

O espaço importa? Como as desigualdades espaciais afetam alunos na Educação a Distância

*Does space matter?
How spatial inequalities affect students in Distance Learning*

*¿Importa el espacio?
Cómo afectan las desigualdades espaciales a los estudiantes de Educación a Distancia*

Cleyson Silva dos Santos ¹
Universidade Estadual de Campinas

Alberes Sousa Ferreira ²
Universidade Estadual de Campinas

Francisco Monticeli Valias Neto ³
Universidade Estadual de Campinas

Domingos Alves ⁴
Universidade de São Paulo

Resumo: Na literatura sobre desigualdade e educação se faz presente a influência do espaço na elaboração teórica a respeito dessa problemática. Um olhar espacial no processo de tomada de decisão pela gestão pública pode ensejar a adoção de mecanismos corretivos das desigualdades educacionais na perspectiva da equidade; ou seja, que minimizem as desigualdades sociais de origem. No entanto, esse tema não avançou com o passar do tempo, sem o incremento de novas dinâmicas educacionais bastante difundidas no país como a Educação a Distância (EaD). Deste modo, o objetivo deste artigo é elaborar uma revisão bibliográfica narrativa que balanceie os avanços mais recentes na temática de como as desigualdades espaciais afetam alunos EaD e suas principais dificuldades de pesquisa, baseando-se nos trabalhos mais recentes e dados secundários socioeconômicos e espaciais. As conclusões do trabalho apontam para o fato de que o EaD, por vezes, é apresentado como modelo capaz de democratizar o acesso ao Ensino Superior. Entretanto, o modelo não conseguiu fazer frente aos dilemas históricos da desigualdade no Ensino Superior, mas, pelo contrário, intensificou/requalificou esse fenômeno social.

Palavras-chave: Desigualdade; Educação; Ensino a Distância; Ensino Superior; Espaço.

¹ Mestrando em Desenvolvimento Econômico. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: cleysonsil@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6796834704070067>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9722-7778>.

² Doutorando em Desenvolvimento Econômico. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. E-mail: 226045@dac.unicamp.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3291499243234661>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9362-2700>.

³ Doutorando em Desenvolvimento Econômico. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. E-mail: francisco.monticeli@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4656965926659989>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7157-9898>.

⁴ Doutor em Física. Professor associado do Departamento de Medicina Social da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil. E-mail: domingos.alves@pedagogico.univesp.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1090035440019466>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0800-5872>.

Abstract: In the literature on inequality and education, the influence of space in the theoretical elaboration regarding this issue is present. A spatial look at the decision-making process by public management can lead to the adoption of corrective mechanisms for educational inequalities from the perspective of equity; that is, that minimize the social inequalities of origin. However, this theme has not advanced over time, without the increase of new educational dynamics that are widespread in the country, such as Distance Education (EaD). Thus, the objective of this paper is to elaborate a literature review that balances the most recent advances in the theme of how spatial inequalities affect EaD students and their main research difficulties, based on the most recent works and secondary data. socioeconomic and spatial. The conclusions of the work point to the fact that Distance Learning is sometimes presented as a model capable of democratizing access to higher education. However, the model was not able to face the historical dilemmas of inequality in higher education, but, on the contrary, intensified/requalified this social phenomenon.

Keywords Inequality; Education; Distance Learning; University education; Space.

Resumen: En la literatura sobre desigualdad y educación está presente la influencia del espacio en la elaboración teórica en torno a este tema. Una mirada espacial al proceso de toma de decisiones por parte de la gestión pública puede conducir a la adopción de mecanismos correctores de las desigualdades educativas desde la perspectiva de la equidad; es decir, que minimicen las desigualdades sociales de origen. Sin embargo, esta temática no ha avanzado en el tiempo, sin el incremento de nuevas dinámicas educativas que se difunden en el país, como la Educación a Distancia (EaD). Así, el objetivo de este artículo científico es elaborar una revisión bibliográfica que equilibre los avances más recientes en el tema de cómo las desigualdades espaciales afectan a los estudiantes de EaD y sus principales dificultades de investigación, a partir de los trabajos más recientes y datos secundarios socioeconómicos y espaciales. Las conclusiones del trabajo apuntan a que la Educación a Distancia se presenta en ocasiones como un modelo capaz de democratizar el acceso a la educación superior. Sin embargo, el modelo no fue capaz de enfrentar los dilemas históricos de la desigualdad en la educación superior, sino que, por el contrario, intensificó/recalificó este fenómeno social.

Palabras clave: Desigualdad; Educación; Educación a Distancia; Enseñanza superior; Espacio.

Recebido em: 01 de maio de 2023

Aceito em: 26 de julho de 2023

Introdução

As discussões sobre a necessidade de ampliação do acesso à educação formal estão presentes desde final do século XIX, dentro do contexto das exigências de formação de um mercado de trabalho amplo e instruído o suficiente para operacionalizar as transformações advindas da primeira Revolução Industrial. Se antes o acesso à educação era restrito às castas que exerciam e perpetuavam seu poder através do privilégio, na sociedade liberal ela se colocava como o caminho para redução das desigualdades de oportunidade e ascensão social, sob as égides da concorrência. De modo geral, mais de um século depois, a promessa

liberal se consolidou em um duplo movimento que produziu, por um lado, avanços significativos no sentido da massificação do acesso à educação em todos os níveis de ensino, mas, por outro, também reforçou uma série de desigualdades que se manifestam sob múltiplas perspectivas.

Existe uma literatura extensa sobre desigualdade e educação. Bourdieu (1992), mobiliza o conceito de capital cultural para enfatizar como as diferenças presentes nas origens sociais poderiam gerar obstáculos para a mobilidade social, mesmo no contexto de amplo acesso à educação. Para este autor as hierarquias sociais são rígidas por admitirem aderências simbólicas e materiais. Outro estudo pioneiro, o relatório Coleman, produzido na década de 1960, investigou as condições da educação nos Estados Unidos e constatou como a segregação racial constitui um marcador de desigualdade que se expressa também pela perspectiva da educação, visto que a qualidade da infraestrutura educacional oferecida para alunos negros e de periferia seria bem mais precária, perpetuando a condição de segregação. (GOMES; MELO, 2021).

Esses trabalhos pioneiros abrem espaço para pensar como o tema da desigualdade e educação podem ser analisados sob a perspectiva espacial. No geral, estudos nessa seara recuperam as características do processo de desenvolvimento, de modo a ilustrar como as diferentes regiões se especializam em certas atividades produtivas, condicionando diferentes dinâmicas socioespaciais. A infraestrutura econômica e social presente nos diferentes espaços seriam expressão deste processo de desenvolvimento desigual. Nesse sentido, a desigualdade espacial, isto é, a desigualdade de estágios de desenvolvimento presentes nas diferentes regiões de um país, pode constituir uma lente importante para a compreensão das relações entre desigualdade e educação, sobretudo, no Brasil, haja vista que as desigualdades regionais são marcas latentes da formação e integração do mercado nacional.

Diversos autores como Desai e Kulkarni (2008); Saveli e Tenreiro (2012); Minto (2018); Moraes (2018); Oliveira (2018) buscaram determinar como a influência do espaço se manifesta nos indicadores de educação. Gomes e Melo (2021) mostram que um olhar espacial no processo de tomada de decisão pela gestão pública pode ensejar a adoção de mecanismos corretivos das desigualdades educacionais na perspectiva da equidade; ou seja, que minimizem as desigualdades sociais de origem.

A partir dessas referências, abre-se diferentes frentes de investigação. O presente artigo tem como objetivo principal elaborar um balanço crítico sobre como e de que forma as desigualdades espaciais afetam os alunos que cursam Ensino Superior, especialmente na modalidade EaD Para tanto, analisaremos como as desigualdades espaciais se manifestam no Brasil e de que forma se repercutem nos indicadores de educação, tendo como pano de fundo

o debate sobre acesso à Educação Superior no contexto da expansão da modalidade EaD e seus desdobramentos em termos de manutenção dos indicadores de desigualdades. Nesse sentido, buscaremos avaliar quais os avanços e limitações desse modelo de ensino ao ser transplantado em uma sociedade fortemente caracterizada pelo acúmulo de indicadores de desigualdades.

Mais precisamente, o artigo pretende contribuir no debate sobre desigualdade e educação, lançando luz sobre a influência dos aspectos socioespaciais no contexto da expansão do EaD. Interessa-nos avaliar se de fato esta modalidade, ao pressupor uma universalização do espaço, consegue fazer frente ou acaba intensificando a contradição nos espaços. Em outras palavras, o modelo EaD, por vezes, é defendido sob argumento da democratização do ensino, mas, qual suas repercussões nas diferentes regiões do país? Existe um viés concentrador? As desigualdades socioeconômicas são equalizadas e, portanto, deve ser um modelo a ser defendido em termos de uma agenda pública de enfrentamento às desigualdades regionais?

Tendo em vista essas questões, buscaremos realizar uma revisão bibliográfica, de modo a recuperar os principais argumentos da discussão sobre desigualdade e educação, recortado na perspectiva do EaD, avaliando-os através de dados secundários. Ressalta-se que este tema ainda tem sido pouco elucidado pela literatura, sobretudo, no que concerne uma avaliação de resultados.

Para além desta introdução, o artigo conta com mais quatro sessões, sendo a última uma conclusão. Na primeira sessão, discute-se a evolução do Ensino Superior no século XXI, destacando seus avanços e dilemas. Na segunda, aborda-se as especificidades do modelo EaD, caracterizando o sentido do processo de aprendizagem e o convívio com os altos índices de evasão. Por fim, analisamos como o modelo se expressa nas diferentes regiões do país, enfatizando como a dimensão espacial no contexto da expansão do EaD se constitui como um aspecto fundamental na discussão sobre desigualdade e educação.

Democratização e desigualdades na educação superior no Brasil no século XXI

O tema desigualdade e educação superior no Brasil é um desafio, não apenas por sua complexidade, mas também pelo cenário que envolve diversos fatores, dentre eles, a histórica desigualdade no país, baixa coordenação entre as políticas, e principalmente grandes desafios em termos de abrangência espacial. Por isso, este artigo pretende tratar do século XXI, o período mais recente e de mais intensa modificação de uma estrutura que há anos convive com atrasos.

Bichir (2010) aponta que no Brasil a pobreza e desigualdade são fenômenos complexos e multidimensionais, com forte persistência ao longo da história do país, por isso, visões simplistas são insuficientes para combatê-las. Isso nos dá um sinal de que historicamente as desigualdades de renda, de gênero, de cor/raça e regional se combinam para tornar o país um dos mais desiguais do mundo. Stachissini (2020) mostra que entre os anos de 1960 e 1980 houve um crescimento econômico acompanhado de um crescimento da desigualdade, que posteriormente deu lugar a um período de estagnação econômica e estabilização do coeficiente Gini entre 1980 e 2001⁵. Esta situação foi modificada a partir do ano de 2002, com uma redução deste coeficiente em conjunto de uma retomada do crescimento econômico.

Para além da desigualdade racial conforme tratou Valentim e Pinheiro (2015) e da desigualdade de gênero conforme Oliveira (2018), a desigualdade regional também é expressiva no Brasil, seja ela entre as regiões do Brasil segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (considerando que o Norte e o Nordeste ainda apresentam piores indicadores socioeconômicos que o Sul, Sudeste e Centro-Oeste) ou entre o campo e a cidade (com piores índices socioeconômicos no campo que na cidade).

Ademais, Stachissini (2020) também ressalta que o período entre 2000 e 2016 o Brasil foi reconhecido, durante os primeiros governos do Partido dos Trabalhadores, pelo combate à desigualdade em consonância com o desenvolvimento econômico, indo em direção contrária ao observado no contexto internacional, uma vez que o mundo seguiu uma trajetória de aprofundamento das desigualdades.

Há um papel crucial nos gastos estatais com efeitos multiplicadores da redução da desigualdade. Fagnani (2017) calcula que os gastos com a educação pública reduzem o Gini em 1,1%, gastos com saúde pública 1,5% e transferências de renda constitucionais, como o Bolsa Família, em torno de 2,2%.

Em consonância a isto, o trabalho de Dweck, Silveira e Rossi (2018) revela que a política fiscal tem um impacto distributivo fundamental:

[...] a política fiscal tem um papel central na explicação da desigualdade, pois a capacidade e a forma de arrecadar e de gastar impacta a distribuição da renda dos países, tanto em termos diretos, na determinação da renda disponível, quanto em termos indiretos, na oferta de bens e serviços gratuitos à população, especialmente saúde e

⁵ O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza (IPEA, 2023).

educação, que funcionam como a redistribuição material de renda por meio de acesso a serviços (Dweck, Silveira e Rossi, 2018, p.33).

Tais questões se refletem profundamente em políticas de apoio ao acesso à Educação Superior. De acordo com Peixoto (2017), o processo de expansão da Educação Superior no Brasil é recente, por isso há dificuldades que também são recentes. A partir da segunda metade da década de 1990, as políticas para a Educação Superior dos governos de Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma se notabilizaram pela expansão de instituições, matrículas e cursos, incentivo à oferta pública de EaD, diversificação institucional, além da extensão de instituições públicas para todas as regiões geográficas do país (PEIXOTO, 2017). Num período de 20 anos (1995-2015) houve um aumento de 164% no número de instituições, ao passo que as matrículas cresceram 356%, atingindo 8,027,297 alunos.

Diversas políticas públicas estimularam a ampliação da graduação no Brasil tanto na rede pública quanto na rede privada. Muitas dessas políticas incluíram iniciativas que buscavam reduzir as desigualdades no acesso e na permanência de estratos sociais menos privilegiados nesse nível de ensino (CASEIRO, 2016). Dentre as principais políticas destacam-se o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni).

O Fies, instituído em 1999 pelo governo federal, ofereceu financiamento público aos alunos de instituições privadas, com renda familiar de até 20 salários-mínimos para o pagamento total ou parcial das mensalidades. Por esta razão, no mesmo período de 20 anos, enquanto o crescimento do número das instituições públicas foi de 40%, somente as Universidades Particulares aumentaram 202%, sendo a diferença ainda mais significativa nas matrículas, cuja expansão foi de 151%, no setor público, e de 474% no setor privado. Neste cenário, no ano de 2015, 88% das instituições eram privadas e detinham 76% das matrículas em relação ao total das Instituições de Educação Superior.

Não obstante, apesar da menor escala, não se pode deixar de destacar a grande expansão das instituições de ensino federais. Peixoto (2017) mostra que a expansão do segmento público federal entre 2002 e 2014 foi de 40% nas Universidades e 117% nos seus campi, chegando a atingir 63 Universidades e 321 campi. Esse movimento foi desigual geograficamente, sendo mais expansivo no Nordeste e no Sul para as Universidades, e no Norte, Nordeste e Sul, para os campi.

É possível observar que em relação à Educação Superior como um todo permanece o problema da desigualdade no país. Dados do *Global Education Monitoring Report*, utilizando dados da PNAD, mostram que:

O nível de matrícula na ES por grupos sociais também é muito diferenciado, refletindo as desigualdades brasileiras. Para o grupo de 18 a 22 anos no Brasil, 15% dos homens frequentam a ES e 22% das mulheres; 7% dos jovens da área rural e 21% dos da área urbana; há grande disparidade regional, com os menores indicadores ficando com o Maranhão (10%) e os maiores com o Distrito Federal (34%); entre os mais pobres, alcança 5%, entre os pobres 10%, os de renda média 15%, os ricos 25% e os mais ricos 47% (o que indica que a variável renda das famílias é uma das que mais segrega o acesso à educação superior ainda); entre os indígenas 6%, entre os pretos 12%, entre os pardos 13%, entre os brancos 27%, entre os amarelos 38%. (Oliveira, 2018, p.49).

Diante deste cenário, que afeta não apenas as instituições públicas como também privadas, é preciso acrescentar que há um recente crescimento de cursos na modalidade EaD por todo o território nacional, visto inclusive como forma de democratização do Ensino Superior brasileiro. É preciso discutir se esse modelo foi capaz de conseguir fazer frente aos dilemas históricos da desigualdade no Ensino Superior ou apenas intensificou/requalificou esse fenômeno social.

Para uma melhor compreensão e interpretação, a próxima seção irá tratar da problemática da desigualdade especificamente no âmbito da EaD no País.

Dificuldades de aprendizagem de alunos Ead: um novo debate

Popularmente a EaD é associada de maneira indiscriminada como ensino online, educação remota, aprendizado assíncrono, etc. Moore e Kearsley (2007) ressaltam que EaD pode ser associada ao processo de ensino-aprendizagem mediado pelo uso de tecnologias de comunicação, enfatizando que o local do aprendizado está separado fisicamente, na maioria das vezes, do local de ensino. Embora separados, o processo envolve necessariamente o contato entre o professor e o aluno, exigindo, portanto, uma formatação metodológica e pedagógica apropriada para a especificidade deste tipo de contato. Os autores remontam a evolução da EaD, perpassando pelas gerações: do ensino por correspondência; rádio/televisão; universidades abertas; teleconferências; até chegarmos na atual geração do computador e internet.

Olhada sob uma perspectiva crítica, Pinto (2000) chama atenção para o fato de que a EaD deve ser compreendida enquanto um fenômeno histórico, tal qual qualquer outra modalidade de educação, isto é, um processo do ser social pela e para sociedade. Esse tipo de enquadramento abre espaço para problematização inerente ao debate sobre educação e desigualdade.

Se por um lado é possível observar que a desigualdade espacial – conforme difundido na literatura sobre o tema – afeta sobremaneira o aprendizado nas escolas, por outro, a literatura – ainda que de maneira inicial, também mostra que a EaD é fortemente afetada. Gomes e Melo (2021) argumentam que a escola pode ser tanto um efetivo mecanismo para a promoção da igualdade de oportunidades para seus alunos quanto, ao contrário, reprodutora das desigualdades sociais de origem. Uma vez que há sobreposição ou acúmulo de diferentes tipos de desvantagens para indivíduos em situação de vulnerabilidade social, acúmulos esses magnificados pelos padrões de segregação socioespacial típicos das cidades brasileiras (GOMES; MELO, 2021).

Esse debate se torna “novo”, à medida que compreendemos o que de fato é central na EaD. Filho (2011) destaca a necessidade da compreensão de que a EaD é um processo de ensino-aprendizagem apontado para uma só dimensão: a proximidade do aluno, não no sentido espaço-temporal, mas no sentido do exercício da autonomia, da participação e da colaboração no processo ensino-aprendizagem.

É aí que se verifica um dos maiores desafios para a Educação a Distância apontado por Filho (2011): o aluno como sujeito de toda ação da Educação a Distância. Em outros termos, residir em locais segregados, com alta concentração de pobreza, torna-se mais um elemento que favorece o acúmulo de desvantagens sociais também no EaD.

A EaD exige uma postura ativa do aluno perante o conhecimento, o aluno não pode reduzir o processo de aprendizagem à transmissão passiva de conteúdos e informações, como ocorre em muitos ensinos presenciais. Ele precisa criar o hábito de ler, organizar e planejar seus estudos, sendo ele próprio o principal construtor de seu conhecimento. Por exigir uma postura ativa e diferenciada do aluno muitos possuem dificuldades de aprendizado e evadem do curso a distância.

As pesquisas apontam que os índices de evasão e desistência na EaD são altíssimos (JUNIOR; BARBOSA; CASTRO, 2021)⁶. Por um lado, demanda uma infraestrutura tecnológica que não é homogeneizada nas diferentes regiões brasileira, seja na perspectiva dos investimentos públicos demandados para funcionalidade das mesmas, seja na perspectiva dos indivíduos em termos da imensa desigualdade de renda e acesso a itens básicos para o acesso e acompanhamento dos cursos. Por outro lado, também demanda desses indivíduos um capital cultural para fazer frente às metodologias ativas que subsidiam a EaD.

⁶ Os autores, a partir de uma pesquisa qualitativa que acompanhou a trajetória de um grupo focal, concluíram que são muitos os motivos que causam à evasão no EaD, passando por questões estruturais como a dificuldade de conciliar jornadas de trabalho com os estudos (sobretudo no caso das mulheres), a dificuldade de adaptação e domínio dos recursos digitais, ou mesmo as limitações de acesso à infraestrutura necessária (internet, computador, ou mesmo próprio material impresso para o estudo).

Estamos chamando atenção para o fato de que as diferentes realidades materiais presentes nos diferentes espaços do país podem constituir locus de investigação para agenda maior que problematiza os aspectos da desigualdade e educação.

O espaço importa? Aspectos da desigualdade espacial da educação EaD no Brasil

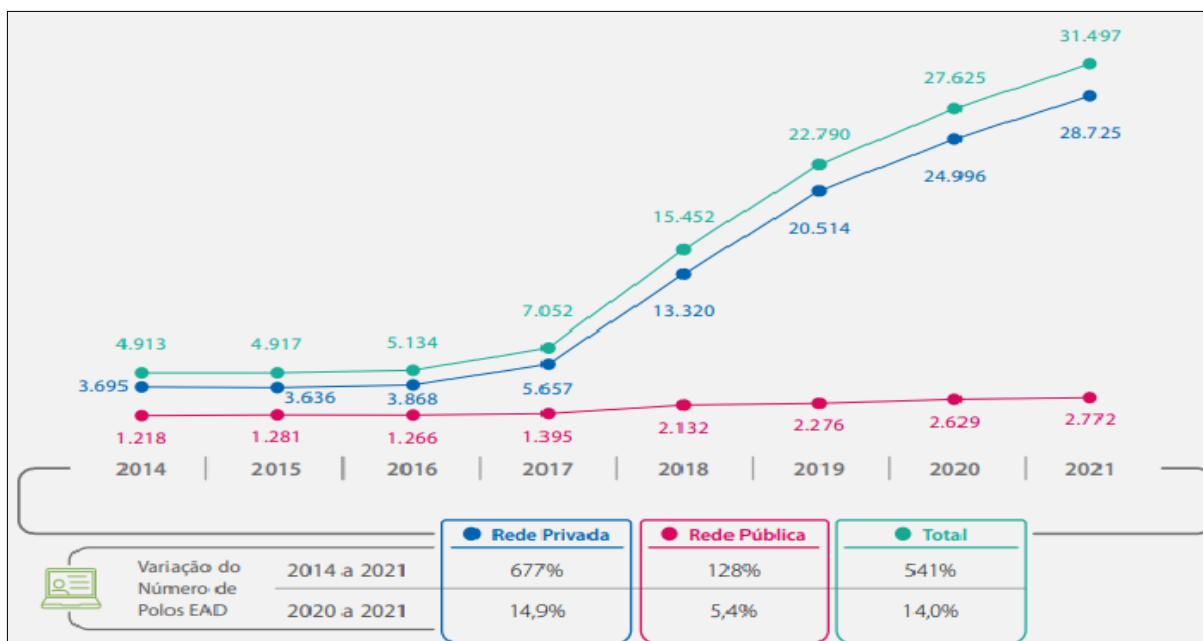
Com o advento da pandemia de COVID-19 diversas relações sociais tiveram que ser repensadas e readaptadas tendo em vista as restrições impostas para a contenção da disseminação da pandemia. Nesse contexto, as relações de ensino e aprendizagem também foram profundamente afetadas pelas medidas de isolamento social instauradas pelas diferentes esferas federativas no Brasil. Com a suspensão das aulas presenciais o ensino remoto ganhou protagonismo através da ampliação do uso de tecnologias e plataformas de comunicação virtuais modificando radicalmente os mecanismos tradicionais de educação.

Pires (2021) argumenta que tais modificações não se deram de forma linear e homogênea; pelo contrário, elas apresentaram variações significativas desde o tipo de instituição de ensino (privada ou pública), cursos ministrados (com mais disciplinas teóricas ou práticas) e o perfil socioeconômico dos corpos docente e discente. O autor reitera que esta nova conjuntura ampliou as desigualdades educacionais já existentes no país visto que a descontinuidade das aulas presenciais aconteceu em um momento em que o processo de ampliação das matrículas e inserção de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no Ensino Superior (pobres, negros e indígenas, por exemplo) desacelerava (PIRES, 2021).

Um panorama sobre a evolução recente do modelo de EaD no Brasil nos auxilia a compreender a dinâmica do mercado de educação remota no país. Além disso, uma perspectiva mais ampla sobre o processo de desenvolvimento deste mercado torna-se de fundamental importância para o entendimento da distribuição espacial dessa recente modalidade educacional, podendo-se verificar se há concentração espacial em determinadas regiões – o que pode vir a corroborar ou atenuar a acentuada desigualdade regional do Brasil. O Gráfico 1, extraído da 11ª edição do Mapa do Ensino Superior, elaborado pelo Instituto SEMESP⁷, apresenta a evolução do número de polos EaD no país.

Gráfico 1 – Evolução dos polos de EaD no Brasil, 2014-2021

⁷ A organização dessas informações se dá com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).



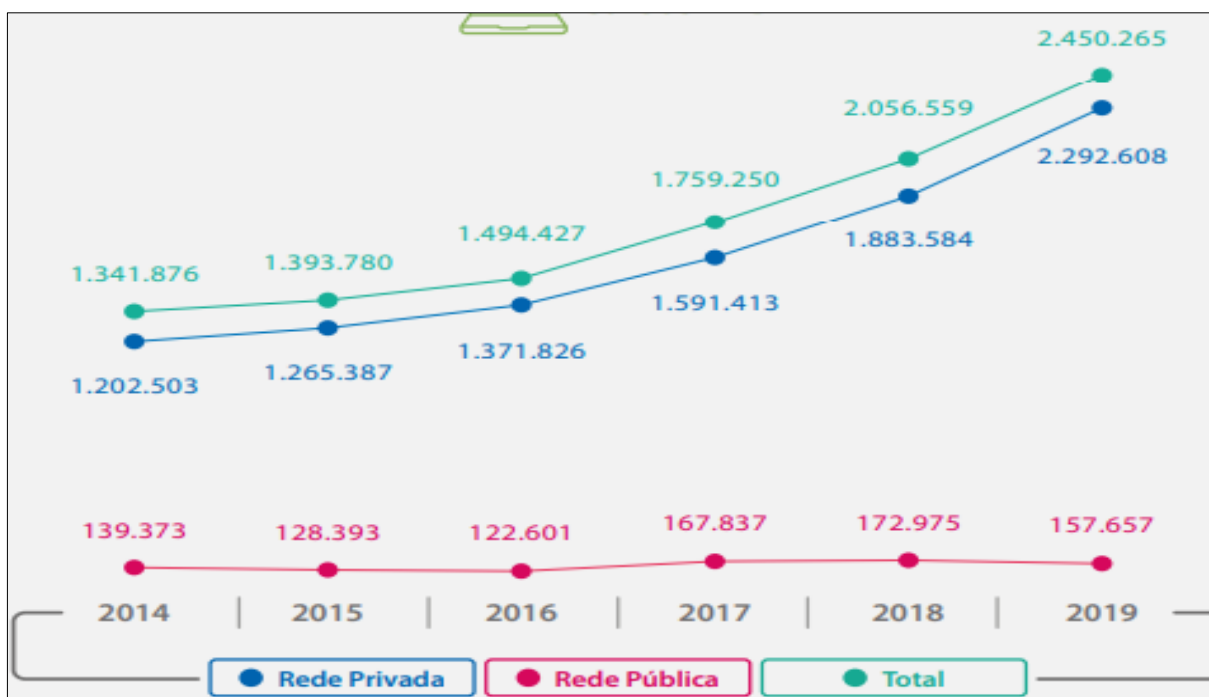
Fonte: SEMESP, 2021⁸.

Pode-se observar que há uma nítida tendência de crescimento do setor de EaD no país, especialmente a partir de 2017, onde verifica-se um aumento na taxa de expansão do setor. Nota-se também a predominância do setor privado sobre o público na oferta de educação superior remota. De 2020 para 2021, houve um acréscimo de 14% dos polos EaD, com uma maior parcela de concentração na rede privada, que ao todo, é detentora de 93,6% das matrículas nessa modalidade no país (SEMESP, 2021).

O Gráfico 2 mostra que a ampliação do número de polos EaD seguiu a mesma tendência do número de estudantes que realizaram matrícula em Instituições de Ensino Superior (IES) na modalidade remota.

⁸ A figura pode ser acessada através do link: <https://www.semesp.org.br/mapa/>

Gráfico 2 – Evolução do número de matrículas em cursos na modalidade EaD no Brasil, 2014-2019



Fonte: SEMESP, 2021⁹.

Verifica-se que em 2019 houve um acréscimo de quase 20% no número de matrículas na modalidade EaD. Também é digno de nota que quase 94% dessas matrículas foram realizadas em instituições da rede privada de educação. Segundo o Semesp (2021), no ano de 2019, as matrículas na modalidade EaD respondiam por 28,5% do total de matrículas no Ensino Superior brasileiro.

Nesse contexto mais amplo, a compreensão das desigualdades espaciais de acesso e permanência no Ensino Superior no país também se mostram de fundamental relevância para o planejamento de medidas que visem mitigar os desequilíbrios regionais de ordem econômica e social que se mantêm secularmente intactos no Brasil. Os dados da 12ª edição do Mapa do Ensino Superior dão uma visão geral dos aspectos da desigualdade espacial da educação superior remota no país (ver Tabela 1).

Conforme pode ser observado na Tabela 2, em aspectos regionais, os estados da região Sudeste concentram o maior percentual de matrículas (41%), estudantes concluintes (45%) e ingressantes (43%) no modelo EaD, ficando na segunda posição quando a variável analisada é o número de IES que operam nessa modalidade (23%). Esses números já sinalizam que há uma concentração espacial das IES na modalidade EaD na região Sudeste; isto é, seus quatro estados (que representam aproximadamente 15% do total de estados no

⁹ A figura pode ser acessada através do link: <https://www.semesp.org.br/mapa/>

país, incluindo o DF) detêm os maiores percentuais de matrículas e de estudantes na modalidade remota no país (acima de 40%). O restante é distribuído entre os demais estados do país (85% do total). O Sul segue o Sudeste na segunda posição com 21% das matrículas, 23% dos concluintes e 21% dos ingressantes. Vale ressaltar que, as regiões Sudeste e Sul, juntas, respondem por cerca de 62% das matrículas, 68% do número de concluintes e 64% dos ingressantes nos polos de Educação a Distância.

Tabela 1 – Distribuição da população, Renda per capita, IES e Hab por IES, 2022

Estados	População*	Renda per capita	IES	Hab**/IES
Sudeste				
Espírito Santo	3.975.100	1.723	81	49.075,3
Minas Gerais	20.732.660	1.529	148	140.085,5
Rio de Janeiro	16.615.526	1.971	117	142.013,0
São Paulo	46.024.937	2.148	183	251.502,4
Nordeste				
Alagoas	3.125.254	935	57	54.829,0
Bahia	14.659.023	1.010	112	130.884,1
Ceará	8.936.431	1.050	97	92.128,2
Maranhão	6.800.605	814	74	91.900,1
Paraíba	4.030.961	1.096	61	66.081,3
Pernambuco	9.051.113	1.010	83	109.049,6
Piauí	3.270.174	1.110	61	53.609,4
Rio Grande do Norte	3.303.953	1.267	58	56.964,7
Sergipe	2.211.868	1.187	46	48.084,1
Sul				
Paraná	11.835.379	1.846	129	91.747,1
Rio Grande do Sul	11.088.065	2.087	104	106.616,0
Santa Catarina	7.762.154	2.018	96	80.855,8
Centro Oeste				
Distrito Federal	2.923.369	2.913	77	37.965,8
Goiás	6.950.976	1.619	98	70.928,3
Mato Grosso	3.784.239	1.674	87	43.497,0
Mato Grosso do Sul	2.833.742	1.839	74	38.293,8
Norte				
Acre	829.780	1.038	42	19.756,7
Amapá	774.268	1.177	35	22.121,9
Amazonas	3.952.262	965	75	52.696,8
Pará	8.442.962	1.061	77	10.9648,9
Rondônia	1.616.379	1.365	56	28.863,9
Roraima	634.805	1.242	38	16.705,4
Tocantins	1.584.306	1.379	52	30.467,4

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados do IBGE (2023)¹⁰

*população estimada pelo IBGE até 25 de dezembro de 2022 com adaptações na metodologia, utilizando projeções para complementar os números já levantados nos domicílios

** população estadual

¹⁰ As informações supracitadas podem ser encontradas através do link: <https://www.ibge.gov.br/>

Tabela 2 – Distribuição do número de matrículas, concluintes e ingressantes das IES nos estados brasileiros, 2020

Estados	Matrículas	Concluintes	Ingressantes
Sudeste			
Espírito Santo	60.711	8.749	39.192
Minas Gerais	287.493	43.563	187.017
Rio de Janeiro	290.144	34.739	190.516
São Paulo	638.233	92.620	450.160
Nordeste			
Alagoas	33.516	4.583	18.577
Bahia	155.789	18.914	95.437
Ceará	106.245	10.905	68.616
Maranhão	57.844	3.777	33.877
Paraíba	39.072	4.259	24.719
Pernambuco	80.478	8.124	53.822
Piauí	35.054	4.743	18.913
Rio Grande do Norte	32.807	3.088	20.958
Sergipe	22.838	2.311	14.633
Sul			
Paraná	244.226	35.532	151.946
Rio Grande do Sul	232.899	28.469	148.336
Santa Catarina	199.735	26.071	120.697
Centro Oeste			
Distrito Federal	69.587	10.464	47.337
Goiás	83.871	9.737	58.107
Mato Grosso	67.171	8.614	45.233
Mato Grosso do Sul	54.626	7.918	36.391
Norte			
Acre	17.571	2.248	10.493
Amapá	22.213	1.953	12.392
Amazonas	46.254	4.074	33.295
Pará	151.459	15.676	86.645
Rondônia	35.187	4.654	21.339
Roraima	12.524	1.242	7.890
Tocantins	25.902	2.996	15.717

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados divulgados pelo Instituto SEMESP (2022)/Base: INEP.

Entre as demais regiões o Centro-Oeste figura com o menor número de matrículas em 2020 (9%) e o Norte com o menor percentual de concluintes no mesmo ano (8%). Já em termos de ingressantes, o Centro-Oeste e Norte empatam em menores números, 9% cada um; Sul, Centro-Oeste e Norte praticamente empatam em termos de número de IES, representando, respectivamente, 14%, 15% e 17%, das parcelas de mercado que ofertam cursos EaD. A região que tem o maior percentual de IES na modalidade EaD no país é a Nordeste, com cerca de 29% do total nacional distribuído entre seus nove estados.

No nível federativo estadual, São Paulo (SP) se destaca por apresentar os maiores percentuais dos indicadores analisados, conforme pode ser notado na Tabela 2. Este estado

responde por 20,5% do total de matrículas no país – esse número é maior que o de toda a região Nordeste (18%) e Centro-Oeste e Norte juntas (19% no total), além de se aproximar do agregado da região Sul (21,8%). Em relação ao número de concluintes o estado se equipara à região Sul no ano de 2020, com uma taxa de 23%, e apresenta um percentual superior às demais macrorregiões do país - Nordeste (15%), Centro Oeste (9%) e Norte (8%). O estado também apresenta um percentual de concluintes da EaD (22,3%) superior à todas as regiões, analisadas separadamente.

Esses resultados indicam que a probabilidade de acesso a essa nova modalidade de educação que vem se firmando, ano após ano no mundo todo (especialmente durante/após a pandemia do coronavírus), é maior para os cidadãos brasileiros localizados nesse espaço.

Os resultados supracitados seguem outros indicadores nacionais que apontam a concentração espacial do nível de rendimento domiciliar per capita (IBGE, 2022), consumo, industrialização¹¹ (CNI, 2022), acesso à infraestrutura, saneamento básico e, também, internet, dentre outros indicadores socioeconômicos (POCHMANN; SILVA, 2020; RODRIGUES; VENSON; GABARDO, 2019).

Em posição diametralmente oposta a São Paulo, Roraima apresenta-se como o estado que criou o menor número de matrículas na EaD; além disso, o estado da região Norte também apresentou os menores números de ingressantes e concluintes nessa modalidade. O estado também conta com 38 instituições de Ensino Superior voltadas à modalidade remota, três a mais que o último colocado – o Amapá. Identificar os gargalos associados a esses números relativamente baixos é uma tarefa que envolve análises multidimensionais, não apenas pela ótica da oferta do modelo EaD (tanto pública quanto privada) mas também pela demanda de educação dessa modalidade no estado e seus desafios. Por exemplo, a baixa renda per capita pode atuar como um impeditivo ao acesso privado da EaD.

Por último, a Tabela 3 apresenta os dados cruzados de três índices de desempenho (infraestrutura, inovação e educação) publicados no “Ranking de Competitividade dos Estados 2022” (CENTRO DE LIDERANÇA PÚBLICA; TENDÊNCIAS CONSULTORIA INTEGRADA, 2022) juntamente com o número de instituições de Ensino Superior na modalidade EaD no país. Tais índices foram selecionados com a finalidade de apresentar com maior clareza o grau de associação dessas variáveis com o número de IES criadas a nível de estado e suas discrepâncias em termos de localização. O Quadro 1 apresenta os indicadores (do lado direito) utilizados no cálculo dos índices (lado esquerdo) de desempenho estimados na publicação¹².

¹¹ Considerando-se o percentual de cada estado no PIB industrial do país.

¹² Para maior detalhamento ver a publicação “Ranking de competitividade dos estados - Edição 2022”.

Quadro 1 – Clusters e Indicadores para análise de dados

Cluster	Indicadores
infraestrutura	Acessibilidade de serviços de telecomunicações, qualidade dos serviços de telecomunicações, custo de combustíveis, custo de saneamento básico, disponibilidade de voos diretos, acesso à energia elétrica, custo da energia elétrica, qualidade da energia elétrica, backhaul de fibra óptica.
inovação	investimentos públicos em P&D, patentes, bolsas de mestrado e doutorado, empreendimentos inovadores, pesquisa científica.
educação	avaliação da educação, IDEB, ENEM, Índice de oportunidade de educação, taxa de frequência líquida do Ensino Fundamental, taxa de frequência líquida do Ensino Médio, taxa de atendimento do Ensino Infantil.

Fonte: elaborado pelos autores.

O índice de infraestrutura busca mensurar o grau de acesso e qualidade de serviços prestados à sociedade, dentre os quais o acesso aos serviços de telecomunicação e energia elétrica, informações fundamentais para discussão sobre acessibilidade à educação remota, como no presente artigo. Como é possível observar na Tabela 3 há relativa heterogeneidade na distribuição qualitativa deste atributo entre os estados brasileiros. O destaque é a região Centro-Oeste que apresenta três dos seus quatro estados ranqueados entre as dez primeiras posições. O Sul conta com dois de seus três estados entre os dez com melhores *scores* neste quesito. A região Sudeste conta com São Paulo na liderança deste indicador (além de ser o estado com o maior número de IES no país). O que é importante destacar aqui é que a dimensão da infraestrutura pode servir como elemento de atração para investimentos na área da educação remota.

As inovações tecnológicas (segundo índice) têm grande relevância para o desenvolvimento econômico e espacial, uma vez que polos de desenvolvimento de inovação e tecnologia são objetos de políticas industriais e tecnológicas em distintas regiões. Ademais, um ambiente de inovações tecnológicas também é essencial para a melhoria de indicadores de produtividade, renda do trabalho e crescimento econômico (além de servir como elemento de atração de mão de obra qualificada). Nesse segmento, a região Sul se destaca como centro inovativo no país. Seus três estados estão entre os 4 com maiores indicadores de atividade inovativa. Também é válido ressaltar que, em média, cada estado dessa região conta com aproximadamente 109 IES que operam no modelo remoto. O Sudeste também conta com dois estados com forte atividade inovativa (SP e MG) e a região conta com cerca de 132 IES por estado. É digno de nota que, em termos numéricos, as duas regiões contam com menos estados que as demais, ao mesmo tempo em que se destacam por concentrarem o maior número de IES no país e contarem com maior atividade inovativa no país, conjuntamente.

Tabela 3 – Ranking por desempenho entre os estados brasileiros¹³ nas modalidades infraestrutura, inovação e educação e número de IES, 2022

Estados/Regiões	Infraestrutura	Inovação	Educação	IES
Sudeste				
Espírito Santo	5	16	8	81
Minas Gerais	13	6	2	148
Rio de Janeiro	17	10	12	117
São Paulo	1	2	1	183
Nordeste				
Alagoas	11	19	16	57
Bahia	16	15	24	112
Ceará	9	12	4	97
Maranhão	23	18	23	74
Paraíba	6	5	17	61
Pernambuco	12	7	13	83
Piauí	22	22	11	61
Rio Grande do Norte	10	9	18	58
Sergipe	15	13	15	46
Sul				
Paraná	8	3	5	129
Rio Grande do Sul	21	1	9	104
Santa Catarina	2	4	3	96
Centro Oeste				
Distrito Federal	4	11	6	77
Goiás	20	17	7	98
Mato Grosso	3	23	10	87
Mato Grosso do Sul	7	14	14	74
Norte				
Acre	26	26	21	42
Amapá	24	27	27	35
Amazonas	27	8	22	75

¹³ O ranqueamento dos estados é elaborado segundo as pontuações obtidas pelos mesmos a partir dos indicadores elaborados na referida publicação. Para mais detalhes ver (CENTRO DE LIDERANÇA PÚBLICA; TENDÊNCIAS CONSULTORIA INTEGRADA, 2022).

Pará	25	20	25	77
Rondônia	14	21	20	56
Roraima	19	25	26	38
Tocantins	18	24	19	52

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados divulgados pelo Ranking de competitividade dos estados (2022) e do Instituto SEMESP (2022)/Base: INEP.

A última dimensão destaca indicadores estaduais de educação. Conforme pode ser notado na quarta coluna da Tabela 3 os estados do Sul e Sudeste também se destacam em termos de desempenho quando se levam em consideração indicadores como: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Índice de oportunidade de educação, taxa de frequência líquida do Ensino Fundamental, taxa de frequência líquida do Ensino Médio, taxa de atendimento da Educação Infantil. Logo, como essas duas regiões também concentram um maior número de IES na modalidade a distância pode-se conjecturar que ocorre um ciclo virtuoso que favorece as mesmas no sentido de ampliar o número de estudantes que adquirem o diploma de curso superior, ao passo que as demais contam com menores índices de desenvolvimento educacional e menor oferta de cursos EaD.

Como é possível observar a partir dos dados supracitados a oferta de educação remota no país acompanha alguns indicadores de desenvolvimento regional. Assim, maiores taxas de crescimento desse mercado educacional são esperadas nas localidades onde esses indicadores já apontam bons resultados - o que indica um processo de aprofundamento das disparidades regionais no país.

Considerações finais

O Brasil é um país caracterizado por seus ímpares indicadores de desigualdade - mesmo entre países que tiveram uma trajetória de desenvolvimento econômico semelhante. Essas estruturas desiguais manifestam-se nos mais variados aspectos do tecido social, dentre os quais o acesso à educação superior se destaca. Embora ao longo do último decênio verificou-se um processo de democratização do Ensino Superior no país - através da implementação de políticas públicas que visam ampliar a parcela de estudantes negros (pretos e pardas) e em situação de vulnerabilidade econômica - ainda existem mecanismos que inibem a acessibilidade à educação superior, como os custos de deslocamento até as unidades de ensino, por exemplo.

Nesse contexto mais amplo, a EaD surge como uma solução mais viável para muitos estudantes - uma vez que minimiza os custos (e tempo) de transporte ao mesmo tempo em que

flexibiliza os horários dedicados aos estudos (dado que muitos estudantes também trabalham). Apesar de ter apresentado um vertiginoso processo de crescimento ao longo dos últimos anos, tal modelo não se disseminou de forma espacialmente homogênea pelo país. Por essa razão, este artigo buscou realizar uma revisão bibliográfica narrativa (que consiste num instrumento metodológico onde busca-se encontrar respostas a distintos problemas a partir de questões mais amplas) com o propósito de compreender melhor a heterogeneidade existente no acesso à educação superior no Brasil, além de buscar discutir os mecanismos associados à expansão desigual do modelo EaD entre as regiões brasileiras.

Os esforços realizados para alcançar este objetivo se justificam porque, embora existam distintos trabalhos que discutam e esclareçam os vetores de desigualdade na educação superior, poucos estudos buscaram realizar uma análise acerca da dimensão espacial do Ensino Superior na modalidade à distância.

A partir dos dados analisados, pôde-se verificar que o modelo de educação EaD se difundiu em todas as macrorregiões do Brasil; todavia, os dados apontam que houve um processo de concentração espacial desse modelo remoto nas regiões Sudeste (que concentra 41% das matrículas e 45% do número de ingressantes e concluintes) e Sul (com 21% das matrículas, 25% dos concluintes e 21% dos ingressantes). Como mencionado anteriormente, o modelo EaD tende a se concentrar nos estados/regiões com indicadores sociais mais altos, especialmente a renda. Naturalmente, como a maior parcela das instituições de ensino desse novo paradigma educacional pertencem à rede privada, torna-se mais atraente para elas se instalarem em espaços que concentram maiores níveis de rendimento per capita (onde podem obter maior retorno econômico). Assim, esse movimento de capital tende a aprofundar ainda mais as rígidas disparidades socioeconômicas e espaciais no país - dado que os benefícios do processo de acumulação de capital humano não se limitam apenas à esfera dos retornos econômicos de níveis mais elevados de educação formal (como maiores níveis de rendimentos advindo da educação superior). Localidades com maiores índices de capital humano tendem a se organizar como sociedades civis mais fortes, seja por serem conscientes de seu papel no processo de desenvolvimento local ou por atuarem de forma mais efetiva junto às esferas federativas competentes.

O setor público pode exercer um importante papel para tentar equilibrar tal processo de concentração espacial da EaD no país. Políticas públicas voltadas à criação de instituições de Ensino Superior na modalidade remota nas regiões onde existe uma menor concentração delas podem ter um impacto efetivo na formação de capital humano - promovendo, dessa forma, um fortalecimento das sociedades civis organizadas nesses espaços e atenuando as disparidades regionais que marcam o país.

Por último é válido destacar que este artigo apresenta como limitação a utilização de dados ao nível de estados federativos/regiões. Assim, sugere-se que estudos posteriores busquem aprofundar as análises aqui realizadas a partir da utilização de dados mais segmentados, tanto ao nível de microrregiões como de municípios. Dessa forma, as políticas públicas sugeridas no parágrafo anterior poderiam se tornar mais efetivas, cumprindo seu papel como promotoras da redução das desigualdades espaciais no país a partir de um diagnóstico mais preciso da distribuição espacial do EaD no Brasil.

Referências

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Bertrand Brasil, 1992.

CNI, *Confederação Nacional da Indústria*. Disponível em: <https://perfildaindustria.portaldaindustria.com.br/ranking>. Acesso em: março de 2022.

CASEIRO, L. C. Z. *Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação*. Série PNE em Movimento, n. 3, p. 40-40, 2016.

CASTRO, J. A. D. *Evolução e desigualdade na educação brasileira*. Educação & Sociedade, v. 30, p. 673-697, 2009.

DESAI, S.; KULKARNI, V. Changing educational inequalities in India in the context of affirmative action In: *Demography*, Volume 45-Number 2, May, 2008.

GOMES, S; MELO, F. Y. M. D. *Por uma abordagem espacial na gestão de políticas educacionais: equidade para superar desigualdades*. Educação & Sociedade, v. 42, 2021.

FAGNANI; *Projeto de país, desigualdade e poder da desinformação. A grande sociedade – qual é o projeto de desenvolvimento para o Brasil do futuro?* Fundação Perseu Abramo, São Paulo (SP), 2017.

FILHO, A. P. *Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais*. Educação em Revista, v. 27, p. 41-72, 2011.

JUNIOR, A. F. P. C.; BARBOSA L. G.; CASTRO L. V. *A relação entre as dificuldades na aprendizagem e a evasão de alunos no EaD: Um estudo de caso*. Revista Educação Pública, v. 21, nº 16, 2021.

IBGE, *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*, 2021. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Renda_domiciliar_per_capita/Renda_domiciliar_per_capita_2020.pdf

MOORE, M.; KEARSLEY G. *Educação a Distância – Uma visão integrada*. São Paulo: Thompson Pioneira, 2007

MORAES, R. Higher education: development of underdevelopment or a tool to overcome it? In: Chadarevian, P. (ed.) (2018) — *The Political Economy of Lula's Brazil*, Routledge, 2018.

MINTO, L. W. In: *Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas*. In: Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018.

OLIVEIRA, A. L. M. *Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?* Tese (Doutorado em Economia) - Desenvolvimento Econômico do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.

PINTO, A. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2000.

PIRES, A. *A COVID-19 e a educação superior no Brasil: Usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais*. Educación, XXX, v. 58, p. 83-103, 2021.

PEIXOTO, M. D. C. L. *Democratização e desigualdades na educação superior: o caso do Brasil*. Universidades, v. 68, n. 74, p. 51-61, 2017.

POCHMANN, M.; SILVA, L. C. D. *Concentração espacial da produção e desigualdades sociais*. Revista brasileira de estudos urbanos e regionais, v. 22, 2020.

RODRIGUES, K. C. T. T.; VENSON, A. H.; D. C., GABARDO, M. R. *Distribuição espacial do acesso aos serviços de saneamento básico nas microrregiões brasileiras de 2006 a 2013*. Revista brasileira de gestão e desenvolvimento regional, v. 15, n. 1, 2019.

SAVELI, E. L.; TENREIRO, M. O. V. (2012) *A educação enquanto direito social: aspectos históricos e constitucionais*. In: Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 2, p. 51-57, maio/ago. 2012.

SEMESP, *Mapa do ensino superior no Brasil*, 11ª edição, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-11/download/>. Acesso em: março de 2022.

SEMESP, *Mapa do ensino superior no Brasil*, 12ª edição, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/>. Acesso em: março de 2022.

STACCHISSINI, M. Y. *Educação superior e desigualdade: uma revisão do desenvolvimento e do neoliberalismo*. 2020.

VALENTIM, S. S.; PINHEIRO, K. L. M. *Ações afirmativas de base racial na educação pública brasileira*, 2015.