

A GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL: polos EAD – unidades acadêmicas ou pontos de venda?

Henrique Caetano Vian¹
h165500@dac.unicamp.br

Resumo

Este trabalho teve como objetivo analisar o fenômeno da educação superior a distância no território brasileiro, com destaque para sua manifestação mais evidente: os polos EAD vinculados a Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Argumenta-se que tais polos possuem uma ambivalência funcional: legalmente reconhecidos como unidades acadêmicas, também operam como pontos de venda de empresas educacionais. Dessa situação, revelam-se usos corporativos e seletivos do território, orientados pela busca de lucratividade de Instituições e de seus parceiros comerciais por meio de localizações estrategicamente definidas. Por fim, discute-se que, embora a Nova Política de Educação a Distância represente um avanço regulatório, ela não rompe com a ambivalência funcional de polos EAD, atuando como uma “manutenção de vitrines” dos pontos de venda de empresas educacionais.

Palavras-chave: Educação a distância; Uso do território; Setor privado.

Introdução

A modalidade de educação a distância (EAD) em cursos de nível superior no Brasil tem como aspecto mais visível os polos de apoio presencial (Alonso, 2010), comumente referidos como polos EAD. Justamente, o crescimento acentuado dessa modalidade nos últimos dez anos foi marcado pela difusão territorial desses polos, hoje majoritariamente localizados em grandes e médias cidades, mas também em algumas pequenas, muitas das quais anteriormente desprovidas de unidades acadêmicas no interior dos seus limites municipais (Vian, 2024).

O crescimento acentuado da modalidade EAD no Brasil foi definido pelo protagonismo do setor privado (Scudeler *et al.*, 2024). Atualmente, enquanto iniciativas públicas responsabilizam-se por 4% do total de matrículas em cursos de graduação a distância no país, instituições privadas são responsáveis por 96% desses graduandos (Inep, 2024). O predomínio do setor privado é também observável em termos de vagas, cursos e número de polos EAD.

Apesar de amplamente problematizado no campo da Educação, o crescimento da educação superior brasileira por meio da modalidade EAD tem escapado de análises do ângulo geográfico. Ao subcampo da Geografia da Educação, em crescimento no Brasil (Gomes; Serra, 2022), caberia da mesma forma o papel de investigar os fenômenos que

¹ Doutorando em Geografia – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas (IG/Unicamp). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Processo nº. 2024/14775-9.



assolam a educação superior de nosso país, explicando-os a partir do espaço geográfico (Giroto, 2023).

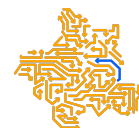
Neste contexto, este trabalho objetiva analisar o fenômeno da educação superior a distância no território brasileiro, com destaque para sua manifestação mais evidente: os polos EAD vinculados a Instituições de Ensino Superior privadas. Ressalta-se a ambivalência funcional desses polos, que, embora legalmente definidos como unidades acadêmicas, operam simultaneamente como pontos de venda de cursos EAD. Por isso, a escolha de suas localizações tende a privilegiar áreas potencialmente mais lucrativas para as IES e seus parceiros comerciais, que atuam como gestores desses polos. Dessa dinâmica, sob uma abordagem geográfica, revelam-se os “usos corporativos do território” (Santos; Silveira, 2021).

O texto está organizado em duas seções, redigidas a partir de levantamentos bibliográficos, documentais e de dados secundários provenientes de fontes governamentais. A primeira seção apresenta considerações iniciais sobre a geografia da educação superior a distância no Brasil, com ênfase em sua evolução e nos caminhos possíveis para sua análise geográfica. A segunda discute a ambivalência funcional dos polos de EAD, abordando tanto os marcos legais que dispõem sobre eles quanto sua espacialização no território nacional. Por fim, nas considerações finais, discute-se a Nova Política da Educação a Distância, refletindo sobre como a regulação mais recente relativa à oferta, supervisão e avaliação de cursos a distância tende a preservar o “regime de franquias” (Scudeler *et al.*, 2024) por meio do qual o setor educacional privado-mercantil se expandiu no território brasileiro ao longo da última década.

A Geografia da educação superior a distância no Brasil: breves considerações

Os dados do Censo da Educação Superior evidenciam o crescimento acelerado da modalidade a distância ao longo da última década (Tabela 1). Entre 2013 e 2023, o número de matriculados em cursos de graduação EAD saltou de pouco mais de 1,1 milhão para mais de 4,9 milhões. No mesmo intervalo, as vagas ofertadas cresceram de aproximadamente 1,8 milhão para 19,2 milhões, os ingressantes passaram de 515 mil para 3,3 milhões e a quantidade de cursos a distância aumentou de 1.258 para 10.554 (Inep, 2024).

O setor privado detém a maior participação nesses dados. Em 2023, por exemplo, das 4,9 milhões de matrículas em cursos de graduação a distância, mais de 4,7 milhões (96% do



total) correspondiam a IES privadas (Inep, 2024). Essa predominância também se manifesta nos indicadores de ingressantes, vagas ofertadas e número de cursos, ainda que os percentuais variem entre esses diferentes aspectos.

Tabela 1. Evolução da modalidade EAD no Brasil em cursos de graduação

Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Matriculados	1.153.572	1.341.842	1.393.752	1.494.418	1.756.982	2.056.511	2.450.264	3.105.803	3.716.370	4.330.934	4.913.281
Ingressos	515.405	727.738	694.559	843.181	1.073.497	1.373.321	1.592.184	2.008.979	2.477.374	3.100.536	3.314.402
Vagas	1.788.082	3.043.077	2.781.480	4.482.250	4.703.834	7.170.567	10.395.600	13.516.300	16.736.850	17.171.895	19.181.871
Cursos	1.258	1.365	1.473	1.662	2.108	3.177	4.529	6.116	7.620	9.186	10.554

Fonte: Inep (2024).

Em 2023, haviam graduandos na modalidade EAD em 3.366 dos 5.570 municípios brasileiros (Inep, 2024). Em 2.281 desses municípios, a EAD configurava a única via de acesso à educação superior, devido à ausência de IES que ofertassem cursos presenciais em seus perímetros. Esse cenário delineia uma nova “geografia educacional” (Santos; Silveira, 2000) no Brasil, marcada por dinâmicas territoriais significativamente distintas daquelas historicamente associadas à modalidade presencial.

Coloca-se, do ponto de vista da Geografia, a seguinte questão: como realizar uma análise geográfica do fenômeno da educação superior a distância no país?

Parte-se da constatação de que a Geografia é a disciplina que tem como objeto de estudo o espaço geográfico e, portanto, “a discussão é sobre o espaço e não sobre a geografia” (Santos, 2002, p. 19). Uma pretensa Geografia da educação superior deve estar ancorada em um partido de método que tome o espaço como ponto de partida e ponto de chegada para o entendimento geográfico do fenômeno educacional.

O espaço geográfico, entendido como um híbrido de sociedade e de território, constitui-se como um conjunto indissociável de sistemas de ações e de sistemas de objetos (Santos, 2002). Reconhecida como uma especificidade humana (Freire, 1996), a educação é, por sua própria natureza, uma prática sociocultural. A atividade educacional, em todas as suas interações, abarca sistemas de ações das mais variadas escalas (local, regional, nacional, mundial), os quais, por sua vez, acionam permanentemente o território para sua efetivação, isto é, mobilizam uma base material constituída de sistemas de objetos ou infraestruturas educacionais. Por essa razão, a educação pressupõe “usos do território” (Santos, 2002).



[O] território, considerado, aqui, como território utilizado pela sociedade, impõe sua lógica à dinâmica do ensino, em geral, e do ensino superior, em particular [...] desenha-se uma geografia educacional, definida pelo papel dos agentes que comandam o ensino e cujas lógicas participam da reconstrução do Território Brasileiro (Santos; Silveira, 2000).

De acordo com Santos e Silveira (2000), em todos os períodos, a lógica do fenômeno educativo possui estreita relação com a lógica do fenômeno territorial. O uso do território produz, ao longo do tempo, demandas educacionais relacionadas à necessidade da formação dos indivíduos nos lugares. Por isso, o processo histórico do fenômeno educativo reflete o meio geográfico que lhe é fator condicionante, o que permite o entendimento da atividade educacional como um conjunto de relações situadas em um contexto que é, ao mesmo tempo, temporal e espacial.

As normas estabelecem uma espécie de mediação entre a sociedade e seus usos do território em cada período (Santos, 2002). Por sociedade, válido explicitar, entende-se neste texto a ampla gama de agentes que abrangem o Estado, o mercado, as instituições e a sociedade civil. Já as normas referem-se às leis, diretrizes e prescrições, mas também a valores e ideologias que acabam por legitimar, construir e naturalizar determinadas formas (objetos) e práticas (ações). A escala de abrangência dessas normas varia ao longo da história, em virtude do estado do meio geográfico no momento em que elas se manifestam e das condições histórico-sociais a ele inerentes. No período atual, concebido por Santos (2002; 2015) como um “meio técnico-científico-informacional”, caracterizado por um processo de globalização ao mesmo tempo totalizante, seletivo e desigual, normas internacionais e locais tendem a se entrelaçar, configurando relações de conflito ou cooperação que dão origem a arranjos normativos diferenciados em cada lugar.

A difusão seletiva do meio técnico-científico-informacional, entendida como a expressão geográfica da globalização (Santos, 2002), introduz novas formas e conteúdos ao território, criando demandas renovadas à atividade educacional superior. Essa atividade envolve sistemas de objetos funcionais às práticas acadêmicas e administrativas das instituições, como universidades e faculdades. A implantação desses fixos educacionais em determinados locais, e sua ausência em muitos outros, revela usos seletivos do território brasileiro (Amorim, 2010).

Historicamente, essa lógica territorial privilegiou espaços considerados economicamente vantajosos, em detrimento da integração de regiões marginalizadas ao



sistema nacional de educação superior. No contexto da globalização, essa seletividade é intensificada por um uso altamente estratégico e competitivo do território, em que a informação assume papel central na definição das racionalidades espaciais. Quanto mais bem informados os agentes, mais precisos tendem a ser seus comandos organizacionais e mais seletivas as suas decisões locacionais, impactando a distribuição territorial dos fixos educacionais.

Desde o seu surgimento no país no século XIX até a sua atualidade, as normas em torno da educação superior brasileira favoreceram progressivamente o setor privado, que se torna maior que o setor público em número de matrículas já na década de 1980 (Amorim, 2010; Vian, 2024). A reforma do sistema educacional brasileiro nos anos 1990, aos moldes de diretrizes de organizações supranacionais e seus mensageiros, acabou por propiciar a consolidação de um mercado educacional no país. Políticas públicas nos anos 2000 foram bem-sucedidas em construir oligopólios educacionais, vampirizando fundos públicos sob o pretexto da democratização do acesso à educação superior. Ao final da década de 2010, foi a vez da modalidade de educação a distância assumir as rédeas desse “processo democratizante”, mais uma vez coordenado por corporações educacionais, muitas delas financeirizadas e com ações negociadas em bolsas de valores (Vian, 2024).

Nas primeiras décadas do século XXI, consolida-se uma nova geografia educacional no país, moldada por um entrelaçamento de sistemas de objetos e de ações mediados por normas neoliberais e tecnocêntricas, que sustentam a rápida difusão da EAD. Com efeito, em termos quantitativos, a modalidade presencial de ensino hoje coexiste com uma modalidade de dimensões quase equivalentes – e que, no âmbito das IES privadas, já a supera há algum tempo.

Polos de educação a distância: da legislação à espacialização

A geografia da educação superior no Brasil engloba não apenas fixos educacionais tradicionais, como *campi* universitários e faculdades, mas também polos de educação a distância². No contexto das instituições privadas, esses polos apresentam uma natureza ambivalente: legalmente reconhecidos como unidades acadêmicas, funcionam, paralelamente, como pontos de venda de cursos a distância. Essa ambivalência funcional revela “usos

² Além desses, há também infraestruturas educacionais cuja forma extrapola objetos tangíveis, como as plataformas digitais. Todavia, embora relevantes, estas não constituem o foco deste texto.



seletivos do território” (Santos, 2002; Santos; Silveira, 2021), os quais são orientados por critérios mercadológicos que buscam maximizar a lucratividade por meio da expansão e localização estratégica dessas unidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) instituiu, por meio do Artigo 80, o fundamento legal para a promoção da EAD no Brasil, ao prever que o Poder Público deve incentivar o desenvolvimento e a oferta de programas educacionais mediados por tecnologias, em todos os níveis e modalidades de ensino. Entretanto, a regulamentação efetiva dessa diretriz somente se concretizou quase uma década depois, com a promulgação do Decreto nº 5.622/2005. Esse decreto reconheceu oficialmente a EAD como uma modalidade educacional, garantindo a equivalência legal entre os diplomas e certificados expedidos por cursos a distância e aqueles conferidos por cursos presenciais.

Sob esse marco regulatório, os denominados “polos de educação a distância” foram, pela primeira vez, definidos legalmente. Segundo o decreto, tratavam-se de “unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizadas em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso” (Brasil, 2005).

Segenreich (2018) observa que a regulamentação tardia da educação a distância no Brasil permitiu uma expansão desordenada da modalidade, notadamente por meio da proliferação de polos de apoio presencial no setor privado, muitas vezes vinculados a instituições não universitárias. Como destaca a autora, na tentativa de conter essa multiplicação incontrolada de polos, foi publicada a Portaria nº 2/2007, que estabelecia a obrigatoriedade de avaliação *in loco*. No entanto, diante da inviabilidade operacional da medida, a Portaria nº 10/2009 revogou tal exigência, instituindo o modelo de avaliação por amostragem. Conforme essa nova diretriz, para até cinco pedidos de credenciamento de polos, a avaliação seria realizada em apenas um, escolhido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED); entre cinco e vinte polos, a avaliação *in loco* ocorreria em dois – um designado pela SEED e outro sorteado; e, no caso de mais de vinte polos, seriam avaliados 10% do total, com um polo escolhido pela SEED e os demais definidos por sorteio.

Segundo o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE, 2007), o Brasil contava, à época, com 2.340 polos de apoio presencial. Ao longo da década seguinte, observou-se um movimento de consolidação institucional da EAD. Em 2017, o número de polos EAD no Brasil havia saltado para 7.052 (Semesp, 2020). Nesse mesmo ano, um novo



marco regulatório foi estabelecido com a revogação do Decreto nº 5.622/2005 e a promulgação do Decreto nº 9.057/2017, que introduziu uma série de flexibilizações normativas e instituiu novas diretrizes para a oferta de cursos a distância. De acordo com Scudeler *et al.* (2024), esse decreto inaugurou um ciclo de expansão acelerada da modalidade no país, que se estendeu de forma intensa até meados de 2024.

O Decreto nº 9.057/2017 atualizou a definição de polo EAD para “unidade acadêmica e operacional descentralizada, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância” (Brasil, 2017). Segundo o Artigo 4, atividades presenciais incluíam tutorias, avaliações, práticas profissionais e laboratoriais, além de defesas de trabalhos. O decreto também exigiu que os polos mantivessem infraestrutura física, tecnológica e de pessoal compatível com os projetos pedagógicos, além de manterem suas informações atualizadas junto ao Ministério da Educação (MEC).

Complementando o decreto, a Portaria Normativa nº 11/2017 regulamentou o credenciamento institucional e a oferta de cursos EAD, detalhando a infraestrutura mínima exigida nos polos: salas de aula ou auditório, laboratórios (de informática e específicos), sala de tutoria, espaço técnico-administrativo, acervo bibliográfico (físico ou digital), recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação e organização dos conteúdos digitais. A portaria ainda retirou a exigência de autorização prévia do MEC para a criação de polos, permitindo que as IES implantassem novos polos por ato próprio, desde que devidamente registrados no sistema e-MEC, com limites anuais conforme o Conceito Institucional (CI) de cada IES: até 50 polos para CI 3, 150 polos para CI 4 e 250 polos para CI 5 (Brasil, 2017b).

Tais mudanças normativas favoreceram a rápida expansão da rede de polos EAD, especialmente no setor privado, que passou a contar com maior autonomia para sua implantação, frequentemente por meio de parcerias terceirizadas (Scudeler *et al.*, 2024). Com efeito, o número de polos EAD cresceu de forma acelerada nos anos subsequentes: saltou de 15.452 em 2018 para 22.790 em 2019, alcançando 27.625 em 2020, 31.497 em 2021, 31.840 em 2022, 46.687 em 2023 e, finalmente, 51.746 em 2024 (Semesp, 2024).

Ainda em 2018, diante da identificação de anomalias em cursos de Arquitetura e Urbanismo ofertados a distância por instituições privadas, o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Rio Grande do Sul (CAU-RS) encaminhou uma denúncia ao Ministério Público Federal (MPF) por meio do Ofício PRES-CAU/RS nº 026/2018. Entre as



irregularidades apontadas estavam a inexistência de polos EAD, a ausência de atividades obrigatórias *in loco*, como tutorias, avaliações, estágios e práticas profissionais, a carência de laboratórios e a dispensa da defesa pública dos trabalhos de conclusão de curso (CAU/RS, 2018).

Denúncias como essas ilustram a relativização da exigência de infraestrutura mínima e presencialidade nos cursos EAD diante da falta de fiscalização efetiva de polos. Um exemplo emblemático desse cenário é a estratégia adotada pelo grupo Cruzeiro do Sul Educacional, que desenvolveu as chamadas Unidades Virtuais de Relacionamento (UVR), permitindo que estudantes residentes em cidades sem polos EAD se matriculem remotamente por meio de uma UVR vinculada a um polo situado em outro município. Tais práticas, ao mesmo tempo em que viabilizam a ampliação territorial da oferta, também evidenciam o esvaziamento do papel de espaços acadêmicos legalmente atribuídos aos polos EAD.

A ausência de um marco regulatório rígido sobre a oferta, avaliação e fiscalização de cursos a distância por parte do MEC e da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) permitiu que IES privadas conduzissem uma espécie de política educacional própria, ou, como argumentam Scudeler *et al.* (2024), uma “estratégia comercial” mascarada de política de ampliação do acesso da população brasileira à educação superior.

Embora as normativas oficiais tratem os polos EAD como unidades acadêmicas operacionais destinadas a mediar a relação entre a IES e os estudantes, na prática, como asseguram Scudeler *et al.* (2024, p. 1.157), esses espaços, sob a lógica da iniciativa privada, se enquadram como "pontos de venda" de cursos.

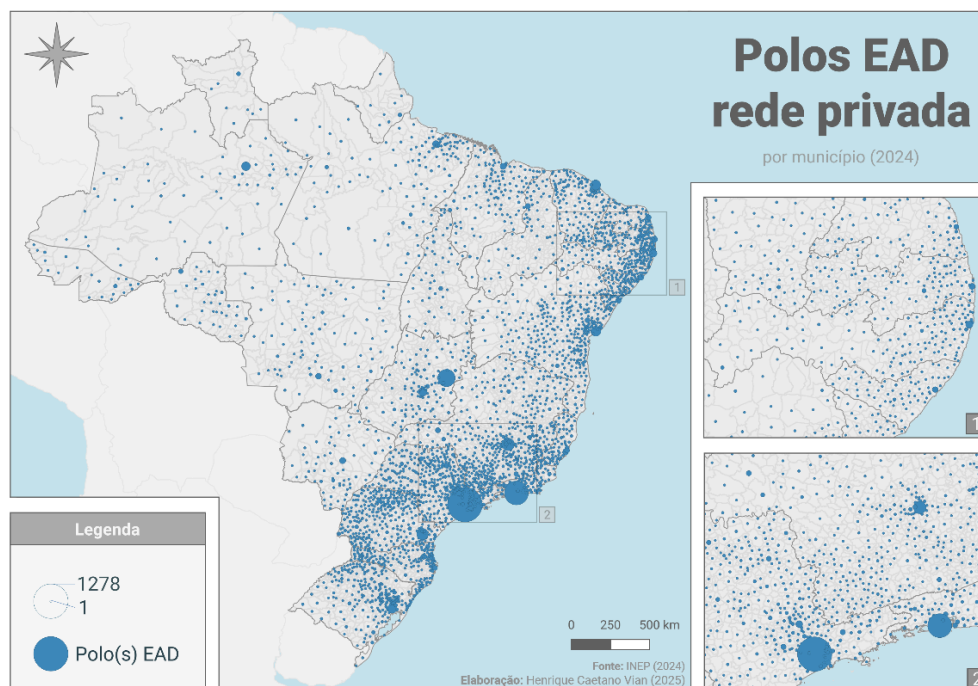
Espalhados pelo Brasil, muitas vezes com instalações físicas mínimas, [polos EAD] servem para a captação de alunos para os cursos. São normalmente mantidos por parceiros comerciais das IES, que os implementam sob a orientação da IES mantenedora dos cursos, recebendo percentuais sobre o seu faturamento. Com modelo extremamente semelhante de uma franquia, proporcionam a ramificação da oferta de cursos para as mais diversas localidades, facilitando a captação de recursos (Scudeler *et al.*, 2024, p. 1.157)

A maior parte dos polos EAD vinculados a IES privadas é implantada por meio de parcerias locais. Os parceiros, também designados como “gestores de polos”, assumem os encargos financeiros relacionados à implantação e manutenção dos polos, incluindo despesas com aluguel, infraestrutura física, equipamentos, pessoal técnico e administrativo, entre outros (Scudeler *et al.*, 2024; Vian, 2024).



Em 2023, haviam 30.349 polos EAD vinculados a cursos de graduação no país, dos quais 28.011 eram da rede privada, sendo 23.124 pertencentes a IES com fins lucrativos (Inep, 2024). O Mapa 1 ilustra a configuração territorial assumida pela rede privada de polos de educação superior a distância no Brasil.

Mapa 1. Polos EAD da rede privada de educação superior, por município – 2024



Fonte: Inep (2024). Elaboração do autor.

Sob uma perspectiva geográfica, os polos EAD podem ser compreendidos como infraestruturas educacionais que resultam de normativas institucionais internas, mas que, no limite, também respondem a diretrizes externas (de investidores, acionistas e organizações supranacionais). Tratam-se de fixos geográficos socialmente utilizados para a realização de atividades formativas e administrativas presenciais, mas também corporativamente utilizados para a captação de clientes-estudantes de cursos a distância.

A lógica territorial dos polos EAD varia conforme os critérios adotados por instituições públicas e privadas. No caso da rede privada, especialmente entre IES com fins lucrativos, prevalece uma ênfase na ocupação de localidades com maior potencial de retorno econômico. Nesses contextos, os polos não se limitam a operar como unidades acadêmicas descentralizadas, tornando-se também pontos de venda estrategicamente posicionados para a captação do maior número de clientes e comercialização de cursos. Essa configuração atende



tanto aos interesses de lucratividade do parceiro-investidor, geralmente formalizado como pessoa jurídica, quanto às diretrizes estratégicas da IES, responsável pela decisão final sobre a abertura do polo em determinada localidade (Vian, 2024). O arranjo revela uma racionalidade orientada pela expansão da oferta educacional como oportunidade de negócio, mediada por critérios de viabilidade econômica e seletividade territorial.

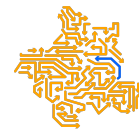
Com um total de 1.278, a cidade de São Paulo lidera o número de polos EAD de IES privadas no país, posição explicada não apenas por seu tamanho, mas pela convergência de fatores que tornam seu território especialmente atrativo à lógica de expansão da modalidade. Densidade populacional, índice de conectividade digital, renda *per capita* e escolarização básica em patamares elevados e/ou satisfatórios configuram alguns dos principais critérios de um espaço fértil à expansão da EAD comercializada (Vian, 2025).

Em 2.281 municípios brasileiros, a EAD representa a única forma de acesso ao ensino superior (Inep, 2024). Municípios com mais de 20 mil habitantes tendem a dispor de, ao menos, um polo de apoio presencial (Vian, 2024). Para as empresas educacionais, demandas locais reprimidas transformam-se em nichos promissores de mercado, especialmente quando não há concorrência pública ou privada. No entanto, essa lógica de atuação está condicionada ao cumprimento de critérios mínimos de lucratividade. Quando tais parâmetros deixam de ser atendidos, os polos podem ser extintos, interrompendo trajetórias acadêmicas, dificultando a logística dos estudantes e precarizando ainda mais o direito à educação superior da população. Essa dinâmica revela a fragilidade estrutural de um modelo centrado na lucratividade. Nele, o acesso à educação deixa de ser tratado como uma política pública contínua e passa a depender da lógica instável e seletiva do mercado, aprofundando desigualdades socioterritoriais.

Considerações finais: a Nova Política da Educação a Distância e a manutenção de vitrines

Amparadas pelas flexibilizações do Decreto nº 9.057/2017, marco inicial de uma fase de “desregulamentação para um novo crescimento” (Scudeler *et al.*, 2024, p. 1156), empresas educacionais passaram a explorar a EAD como um campo de expansão quase autônoma. Essa tendência se intensificou durante a pandemia mundial ocorrida entre 2020 e 2022.

Durante o terceiro mandato de Lula (2023–) e sob a gestão de Camilo Santana no MEC, a Portaria nº 528/2024 foi publicada em resposta ao crescimento acelerado e desordenado da EAD. Tal documento suspendeu a criação de vagas, cursos e polos de EAD,



além de encomendar a elaboração de um novo marco regulatório, bem como de novos referenciais de qualidade para a modalidade a serem implementados em 2025.

Após algumas prorrogações, a chamada Nova Política da Educação a Distância foi instituída em maio de 2025 pelo Decreto nº 12.456/2025, impondo uma relativa rigidez à expansão da modalidade. Entre as novas diretrizes, o marco regulatório vedou a oferta dos cursos de Medicina, Direito, Psicologia, Enfermagem e Odontologia na modalidade EAD, além de proibir licenciaturas totalmente a distância, restringindo-as aos formatos presencial e “semipresencial”, este último regulamentado pela primeira vez.

O novo marco regulatório, aliado aos referenciais de qualidade para cursos de graduação a distância, atribuiu centralidade aos polos EAD enquanto “espaços educativos” (Brasil, 2025). Estes passaram a ser reconhecidos como o principal elo entre estudantes e instituições, cabendo-lhes garantir infraestrutura compatível com o ambiente de aprendizagem e com a realização das atividades presenciais obrigatórias, como as avaliações periódicas. O documento também ressaltou que “os polos são a presença da IES nas localidades, com atenção especial às regionalidades [...]. Portanto, de preferência, eles devem ser da própria instituição (polos próprios), podendo ser mantidos por meio de parceiros” (Brasil, 2025, p. 36). Ao tratar essa diretriz como preferência, contudo, o marco não cessou com o modelo de franquias educacionais sublinhado por Scudeler *et al.* (2024).

Em linhas gerais, apesar de indicar alguns avanços, o novo marco regulatório da EAD não promove uma ruptura com a forma-mercadoria atribuída à educação, hoje exacerbada por um setor educacional privado-mercantil a distância. Por isso, acredita-se, a nova política da EAD tende a promover a “manutenção de vitrines” de empresas educacionais que hoje estão expostas em vias urbanas e até mesmo no interior de *shopping centers*, retirando apenas alguns dos seus produtos (cursos *on-line*) de circulação.

Sem dúvida, tais vitrines não configuram o único ponto de venda dessas IES, que também se utilizam de recursos *on-line*, semelhantes aos de empresas de *e-commerce*. Desvendar a geografia da rede nacional de educação superior a distância transcende o mapeamento de polos EAD. Essa tarefa significa ser capaz de explicar os sistemas de objetos (visíveis e invisíveis), os sistemas de ações (hegemônicas e contra hegemônicas) e os sistemas de normas (internas e externas) inerentes à espacialização do fenômeno educacional.



Referências

- ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1319-1335, 2010.
- AMORIM, C. C. **O uso do território brasileiro e as Instituições de Ensino Superior**. 335f. Tese (Doutorado em Geografia Humana)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005.
- BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 mai. 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2017b.
- BRASIL. **Referenciais de qualidade de cursos de graduação com oferta a distância**. Brasília: Ministério da Educação, 2025.
- CAU-RS. **Ofício PRES-CAU/RS nº 026/2018** [ofício], Porto Alegre, 14 mar. 2018. [Destinado ao Ministério Público Federal].
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROTTI, E. D. **A condição espacial da formação docente em Geografia**: intersecções entre Geografia da Educação e saberes docentes. 214 f. Tese (Livre Docência em Geografia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, 2023.
- GOMES, M. V.; SERRA, E. Por que falar sobre Geografia da Educação?. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 7-21, 2019.
- INEP. **Censo da Educação Superior 2023**. Brasília: INEP, 2024.
- IPAE. Aspectos a serem considerados para se reduzir os entraves ao desenvolvimento da educação a distância no Brasil. **Revista Brasileira de Educação a Distância**, v. 15, n. 81, 2007.
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2002.
- SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.
- SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.
- SCUDELER, M. A. et al. O crescimento da educação a distância: uma política pública ou uma estratégia comercial dos grupos empresariais educacionais?. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 2, p. 1150–1167, 2024.
- 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.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2025**. São Paulo: Instituto SEMESP, 2025.

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

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