua dimensão mais visível, caracterizada pela difusão de polos de educação a distância (polos EAD) (Vian, 2024). Alunos matriculados em uma IES por meio desses polos comparecem esporadicamente a esses locais para a realização de atividades como avaliações, sessões de tutoria e serviços de atendimento. Segundo o relatório do Instituto Semesp (2023), em 2015 havia 4.917 polos EAD no Brasil, dos quais 74% pertenciam a IES privadas. Em 2022, o número de polos EAD aumentou significativamente, atingindo 31.840, com 91% deles sendo de IES privadas.

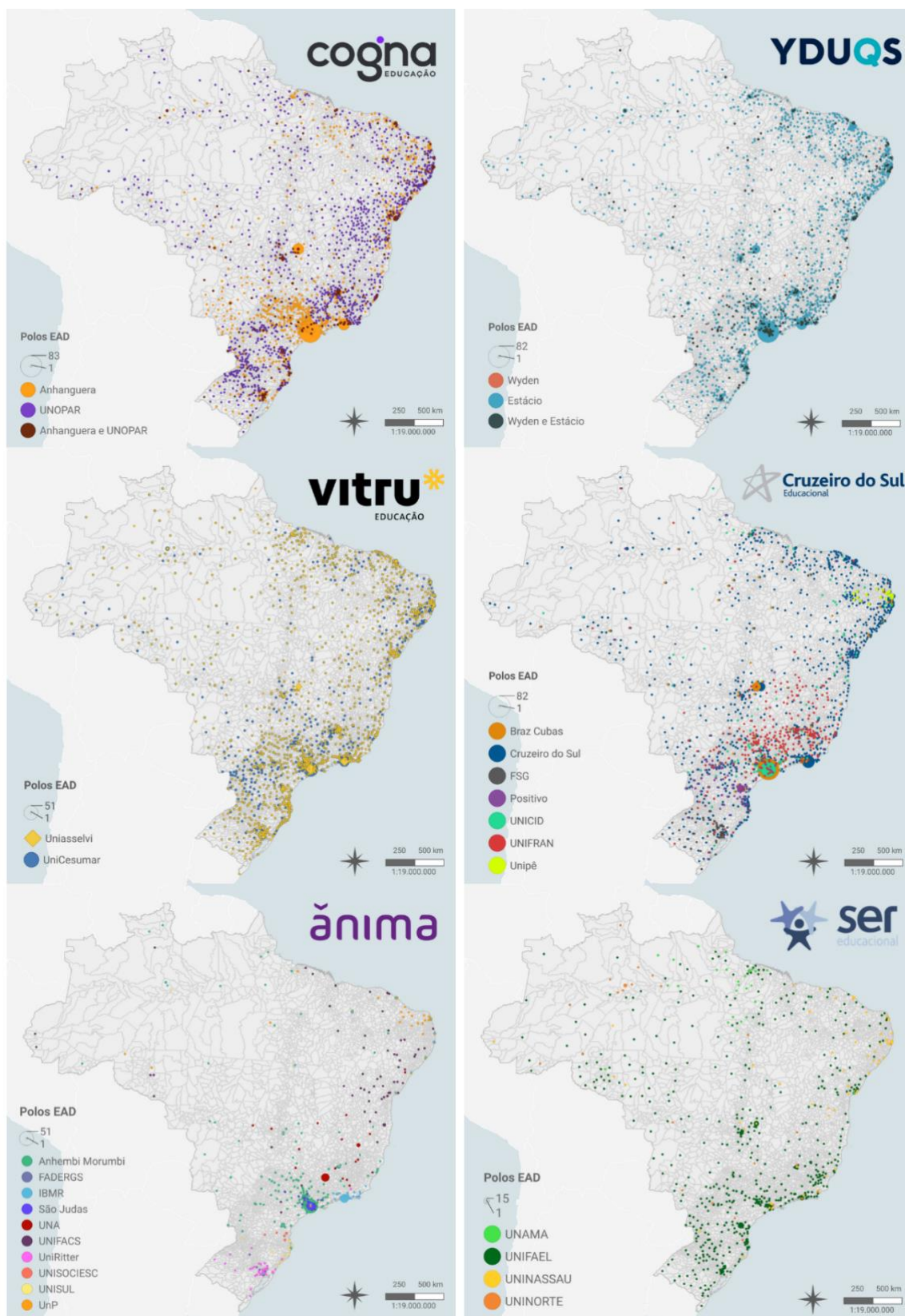
No entendimento de Scudeler e Tassoni (2023), em vez de expandir o acesso ao ensino superior por meio da criação de novas universidades ou novos *campi*, empresas de ensino têm apostado em um regime semelhante ao de franquias, criando, através dos polos EAD, novos “pontos de venda” dos seus cursos. Nesse sistema, parceiros locais investem na estruturação e abertura de polos associados a IES privadas, recebendo, em troca, uma parte dos valores das mensalidades por eles capturadas e arrecadadas. Assim, corporações educacionais expandem sua atuação territorial a um custo reduzido, extraindo uma porcentagem dos valores arrecadados pelas matrículas capturadas por seus polos geridos por terceiros.

Em virtude da modalidade EAD, *holdings* educacionais possuem hoje uma ampla capilaridade territorial. O Mapa 1 revela a existência, em praticamente toda a extensão do território nacional, de polos parceiros de IES controladas pelos grupos Cogna, YDUQS, Vitru, Cruzeiro do Sul, Ânima e Ser. Essa difusão de polos não é, todavia, homogênea – produzindo uma topologia corporativa que exprime usos seletivos do território.

A lógica territorial de IES privadas não se baseia apenas na decisão de um parceiro local para a abertura de um polo em determinada cidade, mas também em uma análise de mercado realizada pelas próprias IES (Vian, 2024). Essa análise busca avaliar a viabilidade econômica da instalação do polo,

considerando critérios como a concorrência com outras instituições no município, os níveis de demanda pelo serviço e o reconhecimento da marca no âmbito local e regional.

Mapa 1: Polos EAD dos grupos Cogna, YDUQS, Vitru, Cruzeiro do Sul, Ânima e Ser, por município



Fonte: Vian (2024); e-MEC (2024). Elaboração própria.

Ainda que a transformação digital de corporações educacionais tenha significado um maior alcance de IES em regiões historicamente marginalizadas do fenômeno da educação superior no Brasil – como a Amazônica (Acre, Amazonas, Roraima, Rondônia, Pará e Amapá)³ –, essa estratégia significou o aprofundamento de uma regionalização corporativa no que Santos e Silveira (2021) definem como Região Concentrada (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). Nesse espaço contíguo de estados, encontram-se as maiores concentrações técnica, científica, informacional, demográfica e de riqueza do país.

Na Região Concentrada, estão localizadas 59% de todas as IES do país. Da mesma forma, essa região abriga 61% dos polos de educação a distância em território nacional (INEP, 2024). Esse panorama revela que a expansão da modalidade EAD tem ocorrido, em grande parte, em regiões já amplamente integradas à rede nacional de educação superior, relativizando a ideia de sua disseminação como uma política voltada principalmente à democratização da educação superior em regiões menos atendidas.

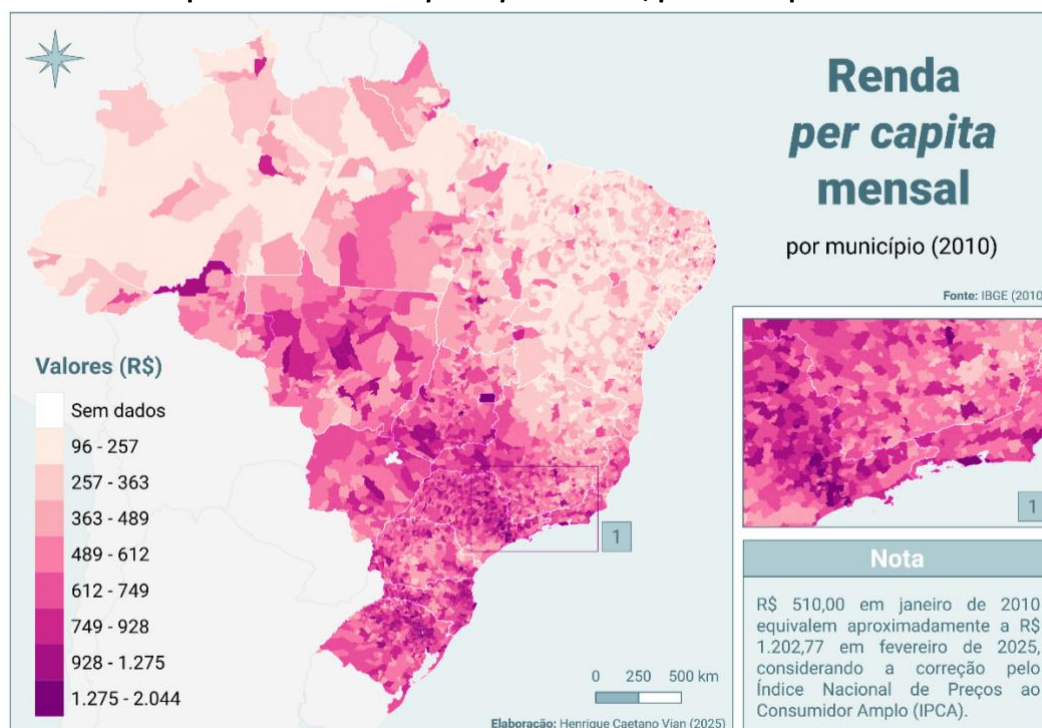
Orientada pelo lucro, lógica territorial do mercado educacional ressalta a implantação de polos em municípios cujas populações apresentam maior potencial de consumo dos cursos de educação superior a distância. Surge, então, a seguinte questão: quem pode ser considerado um potencial consumidor desses cursos? Uma tentativa de resposta pode ser delineada, ao menos, a partir de três fatores: renda, conectividade e escolaridade.

Os cursos de graduação EAD são frequentemente direcionados às camadas socioeconômicas menos favorecidas da população, sendo ofertados a mensalidades substancialmente inferiores às dos cursos presenciais (Lima, 2006; Vian, 2024). No entanto, a capacidade individual de arcar com esses custos representa uma barreira inicial à matrícula em instituições privadas, sobretudo para os segmentos mais vulneráveis da população. A Síntese de Indicadores Sociais publicada pelo IBGE (2023) revelou que mais de 60% da população brasileira vive com até 1 salário mínimo e, de forma ainda mais alarmante, 63,8 milhões de pessoas vive com até meio salário mínimo⁴. Esse contexto sugere que, embora a EAD amplie as possibilidades de acesso à educação superior para determinadas camadas sociais, as restrições financeiras de uma parcela significativa da população ainda podem inviabilizar o pagamento das mensalidades, mesmo quando reduzidas. A forma-mercadoria assumida pela educação a distância constitui um limite estrutural à democratização do acesso à educação superior, sobretudo em algumas cidades interioranas das regiões Amazônica e Nordeste, onde a média de renda mensal per capita é inferior a um salário mínimo (Mapa 2).

³ Toma-se como base, aqui, a proposta de regionalização de Santos e Silveira (2021).

⁴ Em 2023, o salário mínimo no Brasil era de R\$ 1.320,00.

Mapa 2: Brasil – renda *per capita* mensal, por município – 2010



Fonte: IBGE (2010). Elaboração própria⁵.

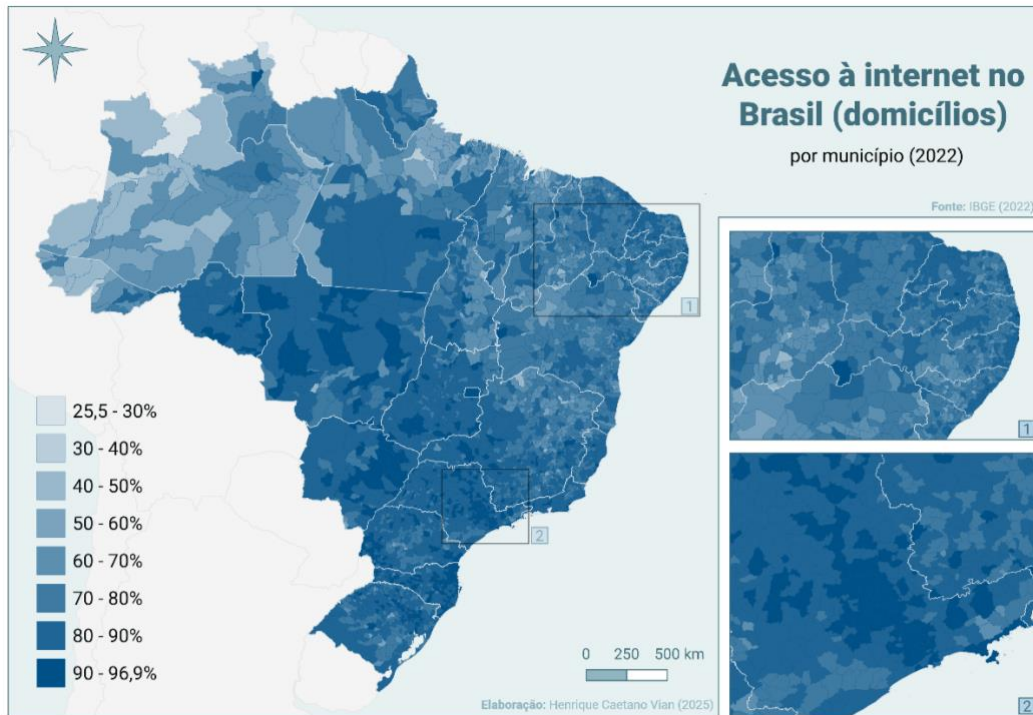
O recorte da atuação de organizações educacionais privadas no ramo da EAD reflete as fronteiras da inclusão digital no território brasileiro. Estudantes de cursos a distância devem estar assistidos por infraestruturas técnicas que a permitam a realização de suas atividades acadêmicas. O acesso à internet e a disponibilidade de dispositivos eletrônicos, como computadores, *tablets* e *smartphones* pela população, representam um segundo obstáculo à expansão da EAD no território. A Região Amazônica, por exemplo, apresenta alguns dos menores índices de conectividade do país, com municípios onde menos de 30% dos domicílios possuem acesso à internet (Mapa 3). A exclusão digital representa, para indivíduos igualmente marginalizados da rede nacional de educação superior presencial, a privação do acesso à formação universitária.

Ademais, para ser um potencial consumidor de cursos de graduação na modalidade EAD, é obrigatório possuir formação no ensino médio ou equivalente. No Brasil, 54,5% da população com 25 anos ou mais atinge esse nível de escolaridade⁶. A distribuição territorial das IES é diretamente influenciada pelos índices de escolarização dos municípios (Mapa 4). Esse cenário apresenta desafios significativos, especialmente para as IES privadas que competem por áreas cujo nível de escolaridade da população seja suficientemente elevado para embasar decisões estratégicas relacionadas à implantação de polos EAD.

⁵ Até a conclusão deste estudo, o IBGE ainda não havia disponibilizado dados mais recentes sobre a média de renda *per capita* municipal.

⁶ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=39295&t=resultados>. Acesso em: 13 jan. 2024.

Mapa 3: Brasil – acesso à internet, por município - 2022



Fonte: IBGE (2022). Elaboração própria.

Mapa 4: Brasil – 25 ou mais de idade com ensino médio completo, por município - 2010



Fonte: IBGE (2010). Elaboração própria.

Para o setor educacional privado-mercantil-financeirizado, observa-se, ainda que em diferentes proporções, um padrão semelhante de uso do território, caracterizado pela concentração de polos EAD em áreas potencialmente mais lucrativas, como metrópoles e capitais regionais (Mapas 1 e 4).

Segundo o INEP (2024), a capital paulista reúne 338.172 matrículas em cursos de graduação a distância, bem como 1.357 polos EAD. Concentrando um conjunto variáveis significativas, a cidade de São Paulo destaca-se, com ampla vantagem sobre as demais, como o principal núcleo da EAD no Brasil. Nessa “metrópole corporativa fragmentada” (Santos, 2009), onde coexistem extremos de riqueza e de pobreza, há uma expressiva parcela da população de baixa renda do país que, sob determinado recorte, configura-se como o principal público-alvo das corporações educacionais voltadas para a modalidade EAD. Além disso, enquanto centro informacional do país (Silva, 2001), São Paulo dispõe das infraestruturas de conectividade mais robustas, assegurando maior eficiência na oferta e no consumo de serviços digitais. Ainda, a cidade apresenta um dos melhores índices de escolarização na Educação Básica do país, configurando-se como um amplo e qualificado mercado consumidor para as IES privadas que atuam na modalidade EAD.

Em estudo encomendado pelo BM sobre países em desenvolvimento, enfatizou-se que “novas tecnologias baseadas em satélite e internet prometem expandir os sistemas de ensino a distância para um grupo mais amplo de estudantes, desde aqueles em áreas remotas e pouco povoadas até os que vivem em aglomerações urbanas densas” (World Bank, 2000, p. 31). Passadas duas décadas desta afirmação, no contexto brasileiro, observa-se que a oferta e a adesão da EAD se concentraram justamente em aglomerações urbanas densas. A EAD configura-se, em sua maior parte, como uma modalidade educacional metropolitana. Aos rincões menos povoados do país, cuja situação geográfica é menos favorável para organizações educacionais privadas, restam nenhuma ou poucas alternativas para a formação superior.

Como estratégia para contornar a necessidade de implantação de polos EAD em municípios onde a logística e lucratividade poderiam ser desfavoráveis, o grupo Cruzeiro do Sul desenvolveu as Unidades Virtuais de Relacionamento (UVR). Esse modelo permite que alunos residentes em cidades sem polos EAD das instituições do grupo se matriculem em cursos a distância, vinculando-se remotamente a um polo situado em outra cidade. Um exemplo dessa estratégia ocorre em Porto Acre – AC, cujos habitantes podem se matricular por meio de uma UVR associada a um polo localizado na capital Rio Branco – AC⁷. Esse cenário, que reflete flexibilizações regulatórias e lacunas normativas, somadas à fragilidade dos mecanismos de fiscalização e supervisão da modalidade EAD no Brasil, põe em questão a própria necessidade dos polos EAD para a oferta de cursos a distância.

Evidentemente, os usos do território para a EAD transcendem a forma física dos polos EAD. Como reflexo do aprofundamento dos conteúdos do meio técnico-científico-informacional no contexto da

7 Disponível em: <https://www.cruzeirosulvirtual.com.br/polo/porto-acre-uvr-centro-ac/>. Acesso em: 09 jan. 2025.

globalização (Santos, 2002), esses usos são, na maioria das vezes, mediados por plataformas digitais, muitas delas desenvolvidas em parceria com *Big Techs*. Cabe também mencionar o papel crescente de atores financeiros por trás do setor educacional – atores que, aliás, participam simultaneamente das estruturas acionárias de empresas educacionais e de tecnologia (Vian, 2024). Dessa dinâmica, emergem nexos escalares complexos, que conectam, direta e indiretamente, múltiplos lugares e milhões de estudantes a monopólios transnacionais de tecnologia e fundos financeiros, inserindo-os em redes globais de poder e de capital. A situação geográfica da educação superior a distância é, dessa forma, constituída por uma complexa rede que conecta o local ao global e vice-versa.

Sem dúvida, a EAD tem alcançado pontos anteriormente isolados da rede nacional de educação superior. Como evidenciado em Vian (2024), alguns municípios de pequeno porte, com menos de 20 mil habitantes, já dispõem de um ou mais polos EAD. Esse cenário, à primeira vista, poderia sugerir que a expansão dos cursos *on-line* tem contribuído para a democratização do acesso à educação superior no Brasil. No entanto, a nova situação geográfica da educação superior no país, derivada de um quadro de políticas neoliberais e de uma configuração territorial erigida sobre um manto tecnosolucionista, evidencia novos desafios que exigem análise e reflexão aprofundadas.

Embora tenha ampliado o acesso à educação superior em algumas regiões, a expansão da EAD no Brasil o fez principalmente por meio de cursos pagos, priorizando, na maior parte das vezes, a quantidade em detrimento da qualidade. Bertolin (2021) e Mesquita (2023) sublinham, por meio de resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que cursos a distância geralmente apresentam avaliações insatisfatórias, especialmente no setor privado, que tem liderado a oferta desses cursos.

Tais constatações levantam a reflexão sobre a real eficácia da EAD sob a hegemonia do setor privado, questionando sua capacidade de assegurar um padrão de qualidade que atenda de forma justa a todos os estudantes do país; sobretudo àqueles que, por circunstâncias diversas, têm a EAD como única alternativa de acesso à formação universitária. De que valem as parcerias com *Big Techs* e suas plataformas sofisticadas, se o serviço oferecido pelas instituições privadas permanece aquém das expectativas e das demandas de uma sociedade que reivindica uma educação de qualidade?

Um novo modelo de educação – que nos leva a refletir, aliás, se é de educação que realmente se trata – se impôs no país por um período significativo. Ciente da flexibilização deliberada em torno do crescimento da modalidade EAD no país, em junho de 2024, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 528/2024, estabelecendo um prazo para a criação de novos referenciais de qualidade e um marco regulatório para a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância. Até o início de 2025, estavam suspensas a criação de novos cursos, vagas e polos EAD em todo o país, tanto por instituições públicas como privadas. Tal normativa representou, pela primeira vez, um freio ao crescimento desenfreado de

uma modalidade cuja expansão errática impõe, de modo urgente, a necessidade de investigações aprofundadas sobre seus impactos.

Considerações finais

O campo educacional tornou-se uma arena onde coexistem a extração de lucro, proveniente da comercialização de cursos – hoje, majoritariamente a distância –, e o aumento da rentabilidade, associado ao fetichismo das finanças que atualmente se imbricam no setor.

A atual configuração territorial da educação superior brasileira desnuda essa dinâmica, sendo reflexo de usos corporativos do território que reforçam a primazia da EAD sob um princípio inegociável: a competitividade. Assim, a lógica empresarial se impõe sobre a prática educativa, promovendo um uso seletivo do território nacional, onde a presença ou ausência da oferta educacional não obedece, necessariamente, à necessidade social, mas à viabilidade financeira.

A integração de um maior número de lugares e brasileiros à rede nacional de educação superior por meio da EAD significou, por outro lado, um novo tipo de fragmentação socioespacial. À população de alguns lugares historicamente marginalizados pelo sistema nacional de educação, tem-se como única possibilidade a realização de cursos a distância de baixa qualidade. Com isso, agrava-se a estrutura hierarquizada do sistema educacional, marcada por desigualdades que se manifestam tanto em termos de renda – com cursos de qualidade reconhecida permanecendo restritos a quem pode pagar ou disputar as vagas limitadas das instituições públicas – quanto por localização geográfica, já que as formações mais bem avaliadas seguem concentradas no formato presencial, sobretudo nos grandes centros urbanos, inacessíveis a uma parcela significativa da população. A desigualdade educacional é, intrinsecamente, uma desigualdade econômica e territorial.

Embora a EAD tenha alcançado novas regiões do país, sua expansão serviu menos à democratização da educação e mais à voracidade do mercado. Eis o paradoxo: enquanto indicadores quantitativos são inflacionados, a desigualdade educacional se aprofunda em sua dimensão qualitativa. O direito à educação, esvaziado de seu potencial emancipador, é convertido em um serviço precarizado, negociado *on-line* e, no limite, em bolsas de valores.

Este texto, vale ressaltar, não se trata de uma condenação irrefletida da EAD. O que se propõe é uma análise crítica das formas e dos objetivos que orientam sua expansão no contexto globalitário, com ênfase nas implicações da predominância privada e mercantil, bem como no uso corporativo do território associado a essa modalidade no Brasil. Torna-se imprescindível refletir e sugerir alternativas mais cívicas e verdadeiramente equitativas para a promoção da educação superior a distância no Brasil, concebendo-a, como deveria ser, como um bem público e de qualidade.

Agradecimentos

O presente trabalho resulta de pesquisas realizadas com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Processo nº. 2024/14775-9.

Referências

- ÂNIMA. **Press Release Ânima Educação 3T24**. 2024. Disponível em: <https://ri.animaeducacao.com.br/>. Acesso em: 06 jan. 2025.
- AZEVEDO, M. L. N. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – A expansão privado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 1, n. 1, p. 86-102, 2015.
- BERTOLLO, M. **A capilarização das redes de informação no território brasileiro pelo *smartphone***. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BERTOLIN, J. C. G. Existe diferença de qualidade entre as modalidades presencial e a distância?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. 1-16, 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. 20 dez. 1996.
- BRENNER, N.; PECK, J.; THEODORE, N. After neoliberalization?. **Globalizations**, v. 7, n. 3, p. 327-345, 2010.
- BURCH, S. The information society/the knowledge society. In: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMIENTA, D. (org.). **Word matters: multicultural perspectives on information societies**. Caen, France: C&F Éditions, 2005. p. 49-71.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.
- CHAVES, V. L. J.; SANTOS, M. R. S. D.; KATO, F. B. B. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 8, p. 1-20, 2020.
- COGNA. **Release dos resultados 3T24**. 2024. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/>. Acesso em: 06 jan. 2025.
- CONTEL, F. B. **The financialization of the Brazilian territory: from global forces to local dynamisms**. Cham, Switzerland: Springer, 2020.
- CRUZEIRO DO SUL. **Divulgação de resultados 3T24**. 2024. Disponível em: <https://ri.cruzeirodosuleducacional.com.br/informacoes-aos-investidores/central-de-resultados/>. Acesso em: 06 jan. 2025.
- CURIOSO, R. **A disseminação da Internet e suas implicações para a dinâmica territorial brasileira**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIAS SOBRINHO, J. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na

educação superior. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 7, n. 01, p. 09-33, 2002.

GALINDO, R. **Transformação digital**: o desafio das grandes organizações. Belo Horizonte, Brasil: Fumsoft, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hucIFpuDCg4>. Acesso em: 8 dez. 2024.

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

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2000**. Brasília: INEP, 2001.

JOHNSTONE, D. B.; ARORA, A.; EXPERTON, W. **The financing and management of higher education: a status report on world reforms**. Washington, D.C.: World Bank, 1998.

LEHER, R. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia Covid 19. **Revista de Políticas Públicas**, v. 26, p. 78-102, 2022.

LIMA, K. R. S. Educação a distância na reformulação da educação superior brasileira. In: SIQUEIRA, Â. C. de; NEVES, L. M. W. (org.). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 147-177.

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

MANCIBO, D.; VALE, A. A. D. Expansão da educação superior no Brasil e a hegemonia privado-mercantil: o caso da UNESA. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 122, p. 81-98, 2013.

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

MOROZOV, E. **La locura del solucionismo tecnológico**. Buenos Aires: Capital Intelectual; Katz, 2016.

OILO, D. **From Traditional to Virtual: the New Information Technologies**. Paris: AUPELF, 1998.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009.

PAULANI, L. M. A crise do regime de acumulação com dominância da valorização financeira e a situação do Brasil. **Estudos Avançados**, v. 23, n. 66, p. 25-39, 2009.

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

SANTOS, C. A. Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, p. 167-188, 2018.

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

SANTOS, M. **Metrópole corporativa fragmentada**: o caso de São Paulo. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7 ed. São Paulo: EDUSP, 2007.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

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

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.

- SCUDELER, M. A.; TASSONI, E. C. M. A educação a distância como estratégia de captação de alunos após a redução da oferta do Fies. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 28, p. 1-22, 2023.
- SEGENREICH, S. C. D. Regulação/avaliação da Educação Superior a Distância: multiplicidade de atores institucionais, labirinto de atos oficiais e avaliação regulatória. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, p. 99-119, 2018.
- SEKI, A. K. **Determinações do capital financeiro no Ensino Superior**: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.
- SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. São Paulo: Instituto SEMESP, 2023.
- SER. **Resultados 3T24**. 2024. Disponível em: <https://ri.sereducacional.com/informacoes-financeiras/resultados/>. Acesso em: 06 jan. 2024.
- SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.
- SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.
- SILVA, A. M. B. **A contemporaneidade de São Paulo**: produção de informações e novo uso do território brasileiro. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- SILVA, A. M. B. Círculos globais de informações e uso corporativo do território brasileiro: privatizações e planejamento territorial a partir dos anos 1990. **Cadernos IPPUR/UFRJ**, v. 23, n. 1, p. 9-32, 2009.
- SILVA, A. M. B. Informatização planetária e usos do território brasileiro: disputas e tendências. In: ARROYO, M.; SILVA, A. M. B. (org.). **Instabilidade dos territórios**: por uma leitura crítica da conjuntura a partir de Milton Santos. São Paulo: FFLCH/USP, 2022. p. 226–241.
- SILVEIRA, M. L. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista Território**, v. IV, n. 6, p. 21-28, 1999.
- SILVEIRA, S. A. A ideologia da transformação digital. Automatismos, solucionismos e alienação técnica. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 15, n. 3, p. 11-25, 2024.
- SOUSA NETO, M. F. A expansão financeirizada do ensino superior e da pós-graduação no Brasil. **Revista da ANPEGE**, v. 13, n. 20, p. 18-29, 2017.
- TAPSCOTT, D. **The digital economy**: rethinking promise and peril in the age of networked intelligence. 20th anniversary ed. New York: McGraw-Hill, 2015.
- TOOLEY, J. **The global education industry**: lessons from private education in developing countries. London: The Institute of Economic Affairs, 1999.
- VAN DIJCK, J.; POELL, T.; DE WAAL, M. **The Platform Society**. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- VIAN, H. C. A educação como mercadoria digital: antecedentes e a situação geográfica da educação superior a distância no Brasil. **Espaço e Economia: Revista Brasileira de Geografia Econômica**, n. 24, 2022.
- VIAN, H. C. **Território e educação a distância**: financeirização e digitalização do ensino superior privado no Brasil. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, 2024.

VITRU. **Release de Resultados 3T24**. 2024. Disponível em: <https://investors.vitru.com.br/informacoes-financeiras/central-de-resultados/>. Acesso em: 06 jan. 2025.

WORLD BANK. **Higher education in developing countries: peril and promise**. Washington, D.C.: World Bank, 2000.

WORLD BANK. **Higher education: the lessons of experience**. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, 1994.

YDUQS. **Divulgação de resultados 3T24 & 9M24**. 2024. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/listresultados.aspx>. Acesso em: 06 jan. 2025.