

**43º Encontro Anual da Anpocs**  
SPG 29 - Sociologia da Educação

**Panorama do Ensino a Distância no Brasil no período 2006-2016**

Autor: Filipe de Oliveira Peixoto

## **1. Introdução**

Nas últimas duas décadas, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDB) em 1996, o ensino superior brasileiro vivenciou um período de forte expansão e diversificação de sua oferta e público. Uma das mais importantes inovações na educação terciária brasileira no período foi a regulamentação do ensino a distância, modalidade em que as atividades são realizadas principalmente por meio virtual, em paridade legal com o ensino presencial tradicional.

Desde o começo dos anos 2000, o sistema de ensino superior a distância tem crescido a taxas impressionantes em comparação com o seu equivalente presencial. Ao longo das últimas duas décadas, assim, esta modalidade se tornou crescentemente importante na composição do ensino superior brasileiro, tanto em termos de cursos quanto de matrículas. Para além de questões de qualidade e custo, entretanto, resta saber se o perfil das vagas oferecidas e ocupadas na educação a distância é semelhante ao da educação presencial.

Nestas circunstâncias, é necessário avaliar a evolução da oferta e da matrícula no ensino superior brasileiro em relação a modalidade de ensino, com o objetivo verificar as diferenças e aproximações entre os sistemas presencial e a distância em termos de composição institucional (rede e organização acadêmica), oferta de cursos (rede, organização acadêmica, grau acadêmico e área de estudos) e público (rede, organização acadêmica, grau acadêmico e área de estudo, sexo e idade). Este é o objetivo deste artigo, que para tal utilizará dos dados do Censo da Educação Superior dos anos entre 2006 e 2016. Nossas principais perguntas são:

1. em qual medida a expansão do ensino superior a distância mudou o perfil do ensino superior brasileiro, e
2. quais são as principais diferenças no perfil da oferta do ensino superior presencial e não-presencial entre 2006 e 2016.

Para abordá-las, faremos na próxima seção um ligeiro apanhado da discussão brasileira sobre o ensino superior a partir de dois temas: (1) a sua recente fase de expansão e diversificação, e como isto se relaciona e justifica o interesse no ensino superior a distância; e (2) algumas particularidades do ensino superior não-presencial, e como isto justifica o seu estudo. Na seção posterior apresentamos a descrição dos dados utilizados e sua análise – uma descrição do ensino superior a distância no Brasil-, seguida das considerações finais.

## **2. O novo ciclo de expansão do ensino superior brasileiro e a emergência do ensino a distância**

### *a. Expansão e diversificação do Ensino Superior Brasileiro após 1996*

As últimas duas décadas e meia foram marcadas por grandes mudanças estruturais no ensino superior brasileiro, que passaram por sua reorganização legal e culminaram em um processo de expansão e diversificação cujas repercussões se sentem até hoje. Um marco fundamental de tais mudanças foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional em 1996, que, entre outras coisas, (1) possibilita a adoção pelas instituições de ensino superior de novos formatos de processo seletivo além dos tradicionais exames vestibulares, (2) institui a educação a distância e (3) expande a autonomia universitária para outros formatos institucionais.

A legislação posterior continuou a inovar sobre a base criada pela nova LDB: o decreto n. 2.306/97, por exemplo, cria novos formatos institucionais - como os centros universitários, que receberam um grau de autonomia acadêmica bastante próximo daquele das universidades, sem que lhes fosse demandado engajamento com atividades de pesquisa. A lei n. 9.870/99, por sua vez, autoriza o funcionamento de instituições de ensino superior com fins lucrativos; enquanto os sucessivos decretos n. 2494/98, 2561/98 e 5.622/05 finalmente regulamentam a educação superior a distância. Não surpreende, assim, que neste período o ensino superior brasileiro tenha passado por mudanças profundas, que podem ser apreendidas pelo binômio expansão e diversificação (NEVES, 2012).

Notável entre estas mudanças, realmente, foi a expansão do ensino superior brasileiro, que passou de menos de 2 milhões de matrículas em 1995 para mais de 8 milhões em 2016. De fato, neste último ano o sistema público sozinho, com seus 1.990.078 de alunos, era maior do que a totalidade das matrículas brasileiras neste nível de ensino em 1995, que chegavam a apenas 1.759.703. Tal rápida expansão, podemos remarcar, se processou em um sistema que tinha passado por uma relativa estagnação na década e meia anterior: segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas crescera apenas 14,3% entre 1990 e 1995, para então saltar 53,1% entre 1995 e 2000, 55,3% entre 2000 e 2005, 22,4% entre 2005 e 2010, e 21,7% entre 2010 e 2015 (levando em conta apenas os cursos presenciais).

Este crescimento foi marcado por uma crescente predominância de instituições privadas e com fins lucrativos, assim como pela entrada de grandes empresas e fundos de investimento no mercado de ensino superior brasileiro (MANCEBO, VALE, MARTINS, 2015; SGUISSARDI, 2008). Ao mesmo tempo em que o ensino superior público perdia espaço para o privado, entretanto, aumentaram os subsídios estatais para este sistema. Estes se davam na forma de isenções tributárias, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) – criado pela lei n. 11.096/2005 -, ou de crédito estudantil nos termos do Financiamento Estudantil (FIES) – implementado em 1999 para substituir o moribundo Programa de Crédito Educativo, de 1976.

Neste período também foram implementados programas de expansão e reforma do ensino público, ao lado daqueles voltados principalmente para o setor privado (BRASIL, 2007). Dois destes foram o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – criado pelo decreto presidencial n. 6.096/07 – e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) – implementado nacionalmente a partir de 2009. Tais políticas, somadas à lei de ações afirmativas (lei n. 12.711/12), mudaram a forma de acesso ao ensino superior público ao mesmo tempo em que garantiram a sua expansão e transformação durante o período, ainda que a passo mais lento do que o do setor privado (NEVES, MARTINS, 2016).

Do lado dos cursos a distância, que começaram a aparecer na virada do século, o crescimento foi absolutamente vertiginoso. De um total de apenas 5.359 alunos matriculados nesta modalidade de ensino em 2001, passou-se a 1.494.418 matrículas em 2016 (um crescimento de 267.861% em apenas 15 anos). Embora o ritmo desta expansão tenha diminuído na segunda década do século XXI, o sistema de ensino superior não presencial continua crescendo à taxas superiores às do ensino presencial, tendo aumentado seu número de alunos em 49,8% entre 2010 e 2015. Chega-se em 2016, assim, com a graduação não-presencial representando 18,6% do total de matrículas no ensino superior brasileiro.

A predominância do sistema privado, por sua vez, é ainda maior no ensino a distância do que no ensino presencial - tanto no nível dos cursos quanto, principalmente, no das matrículas. Especialmente após 2004, este setor experimentou fortíssima expansão, enquanto o crescimento do ensino público a distância se fortalece apenas a partir de 2007, devido a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo decreto n. 5.800/06 (MANCEBO,

VALE, MARTINS, 2015). Tal vigor do setor público, entretanto, se mostrou insuficiente para competir com o ritmo de expansão do setor privado no período.

**Tabela 1.** Expansão do ensino superior no Brasil, em suas duas modalidades (2006-2016).

Ano	Matrículas									
	Geral		Presencial				Educação a Distância			
	Total	$\Delta$	Total	$\Delta$	Rede Privada	Rede Pública	Total	$\Delta$	Rede Privada	Rede Pública
2006	4.883.852	100	4.676.646	100	0,74	0,26	207.206	100	0,80	0,20
2007	5.250.147	108	4.880.381	104	0,75	0,25	369.766	178	0,75	0,25
2008	5.808.017	119	5.080.056	109	0,75	0,25	727.961	351	0,62	0,38
2009	5.954.021	122	5.115.896	109	0,74	0,26	838.125	404	0,79	0,21
2010	6.379.299	131	5.449.120	117	0,73	0,27	930.179	449	0,80	0,20
2011	6.739.689	138	5.746.762	123	0,72	0,28	992.927	479	0,82	0,18
2012	7.037.688	144	5.923.838	127	0,71	0,29	1.113.850	538	0,84	0,16
2013	7.305.977	150	6.152.405	132	0,71	0,29	1.153.572	557	0,87	0,13
2014	7.828.013	160	6.486.171	139	0,72	0,28	1.341.842	648	0,90	0,10
2015	8.027.297	164	6.633.545	142	0,73	0,27	1.393.752	673	0,91	0,09
2016	8.048.701	165	6.554.283	140	0,72	0,28	1.494.418	721	0,92	0,08

Fonte: Confecção própria com dados INEP/MEC.

A UAB tem como característica não se tratar propriamente de uma instituição de ensino nova, mas uma articuladora de instituições já existentes. Estas montam os cursos oferecidos através de editais de cooperação específicos. Os custos da implementação dos polos presenciais, necessários para a operação de cursos não-presenciais, por sua vez, ficam sob o encargo dos municípios e estados parceiros. Alguns dos problemas decorrentes desta estruturação são a ausência de recursos ou mão-de-obra própria da UAB, o que dificultou a sua implementação de uma forma satisfatória (MANCIBO, VALE, MARTINS, 2015).

Além do processo de expansão descrito acima, segundo Mancibe, Vale e Martins (2015), podem ser identificadas quatro tendências fundamentais do ensino superior brasileiro neste período: a expansão das instituições privadas com fins lucrativos; as ações e programas estatais para a expansão do ensino superior; a crescente diferenciação interna ao ensino superior; e a expansão da pós-graduação e pesquisa científica. Destes elementos, o terceiro é essencial para este artigo, pois caracteriza a diversificação de cursos, instituições e modalidades de ensino superior existentes no Brasil que ocorreu neste mesmo período.

Segenreich e Castanheira (2009) registram o processo de diferenciação do ensino superior brasileiro entre 1996 e 2006, ou seja, a primeira década após a aprovação da Lei no.

9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desta diferenciação podem ser isolados três aspectos: organização institucional, tipos de curso e modalidades de ensino. Do ponto de vista da organização institucional, as inovações mais relevantes que o ensino superior vivenciou nos anos 90 foram a criação dos centros universitários e a expansão dos Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia (CEFETs). Do ponto de vista dos tipos de cursos, por sua vez, verifica-se a consolidação dos cursos de licenciatura e de tecnologia, além dos cursos noturnos em instituições públicas. Enquanto, em relação às modalidades de ensino, o fundamental foi a regulamentação do ensino superior a distância.

Imaginada e apresentada como uma solução para a baixa taxa de matrículas no ensino superior brasileiro, o ensino superior a distância foi desenhado para permitir uma expansão barata e rápida deste nível de ensino (ALONSO, 2010; BARRETO, 2008). Inicialmente, sua regulamentação teve pouco efeito no total da oferta de ensino superior no país, sendo que a maioria da oferta de cursos desta modalidade se dava por meio de universidades públicas e alcançava um número relativamente pequeno de alunos (SEGENREICH, CASTANHEIRA, 2009). Desde o começo dos anos 2000, entretanto, esta modalidade tem apresentado um forte crescimento, e sua oferta passa a ser cada vez mais composta por instituições privadas e não-universitárias (SEGENREICH, CASTANHEIRA, 2009). Políticas públicas, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), também significaram investimentos e subsídios estatais especificamente para a modalidade de ensino superior a distância (SEGENREICH, 2009), especialmente a partir da segunda metade da primeira década do século XXI. Assim, da mesma forma como o ensino presencial (SGUISSARDI, 2008), e até mais do que este, a educação a distância se consolida como predominantemente privada e paga, ainda que subsidiada pelo Estado.

Desta forma, enquanto parte fundamental da história da expansão e diversificação do ensino superior brasileiro nestas últimas duas décadas e meia, o ensino a distância se apresenta como um importante objeto para a pesquisa científica. Especialmente importante é avaliar no que a oferta deste se diferencia da oferta do ensino presencial tradicional – ou seja, como os diferentes elementos da diversidade institucional do ensino superior (rede, organização acadêmica, área de estudo etc) interagiram com a modalidade de ensino neste período de expansão do sistema educacional. É necessário, assim, analisar as diferenças entre os sistema

de ensino superior presencial e a distância para sabermos quais as consequências da expansão deste último na oferta do ensino superior brasileiro – e, desta forma, quais os “retornos” do investimento público em sua implementação.

*b. A emergência do ensino a distância no Brasil*

Conforme visto, uma parte importante da expansão do ensino superior brasileiro no período pós-LDB se dá por meio da modalidade de cursos não-presenciais. A proliferação desta modalidade, caracterizada pela separação entre aluno e professor no espaço e/ou tempo (ALVES, 2011), por sua vez, não tem passado despercebida nem pelas empresas, nem pelos pesquisadores ou pelo Estado. Emergiu, assim, uma grande discussão sobre os efeitos e dinâmicas peculiares ao ensino a distância.

Nesta discussão, este trabalho possui um lugar singelo e limitado: busca avaliar os resultados de uma década de expansão da oferta de ensino superior não-presencial no sistema educacional brasileiro, além de comparar a oferta das modalidades presencial e a distância. Não possui como objetivo, desta forma, julgar a qualidade ou as vantagens destes resultados, pretensões que devem ser deixadas para outros espaços. É importante, entretanto, frisar as particularidades do ensino a distância em relação ao ensino tradicional, presencial.

Inicialmente, segundo Arruda e Arruda (2015), havia certo otimismo sobre as potencialidades oferecidas pelo ensino não-presencial na busca da superação das dificuldades históricas de acesso à educação no Brasil. Tal otimismo, segundo os autores, é expresso por exemplo no I Plano Nacional da Educação (2001-2010), que faz elogios a esta modalidade de ensino. Assumpção, Castro, Chrispino (2018), neste sentido, consideram que o ensino a distância possui um potencial positivo de permitir a expansão e democratização do acesso ao ensino superior, principalmente para alunos que residam fora dos grandes centros urbanos, e mostram como a política pública da primeira década do século XXI deu certo lugar de destaque à educação à distância. De fato, para eles, experiências como a do Consórcio Cederj (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) tiveram resultados positivos.

Em geral, a defesa do ensino superior não-presencial se dá pela percepção de sua capacidade de garantir: a expansão do ensino superior a um baixo menor, a inclusão de novos públicos e a sua flexibilidade para desenvolver novos projetos educacionais (ALVES, 2011). Outras visões positivas, como a de Silva e Almeida (2009), apresentam o ensino a distância

como “não apenas como uma solução em potencial para dar acesso ao ensino superior, mas como uma revolução em termos de paradigmas educacionais” (pg. 1). Esta revolução, por sua vez, adviria do fato do ensino a distância ser qualitativamente diferente do ensino presencial tradicional e, desta forma, demandar uma estratégia pedagógica também distinta da daquele sistema (ALONSO, 2010; SALVUCCI, LISBOA, MENDES, 2012). Para Salvucci, Lisboa e Mendes (2012), também, a vantagem no ensino a distância está em sua flexibilidade, aliada a sua capacidade de responder a “demanda específica de estudantes e profissionais cujo perfil desvela a realidade atual em seus ritmos, processos e exigências” (pg. 51).

Além de flexível e diferente do ensino presencial, o ensino a distância é também diverso, e, posto que relativamente recente, atravessa ainda um processo de consolidação. Molan (2009), por exemplo, identifica três principais modelos de ensino superior a distância no Brasil: o modelo teleaula – estruturado ao redor de aulas a distância para as quais as turmas se reúnem em polos locais -; o modelo videoaula – semelhante ao anterior, mas com aulas pré-gravadas -; e o modelo WEB – que se estrutura ao redor do uso da internet como instrumento de desençaixe temporal, além de geográfico, das atividades acadêmicas.

Conforme é sabido, entretanto, autores como Mancebo, Vale e Martins (2015) possuem uma mais visão cética, senão expressamente negativa, da expansão do ensino superior à distância tal como esta se dá no Brasil. Alguns pontos criticados, por exemplo, são a precarização do trabalho docente - com a criação da função de tutor -, e a ausência de infraestrutura considerada adequada nos polos presenciais. Barreto (2008), por sua vez, critica a utilização da educação a distância como alternativa tecnológica à formação universitária de professores, o que considera uma falsa solução para o problema do acesso ao ensino superior. Esta crítica também se baseia em precariedades identificadas no ensino a distância, entendendo-as como advindo tanto da maneira como este se organiza quanto de insuficiências intrínsecas irresolvidas (chamadas “simplificações”) em relação ao ensino presencial.

Ponto de vista semelhante é apresentado por Alonso (2010), que levanta a possibilidade de que o foco na autonomia do aluno no ensino a distância seja mais uma consequência da ilusão do atendimento massificado pela tecnologia do que uma realidade do ensino não-presencial. Questiona-se, assim, também as potencialidades do ensino a distância.



Tendo em vista especificamente o braço público da educação à distância, representado no âmbito federal pela UAB, Arruda e Arruda (2015) criticam a fragilidade do financiamento estatal e da própria instituição. Fundamentalmente, argumentam, a UAB não funciona como uma universidade autônoma e é pouco institucionalizada, dependendo de recursos alheios para sua operação. Tratado como uma espécie de band-aid para o ensino superior brasileiro, o ensino à distância não teria sido capaz de alcançar dimensão própria ou qualidade razoável e comparável com a do seu homólogo presencial. Seu aluno, ademais, é mesmo tratado diferentemente pela legislação federal, visto a recusa do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) de lhe oferecer auxílio recursos financeiros (ARRUDA, ARRUDA, 2015). Desta forma, concluem os autores, mais do que democratizar o acesso ao ensino superior, a educação à distância tal qual hoje existente o hierarquiza e torna mais desigual internamente.

Uma visão mais positiva é assumida por Assumpção, Castro e Chispino (2018), que acreditam que o papel de integração e articulação de diferentes instituições públicas assumido pela UAB permite uma importante expansão geográfica e quantitativa da oferta de vagas no ensino superior público. Pode-se verificar, entretanto, mesmo no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, que o ensino público a distância é mais fortemente associado a certos tipos de cursos e áreas de ensino - em especialmente à formação de professores - do que à expansão do ensino público como um todo (BRASIL, 2007).

Considerando, assim, ao mesmo tempo, (1) a importância crescente do ensino não-presencial, e (2) as suas particularidades em relação ao ensino tradicional, é necessária uma discussão sobre os efeitos do ensino não-presencial no total da oferta de ensino superior no Brasil, assim como na composição das matrículas neste. Conforme mostra Ristoff (2014) com análises descritivas dos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), diferentes perfis de cursos no Brasil tendem a ser ocupados por alunos de diferentes perfis socioeconômicos. Os cursos ocupados pelos alunos, por sua vez, crescentemente se distinguem não apenas pela área de estudo (o diploma ofertado), mas também pela modalidade de ensino. Além disso, como evidenciado por Dourado (2008), estes dois elementos se inter-relacionam, uma vez que a oferta de cursos por área de ensino não é igual entre a modalidade presencial e a não-presencial.

Segundo pesquisa de Fiuza e Sarriera (2013), realizada a partir de um questionários virtual com perguntas abertas e fechadas para estudantes de cursos a distância em um grupos de instituições de ensino superior, os principais motivos para a adesão de estudantes a estes cursos são de natureza pessoal (como afinidade com a área de estudos). Apesar disto, questões como flexibilidade e logística também aparecem na pesquisa dos autores, assim como no trabalho de Souza, Franco e Costa (2016) na Universidade Estadual de Maringá, como razões importantes para o ingresso de estudantes em cursos da modalidade presencial. Nesta situação, se torna ainda mais importante verificar a oferta de cursos de ensino superior não-presenciais, especialmente relacionando-a com as áreas de estudo específicas.

Neste contexto, as diferenças de tipo de oferta entre o ensino superior presencial e a distância são importantes, mesmo do ponto de vista do acesso a oportunidades educacionais. Afinal, se existe uma diferenciação – ou mesmo hierarquização - entre o ensino superior presencial e não-presencial em termos de áreas de ensino, o ingressante que escolhe cursos a distância devido às características desta modalidade de ensino pode acabar tendo uma gama de opções mais restritas do que o estudante que prefere (ou pode) escolher um curso presencial. Por outro lado, se a escolha se dá priorizando a área de ensino, esta diferenciação pode estar levando estudantes com diferentes afinidades à diferentes modalidades de ensino. O risco da consolidação de uma dualidade entre as modalidades da educação presencial e a distância, afinal, já é identificada por Barreto (2008).

Assim, do ponto de vista governamental, em um contexto povoado por (1) demandas populares por acesso ao ensino superior e (2) políticas públicas que criaram calendários neste sentido (como o PNE), o ensino a distância aparece como uma alternativa rápida e relativamente barata para a expansão do ensino superior, distante dos altos investimentos associados a instalação de universidades clássicas. Já do ponto de vista da iniciativa privada, o ensino a distância permite ao mesmo tempo contemplar a demanda por vagas no ensino superior mais facilmente e com maior flexibilidade, assim como fazê-lo sem os custos associados ao estabelecimento de faculdades privadas presenciais, cuja criação avançou o anterior ciclo de expansão do ensino superior brasileiro, ainda durante e ditadura. As particularidades do ensino a distância, tanto na sua oferta como na própria forma como é executado, implicam em diferenças entre este e o ensino presencial tradicional. Resta saber,

então, quanto à oferta, quais as diferenças entre as modalidades de ensino superior brasileiro em sua composição, e a evolução desta entre os anos de 2006 e 2016.

### **3. Dados e Método**

Este trabalho utiliza dados do Censo da Educação Superior (CES) para fazer uma descrição do estado do ensino superior brasileiro nos anos entre 2006 e 2016. Suas vantagens são, ao mesmo tempo, ser universal e ter baixo índice de não resposta. Encontra, entretanto, a desvantagem de ser uma base de dados relativamente pobre em características dos estudantes, justamente por ser de preenchimento institucional. O foco do CES está, de fato, nas características dos cursos e instituições que formam o sistema de ensino superior brasileiro. Os dados utilizados são oficiais, e são disponibilizados publicamente pelo INEP.

### **4. Diferenças entre o ensino a distância e o ensino presencial**

Para realizar uma comparação simples entre o ensino superior a distância e o ensino superior presencial no Brasil contemporâneo iremos nos focar em três enquadramentos possíveis deste nível de ensino: primeiro, passaremos pela organização institucional (rede administrativa e organização acadêmica); em seguida, discutiremos sua estrutura de oferta de cursos (rede administrativa, organização acadêmica, grau acadêmico, área acadêmica na classificação da OCDE); e, finalmente, como esta se realiza empiricamente em termos de alunos (rede administrativa, organização acadêmica, grau acadêmico, área acadêmica na classificação da OCDE, sexo e idade). Cada um destes três enquadramentos revela no ensino a distância uma estrutura notavelmente diferente daquela observada no ensino presencial.

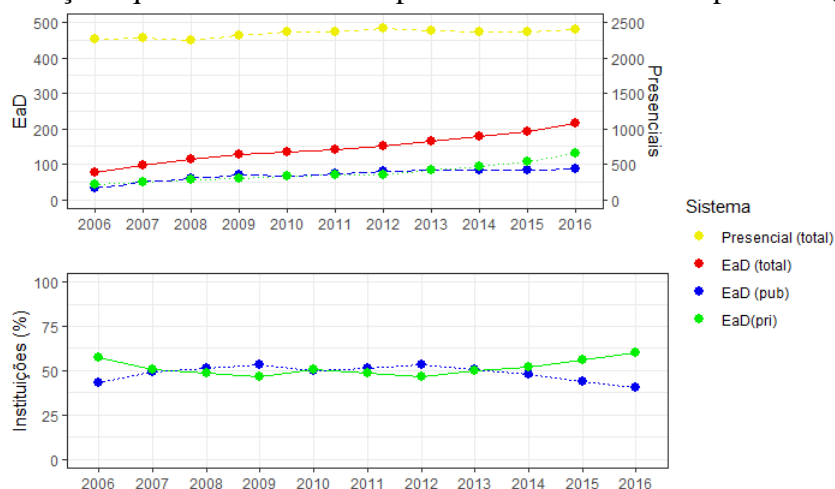
#### **a. Organização institucional**

Ao olharmos o número e a rede administrativa das instituições que ofertam cursos de ensino superior no Brasil entre 2006 e 2016, nota-se imediatamente que este se caracteriza por uma relativa estabilidade do lado do ensino presencial, ao mesmo tempo em que se verifica um forte crescimento do lado do ensino a distância. Vê-se, por exemplo, que o número de instituições que ofertam cursos presenciais cresceu apenas 5,96% no período, enquanto o mesmo valor para o ensino a distância é de 181,82%. Em números absolutos, a quantidade de instituições ofertantes de cursos de ensino a distância aumentou em 140 no período, contra 135 para o ensino presencial. Tal crescimento revela, de fato, um ímpeto das instituições

brasileiras de ensino superior, tanto privadas quanto públicas, de aproveitar a oportunidade de estabelecer cursos a distância paralelamente às suas atividades presenciais.

O gráfico 1, abaixo, mostra exatamente a tendência de expansão mais veloz no número de instituições ofertantes de cursos a distância do que daquelas oferecendo cursos presenciais (ressalvando apenas a diferença de escala, cinco vezes maior para o ensino presencial). Ao mesmo tempo, nota-se que a divergência entre a rede pública e privada, dentro do ensino a distância, é relativamente recente (pós-2013). Vale dizer que tal divergência ocorre fundamentalmente devido à mudança (diminuição) no ritmo de crescimento no número de instituições públicas federais que ofertam cursos a distância, dado que esta é de longe a mais significativa categoria administrativa dentro da rede pública de ensino superior.

**Gráfico 1.** Instituições que oferecem cursos presenciais e a distância por rede (2006-2016).



Fonte: confecção própria com dados do INEP.

A natureza da oportunidade representada pelo ensino a distância, entretanto, é diferente para instituições privadas (para as quais os cursos não-presenciais representam uma oportunidade de acessar novos públicos com custos menores do que a do ensino tradicional) e públicas (para as quais o incentivo é frequentemente externo, na forma de parcerias ou projetos com diferentes órgãos governamentais). Não é surpreendente, assim, que o número de instituições privadas que ofertam cursos de ensino a distância tenha aumentado 195,45%, contra um aumento equivalente de 163,64% para instituições públicas.

Apesar disto, deve-se notar que a predominância das instituições privadas, apesar de observada em ambas as modalidades de ensino, é substantivamente menor no ensino a distância (59,9% das instituições ofertantes em 2016), do que no ensino presencial (87,7% no

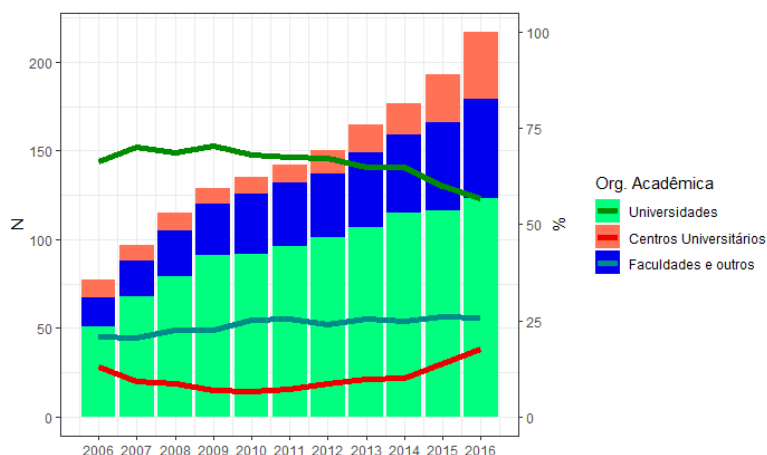
mesmo ano). As principais tendências temporais foram distintas, também, entre as modalidades de ensino: no ensino presencial houve um maior aumento no número de instituições públicas do que privadas, relativamente, até 2012, desde então havendo estabilidade. No ensino a distância, o crescimento foi também maior na esfera pública até 2012, mas, desde então, o crescimento foi maior na esfera privada, e com tal força a ponto de ter dominado o total do período (como verificado no gráfico anterior).

A relativa paridade entre o número de instituições públicas e privadas no ensino a distância, entretanto, não se reflete no número de cursos ou de alunos. Pelo contrário, deve-se notar que em termo de número de alunos o ensino a distância é bastante mais dominado pelas instituições privadas (91,8% em 2016) do que o ensino presencial (71,5% no mesmo ano), conforme será observado posteriormente.

Outra característica relevante das instituições é a sua forma de organização acadêmica, ou seja, se esta é estabelecida como universidade, centro universitário, faculdade, ou algum outro tipo institucional. Diferentes tipos institucionais são objeto de diferentes expectativas e sujeitos de diferentes direitos segundo a legislação em vigor. Deste ponto de vista, o interessante é notar a preponderância das universidades entre as instituições ofertantes de cursos de ensino superior a distância (são 66,23% do total no começo do período e 56,68% no final), fato muito distinto da situação no ensino presencial, no qual mais de 80% das instituições ofertantes são faculdades e outros tipos institucionais.

Os centros universitários são a menos presente das três categorias, mas também a que mais cresce, tendência que, esta sim, é paralela à observada no ensino superior presencial. As faculdades e outros tipos institucionais, aproximadamente um quarto das instituições ofertantes de cursos de ensino superior a distância no fim do período, são o segundo tipo institucional que mais se expande. A situação em termo de cursos e alunos, entretanto, é diversa, na medida em que a participação de universidades e centros universitários é maior, e a de faculdades e outros tipos institucionais, menos relevante. De fato, entre os alunos as faculdades e outros tipos institucionais respondem por apenas 3,26% do ensino superior a distância brasileiro em 2016, uma grande diminuição em comparação com os 26,79% que representava em 2006. Tais dados são revirados mais a fundo nas próximas subseções.

**Gráfico 2.** Organização acadêmica das instituições ofertantes de cursos a distância (2006-2016).



Fonte: confecção própria com dados do INEP.

Desta forma, podemos afirmar que se verifica uma grande expansão do número de instituições que ofertam cursos de ensino a distância no Brasil, no período entre 2006 e 2016. O perfil destas instituições se tornou mais privado ao longo do tempo, embora o seja menos do que o do ensino presencial. Verifica-se também uma predominância de universidades entre as instituições ofertantes de ensino a distância, o oposto do verificado no ensino presencial, onde predominam as faculdades. Esta vantagem é alargada ao se ter em conta a oferta de cursos, e o número de matrículas, até um patamar ainda maior do que o do sistema presencial. Assim, tudo aponta para a importância da escala na oferta de cursos não-presenciais, com vantagens para instituições maiores e mais consolidadas. O tipo institucional cujo número mais aumentou no período em termos absolutos foi igualmente o de universidades; entretanto, o número de centros universitários foi o que mais se expandiu em termos relativos.

#### b. Oferta de cursos

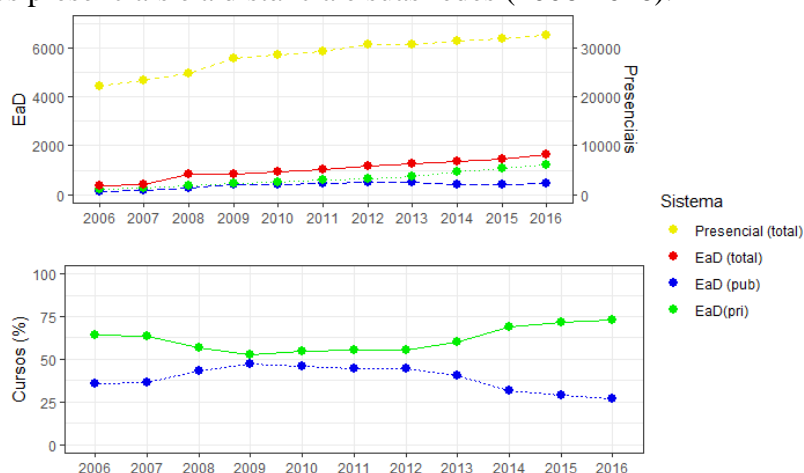
Além do perfil institucional, há de se levar em conta a oferta de cursos em si. Tal é o que nos permite esclarecer efetivamente o perfil da “oferta” de ensino superior no Brasil, já que se a instituição é o agente habilitado a oferecer, o que é oferecido de fato são cursos e vagas em cursos específicos. Trabalhar diretamente com as vagas, entretanto, embora interessante, apresenta dificuldades: o ensino superior brasileiro, mais ainda na modalidade não-presencial, apresenta alto grau de ociosidade de vagas, que varia entre rede administrativa devido, entre outros fatores, a distintos incentivos que levam instituições a construir uma “reserva de vagas” que pode levar a uma distorção da análise do ensino superior nacional. Por

isso, fazemos a escolha de trabalhar com cursos em si mesmos para destrinchar a “oferta”, e com matrículas, para tratar da “realização” desta oferta (as vagas efetivamente ocupadas).

Quanto aos cursos, deve-se notar primeiramente que o volume de cursos presenciais é quase vinte vezes maior do que o de cursos a distância, mesmo após grande expansão destes. Ainda no último ano do período (2016) os cursos presenciais representam 95,16% de todos os cursos de graduação existentes no país. Devido à maior capacidade de captação de alunos dos cursos não-presenciais, entretanto, esta relação é bastante diferente em termos do perfil de alunos, o que torna importante a análise de ambas estas variáveis (no mesmo ano de 2016 os cursos a distância correspondiam a 18,57% dos alunos de ensino superior no país).

Em relação à rede de oferta dos cursos, nota-se que a proporção de cursos ofertados por instituições privadas é maior do que a proporção de instituições privadas. Aqui, ao contrário do perfil institucional (com maior presença de instituições públicas no ensino a distância do que no presencial) ou do perfil de matrículas (com maior presença de instituições privadas), o ensino a distância se diferencia pouco do ensino presencial, especialmente após 2013. Para ambas as modalidades, no fim do período, em torno de 70% dos cursos são oferecidos por instituições privadas, com valores apenas um pouco maiores para cursos a distância (72,98% em 2016) em relação aos cursos presenciais (69,14% no mesmo ano).

**Gráfico 3.** Cursos presenciais e a distância e suas redes (2006-2016).



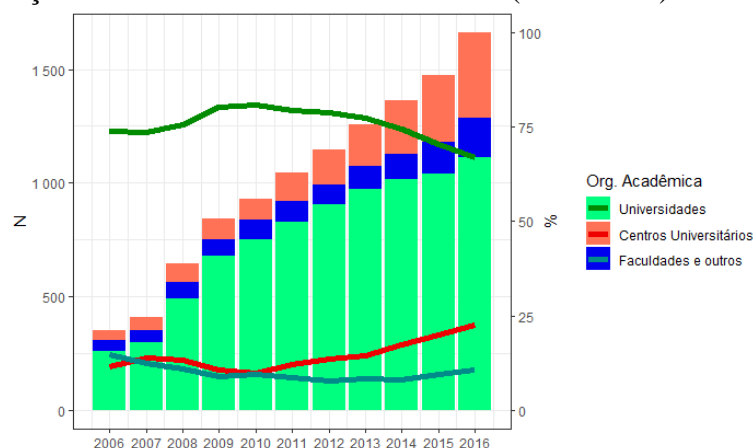
Fonte: confecção própria com dados do INEP.

O que é interessante de se observar, entretanto, é que o predomínio do sistema privado diminuiu após 2008, até entre 2013 e 2014 – a partir de quando o número de cursos públicos apresenta tendência de estabilidade e mesmo queda. Padrão similar, ainda que menos intenso,

é também observado entre os cursos presenciais, evidenciando que o movimento de abertura/fechamento de cursos neste período foi mais devido a características exteriores ao mundo educacional (como as sucessivas crises econômicas e ondas de políticas públicas), do que a diferenças entre as duas modalidades. Ainda que as tendências tenham sido similares, entretanto, a magnitude das variações foi bastante diferentes entre as duas modalidades de ensino, o que, por outro lado, evidencia um maior efeito de inércia no sistema de ensino presencial do que no emergente sistema de ensino a distância, no período observado.

Do ponto de vista da organização acadêmica das instituições em que estão inseridos os cursos de ensino superior a distância, podemos observar uma predominância das universidades em todo o período (73,92% em 2006 e 66,96% em 2016), seguidas, nos últimos anos, pelos centros universitários (22,5% em 2016) – a organização acadêmica que mais cresce. Este perfil se distingue dos cursos presenciais, na medida que entre aqueles a predominância das universidades é menor (52,27% no começo do período e 44,81% no final), e o segundo tipo de organização acadêmica mais comum é a de faculdades e outros (correspondendo a 35,44% da oferta de cursos em 2006, e 41,22% em 2016).

**Gráfico 4.** Organização acadêmica dos cursos a distância (2006-2016).



Fonte: confecção própria com dados do INEP.

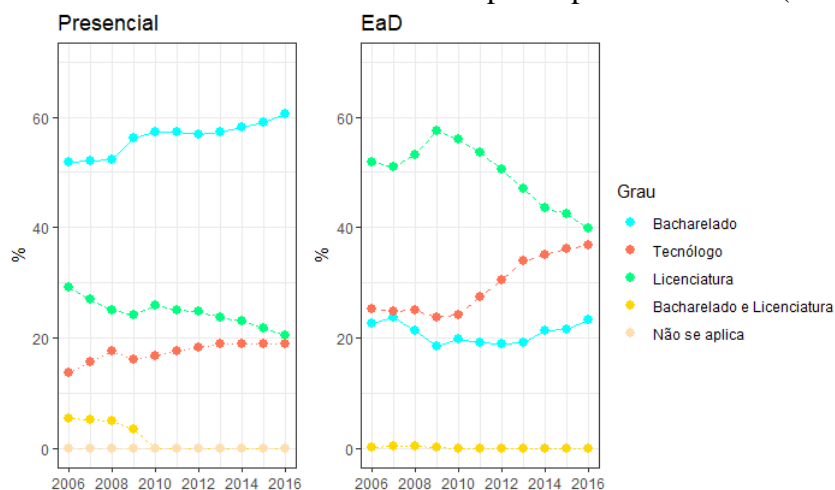
A menor predominância das faculdades e outros tipos institucionais no ensino à distância, em relação com o ensino presencial, pode ser explicada pela dificuldade destas instituições de se promoverem nacionalmente em um ambiente no qual a competição é menos mediada pela localização geográfica. Tal predominância das universidades, como dito anteriormente, é ainda maior no número de matrículas. A concentração de matrículas é, afinal,



muito maior nesta modalidade de ensino, dada a maior capacidade das instituições ofertantes de atingirem os mais distantes rincões do Brasil, em comparação com o ensino presencial.

As maiores diferenças entre o ensino superior presencial e a distância, entretanto, são reveladas ao se dar atenção para o tipo de cursos ofertados, definidos tanto em termos do grau acadêmico do diploma concedido, quanto da área de estudos em que este se encaixa. Quanto ao grau acadêmico, primeiro devemos notar o seguinte: o duplo grau de “bacharelado e licenciatura”, que só existia entre os cursos presenciais, desaparece depois de 2009; já o “não se aplica” existe - para cursos presenciais - durante todo o período, e corresponde a cursos classificados como “área básica de ensino” - ou seja, ciclos básicos que em si mesmos não concedem grau. Estes estão, importante notar, excluídos na análise sobre a área acadêmica do curso, sendo incluídos apenas ao tratar de alunos (na categoria “outros”).

**Gráfico 5.** Grau acadêmico dos cursos de ensino superior por modalidade (2006-2016).



Fonte: confecção própria com dados do INEP.

Quanto às diferenças em si, nota-se a predominância absoluta e crescente dos cursos de bacharelado no ensino superior presencial (chega a 60,53% do total em 2016), seguido pelos cursos de licenciatura, e de tecnólogo, nesta ordem. O número de cursos de licenciatura aumentou, mas menos do que os de bacharelado e tecnólogo, em ambas as modalidades. Assim, enquanto o número de cursos de licenciatura presencial passou de 6.436 para 6.693 no período (um crescimento de 3,99%), o número de cursos tecnológico presenciais passou de 3.037 para 6.216 (um crescimento de 104,68%). Ao mesmo tempo, os cursos de bacharelado passaram de 11.435 para 19.795, um aumento de 73,11%. Desta forma, na modalidade presencial, perderam participação os cursos de licenciatura, enquanto os de tecnólogo

ganharam a ponto de se tornarem, em magnitude, comparáveis àqueles. Em termos de alunos, entretanto, veremos que resta uma diferença relevante entre ambos (correspondendo 13,43% das matrículas aos cursos de licenciatura e 8,51% aos tecnológicos, em 2016).

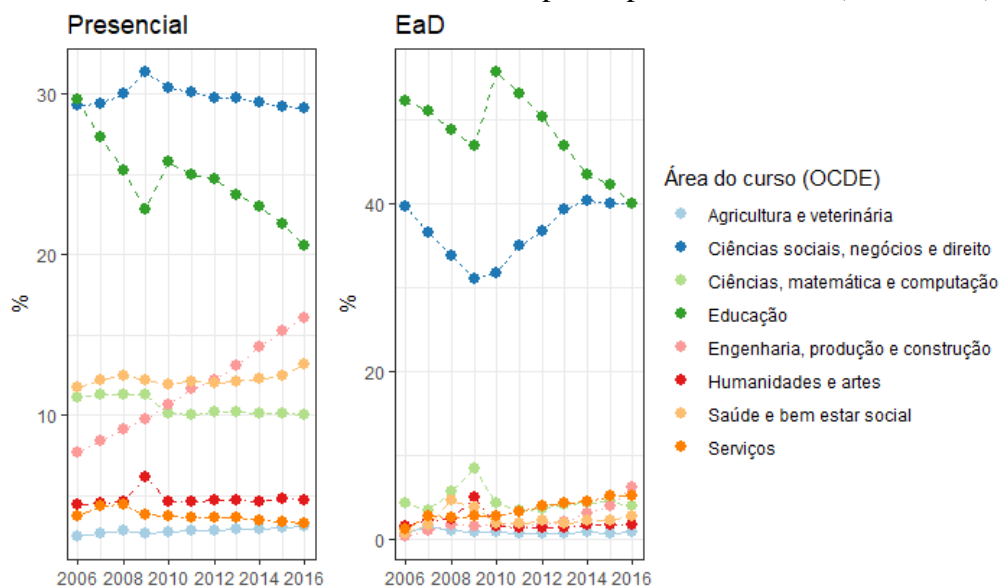
Para os cursos a distância, o predomínio historicamente têm sido daqueles que conferem grau de licenciatura, embora decrescentemente desde pico em 2009. O número de cursos de licenciatura a distância aumentou 266,30% no período, de 181 em 2006 para 663 em 2016, mas sua participação no total de cursos desta modalidade diminuiu de 51,86 para 39,89%. Enquanto isso, aumentaram o número (de 88 para 612) e a participação (de 25,21 para 36,82%) de cursos de tecnólogo, a ponto de aqui também chegarem perto do número de cursos de licenciatura. Os cursos de bacharelado aumentaram 389,87% (de 79 para 387), mas continuaram representando em torno de 22-23% do total de cursos de ensino superior a distância. Aqui também vale notar que, em termo de alunos, os cursos de licenciatura e (especialmente) bacharelado são mais volumosos do que em termo de cursos.

Desta forma, nota-se em ambos os casos um crescimento dos cursos tecnológicos, ao mesmo tempo em que se verifica uma estagnação e diminuição da importância dos cursos de licenciatura, cuja oferta cresce menos do que a média do sistema. Entretanto, ao contrário do sistema presencial, os cursos de bacharelado são os menos ofertados na modalidade a distância durante todo o período, e sua participação não chega a um quarto do total dos cursos não-presenciais. Ao todo, os cursos de licenciatura e tecnologia são mais importantes na composição do sistema a distância do que no sistema presencial, sendo que no último ano do período estes dois graus representam juntos 76,71% de todos os cursos a distância existentes no país, mas apenas 39,47% dos cursos presenciais brasileiros.

Diferenças relevantes surgem também ao se classificar os cursos de acordo com sua área de estudo. Especificamente, o Censo da Educação Superior classifica os cursos existentes no Brasil segundo a classificação da OCDE. A OCDE divide os cursos de ensino superior em oito grandes áreas de ensino, às quais soma-se uma nona na qual incluímos os alunos de área de ensino não mencionada, que inclui, por exemplo, aqueles de ciclo básico. Esta nona área aparecerá apenas ao se compilar informações sobre os alunos, já que não corresponde a um tipo de diploma em si, mas à uma etapa específica da formação de alguns cursos. As oito grandes áreas de ensino utilizadas, assim, são as seguintes: agricultura e veterinária; ciências

sociais, negócios e direito; ciências, matemática e computação; educação; humanidades e artes; saúde e bem estar social; engenharia, produção e construção; e serviços.

**Gráfico 6.** Área acadêmica dos cursos de ensino superior por modalidade (2006-2016).



Fonte: confecção própria com dados do INEP.

A principal constatação aqui é o absoluto predomínio de cursos das áreas de ciências sociais, negócios e direito e educação entre os cursos a distância, que juntos constantemente representam mais de 80% do total de cursos desta modalidade oferecidos no país (a exceção sendo 2009, quando são 77,84% do total). Entre os cursos presenciais também se observa certa predominância destas duas áreas, cujo ápice se dá exatamente no primeiro ano do período (58,94%), mas que é marcadamente menor. Já assim pode-se ver que a modalidade presencial é mais variada em sua composição, em termo de cursos, do que a modalidade a distância. Efetivamente, cursos das áreas de ciências, matemática e computação; saúde e bem estar social e engenharia, produção e construção são particularmente relevantes. A participação das últimas duas destas áreas, inclusive, cresce ao longo do período, sendo que em 2016 os cursos da área de engenharia, produção e construção, após crescimento em número de 208,26%, passaram a representar 16,09% do total de cursos presenciais existentes no Brasil.

As outras duas áreas cuja participação cresceu entre os cursos presenciais foram as de agricultura e veterinária e de humanidades e artes, embora de um patamar muito menor. As seguintes áreas correspondiam a menos de 5% dos cursos ofertados em 2016: agricultura e veterinária (3,07%), serviços (3,28%) e humanidades e artes (4,7%). Enquanto isso, as áreas

de ciências sociais, negócios e direito (29,14%), educação (20,53%), engenharia, produção e construção (16,09%), saúde e bem estar social (13,2%) e ciências, matemática e computação (9,98%) eram as mais importantes na oferta de cursos presenciais.

Quanto aos cursos a distância, apenas educação (40,01%), ciências sociais, negócios e direito (40,01%), engenharia, produção e construção (6,07%) e serviços (5,11%) representam cada uma mais de 5% do total dos cursos oferecidos em 2016. A área cuja oferta mais se expandiu, em termos relativos, foi a de engenharia, produção e construção, que passou de 1 único curso a distância em 2006 para um total de 101 cursos em 2016. Outras áreas que experimentaram forte crescimento foram as de saúde e bem estar social (de 2 para 44 cursos) e serviços (de 4 para 85). As áreas que mais abriram cursos, por sua vez, foram, como pode-se imaginar, as predominantes: educação (que parte de 182 em 2006 para 665 cursos) e a de ciências sociais, negócios e direito (de 138 em 2006 para os mesmos 665 cursos em 2016).

Pode-se dizer, assim, com toda a segurança, que o ensino superior brasileiro tem passado por um processo de diversificação da sua oferta quanto à área de ensino de seus cursos. Esta diversificação, entretanto, é bastante mais expressiva na modalidade presencial, em que mais áreas se mostram relevante no total de cursos oferecidos, do que na modalidade a distância. Embora a predominância da educação nesta segunda seja decrescente, o crescimento dos cursos de ciências sociais, negócios e direito foi forte o suficiente para que estas duas áreas, juntas, continuassem dominando a oferta de cursos no ensino a distância – realidade que não mais existe entre os cursos presenciais, já que em 2016, pela primeira vez, menos de 50% do total destes cursos são oferecidos por estas duas áreas conjuntamente. Tal concentração existe também, como se verá adiante, no número de matrículas: estas duas áreas concentram, em 2016, 82,84% do total de alunos em cursos a distância no Brasil.

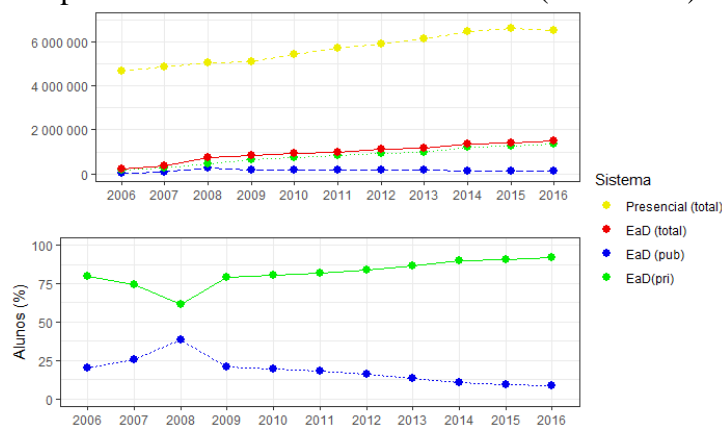
#### c. Perfil dos alunos

A melhor forma de mensurar a situação da ocupação da oferta de ensino superior é verificando o perfil de seus alunos. O perfil dos ingressantes e dos concluintes é de grande interesse, para se verificar variações mais imediatas da situação do ensino superior brasileiro, mas não tratam da totalidade do sistema de ensino. Utilizamos aqui, então, o total de alunos matriculados no ensino superior brasileiro para destrinchar as variáveis já discutidas anteriormente (rede, organização acadêmica, grau e área OCDE) e outras novas (sexo). A

exceção a ser feita aqui é a variável de idade, para a qual usamos os ingressantes. A importância de se voltar à variáveis relativas às instituições - como rede e organização acadêmica - ou aos cursos - como grau e área de estudos -, pelo lado do número de matrículas, se explica pelas diferenças em termos de alunado entre os tipos de curso ou instituição.

A primeira coisa a se notar, é que a participação dos cursos a distância no total das matrículas é muito maior do que sua participação no total de cursos oferecidos. Desde 2012, na verdade, são mais de 1 milhão de matriculados, sendo que o total em 2016 é de 1.494.418 de alunos inscritos em cursos de ensino superior não-presenciais. Partindo de 207.206 alunos em 2006, o crescimento total do ensino superior a distância no período foi de 621,22%, contra 40,15% de crescimento do ensino presencial. Em 2016, inclusive, o ensino presencial pela primeira vez viu o seu número total de matrículas diminuir, sendo que apenas graças ao desempenho positivo do ensino a distância o sistema de ensino superior brasileiro viu crescer seu número de alunos naquele derradeiro ano.

**Gráfico 7.** Matrículas presenciais e a distância e suas redes (2006-2016).



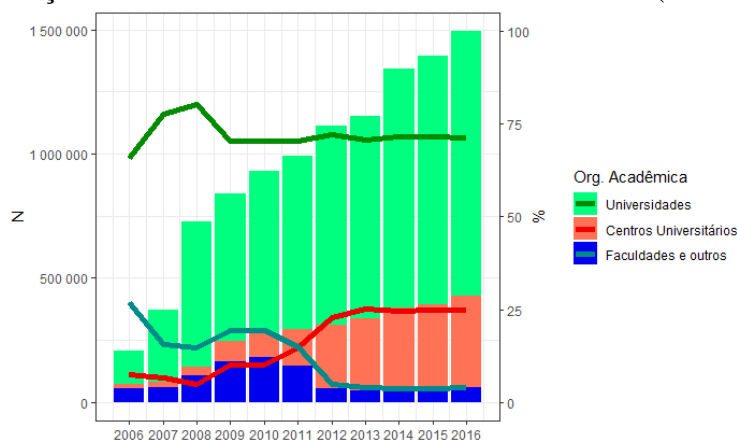
Fonte: confecção própria com dados do INEP.

Do lado da rede, nota-se que, enquanto o predomínio da rede privada diminuiu levemente no sistema presencial (de 74,14% do total de alunos em 2006 para 71,50% do total em 2016), houve um aumento do predomínio da rede privada no sistema a distância, interrompido apenas por uma breve inflexão entre 2006 e 2008. No total do período, o número de alunos de cursos a distância matriculados em instituições privadas passou de 165.145 (79,7% do total) em 2006, para 1.371.817 (91,8%) em 2016. Estes números, como visto anteriormente, são ainda mais radicais do que para cursos e, especialmente, do que para instituições ofertantes (entre as quais há um certo equilíbrio entre a rede pública e privada).

Pode-se dizer, assim, que o ensino a distância brasileiro é majoritariamente privado, mas que há um potencial para expansão do lado público. Caso políticas neste sentido sejam estruturadas, considerando que o número de instituições e a oferta de cursos públicos desta modalidade não são nem de perto tão desequilibradas quanto o número de matrículas, é possível imaginar um aumento rápido das matrículas em cursos públicos de educação a distância. Entre os alunos, entretanto, o desequilíbrio entre as redes aparece da forma mais escancarada, o que se deve a uma capacidade de captar mais alunos por curso das instituições privadas do que das públicas, no ensino a distância – capacidade informada pelos diferentes incentivos que atuam sobre instituições públicas e privadas.

Do ponto de vista da organização acadêmica das instituições em que estão matriculados os alunos de cursos a distância, nota-se uma semelhança maior com o perfil de oferta de cursos: as universidades são predominantes em todos os anos, e, desde 2007, concentram mais de 70% dos alunos. Os centros universitários são o tipo institucional que mais cresceu (2.285,67%), passando de 15.562 alunos em 2006 para 371.258 alunos em 2016, 24,84% do total de alunos inscritos em cursos não-presenciais neste último ano. A situação das faculdades e outros tipos institucionais, extremamente diversa, foi a de diminuição absoluta do seus alunos no período, ocorrida a partir de 2010. No ensino presencial, ao contrário, as faculdades são o tipo institucional que mais se expandiu (em termos relativos), com os centros universitários estando em segundo lugar e as universidades em terceiro.

**Gráfico 8.** Organização acadêmica dos alunos de cursos a distância (2006-2016).



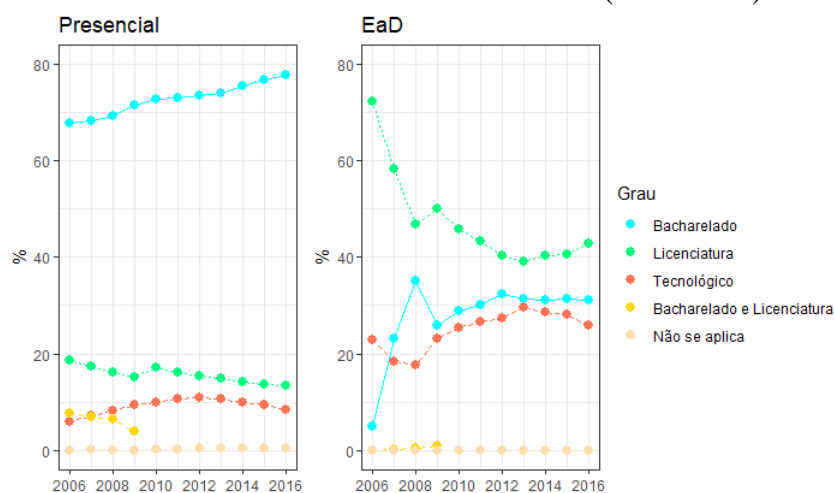
Fonte: confecção própria com dados do INEP.

Em 2014, pela primeira vez, menos de 50% dos alunos do ensino presencial estavam matriculados em universidades, percentual que se recuperou levemente em 2016, mas sem

superar novamente esta barreira. É razoável afirmar, assim, que o perfil institucional do ensino a distância é diferente daquele do ensino presencial: as universidades são mais importantes naquele, e as faculdades e outros tipos institucionais, muito menos. Embora a diversidade institucional tenha aumentado tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, principalmente graças aos centros universitários, aquele é mais diverso do que este. As razões para a maior esta concentração institucional no ensino a distância podem aqui apenas ser especuladas, mas podem incluir a maior facilidade de expansão nacional dos grandes atores no mercado de ensino, assim como uma força maior da marca na escolha do aluno potencial.

Quanto ao grau acadêmico dos cursos que os alunos estão cursando, entretanto, o que se vê que é um ensino presencial menos diverso do que o ensino a distância, uma vez que naquele porcentagem elevada e crescente das matrículas se concentram em cursos de bacharelado. A predominância dos cursos de bacharelado na composição das matrículas no ensino presencial (67,62% dos alunos em 2006 e 77,57% em 2016) é maior do que a predominância dos cursos de licenciatura na composição das matrículas a distância a partir de 2007 (58,24% em 2007 e 42,85% em 2016). É também maior do que a sua parcela na composição da oferta de cursos presenciais, enquanto os cursos de licenciatura e tecnólogo compõem uma parcela maior do total de cursos presenciais ofertados do que sua fatia do total de alunos do sistema de ensino presencial.

**Gráfico 9.** Grau acadêmico dos alunos de cursos a distância (2006-2016).



Fonte: confecção própria com dados do INEP.

Similarmente, mas em outra magnitude, do ponto de vista do sistema a distância, enquanto a fatia dos cursos ofertados de licenciaturas continuava a diminuir, a sua parcela do

total de alunos aumenta desde 2013, depois de atingir um mínimo de 39,11%. A parcela do total de alunos matriculados em cursos de bacharelado aumentou de forma mais ou menos constante até 2012, quando se estabilizou com ligeira queda, atingindo 31,17% do total das matrículas em 2016. Cursos tecnológicos, paralelamente, alcançaram seu máximo em 2013 (29,57%), para depois crescer abaixo da média do sistema e representar 25,98% dos alunos em 2016. Outras categorias, existentes até 2009, nunca chegaram sequer a 1% das matrículas.

A partir disto, podemos dizer que os cursos de bacharelado capturam uma parcela maior das matrículas do que representam do total dos cursos oferecidos para ambas as modalidades. Assim, para a modalidade presencial, o perfil de alunos aparece como mais concentrado (em cursos de bacharelado) do que a oferta de cursos. Ao mesmo tempo, para a modalidade a distância, devido a predominância dos cursos de licenciatura, o perfil de alunos parece menos concentrado do que a oferta de cursos. Outra grande diferença entre a oferta de cursos e a sua realização em termos de matrículas, para ambas as modalidades, é a relativa fraqueza dos cursos tecnológicos (que possuem no período desempenho menos entusiasmante em termo de matrículas que de oferta de cursos). Vale a pena notar, ademais, que a modalidade de cursos a distância é especialmente importante para a oferta total de cursos de licenciatura e tecnológicos no Brasil, em 2016, sendo que enquanto esta representa mais de 40% das matrículas em cursos de licenciatura (42,11%) e de tecnólogos (41,03%) em 2016, enquanto representava apenas 8,39% das matrículas em cursos de bacharelado.

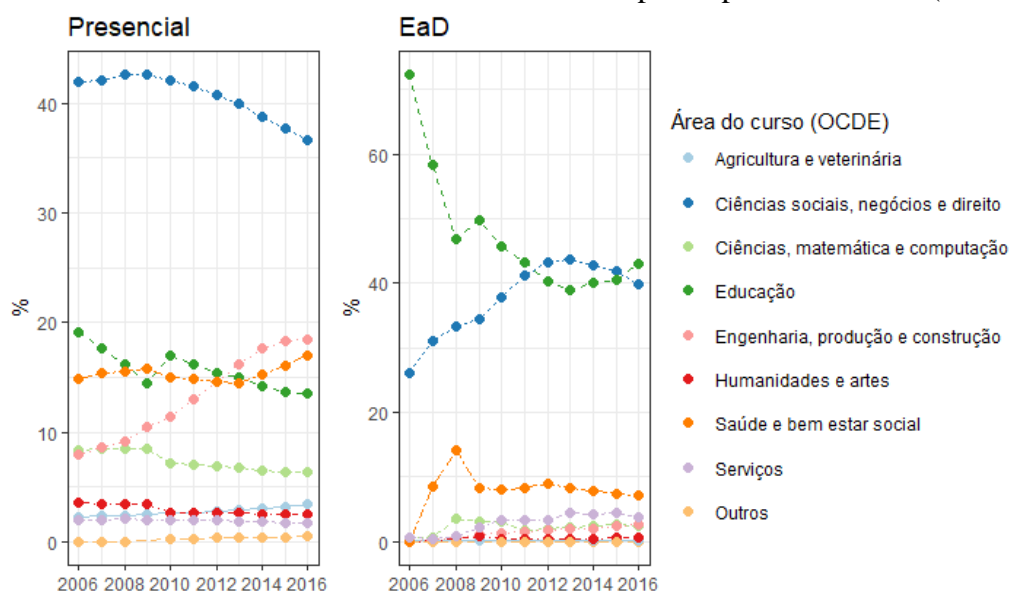
Contrariamente ao anterior, quanto à área de estudos dos cursos, se verifica que o ensino presencial é mais diversificado do que o ensino a distância, tanto aqui em número de alunos como antes em oferta de cursos. Naquela modalidade, o predomínio de cursos de ciências sociais, negócios e direito diminuiu entre 2006 e 2016, correspondendo esta área à menos de 40% do total de matrículas desde 2013 (34,37% em 2016). Abaixo desta área o segundo pelotão seria composto, em 2016, pelas áreas de: engenharia, produção e construção (18,38%), saúde e bem-estar social (17,01%) e educação (13,47). Ciências, matemática e computação, por sua vez, é a última das áreas a ter mais de 5% dos alunos de cursos presenciais no final do período (6,37%), apesar de ter apresentado tendência de queda ao longo do tempo.

As outras áreas, menores, apresentaram cada uma um histórico diverso: a área de agricultura e veterinária (3,37% em 2016) foi a segunda que mais se expandiu (113,02%),



depois de engenharia, produção e construção (cujo número de alunos aumentou 224,22%); a área de humanidades e artes (2,51% em 2016) foi uma das duas únicas a ver seu número absoluto de matrículas diminuir (a outra foi educação). Enquanto isso, a área de serviços (1,57% em 2016) perdeu apenas um pouco de participação por crescer abaixo da média.

**Gráfico 10.** Área acadêmica das matrículas de ensino superior por modalidade (2006-2016).



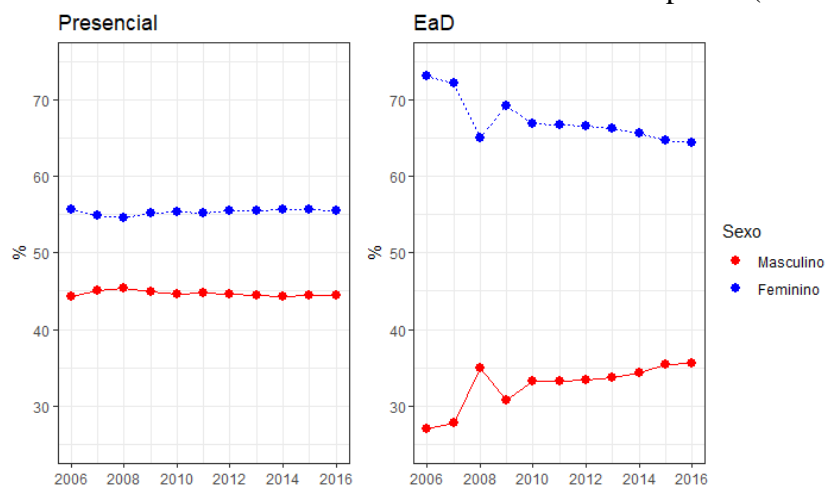
Fonte: confecção própria com dados do INEP.

Entre os cursos a distância, por sua vez, vê-se uma concentração maior nas duas principais áreas (educação e ciências sociais, negócios e direito), as duas juntas compondo mais de 80% das matrículas em todos os anos – e cada uma individualmente em torno de 40% desde 2011. A única outra área a contar mais de 5% do total de matrículas é a de saúde e bem-estar social (7,25% em 2016), sendo que a próxima maior área (serviços) conta com apenas 3,85% das matrículas em 2016. Os cursos que mais aumentaram seu número de matrículas no período foram, como esperado, os de ciências sociais, negócios e direito (524.318 mais alunos em 2016 do que em 2006) e educação (491.612 mais alunos em 2016 do que em 2006). Apenas saúde e bem-estar social ganhou, no mesmo período, mais de 100 mil alunos (108.346).

Agora, enfim, partimos para tratar as duas variáveis individuais e demográficas presentes neste trabalho: sexo e idade. Uma terceira possibilidade presente no Censo da Educação Superior, a variável de cor/raça, foi rejeitada devido ao enorme número de dados faltantes, provenientes não apenas da não resposta, mas também da não declaração de cor/raça. Em comparação, os dados de sexo e idade são basicamente completos, e ambos são

interessantes do ponto de vista sociológico, já que ambas as variáveis foram já estabelecidas como socialmente relevante no acesso e permanência no ensino superior, tanto em termos da quantidade como da qualidade deste acesso (RIBEIRO, SCHLEGEL, 2015).

**Gráfico 11.** Sexo dos alunos matriculados em cursos de ensino superior (2006-2016).



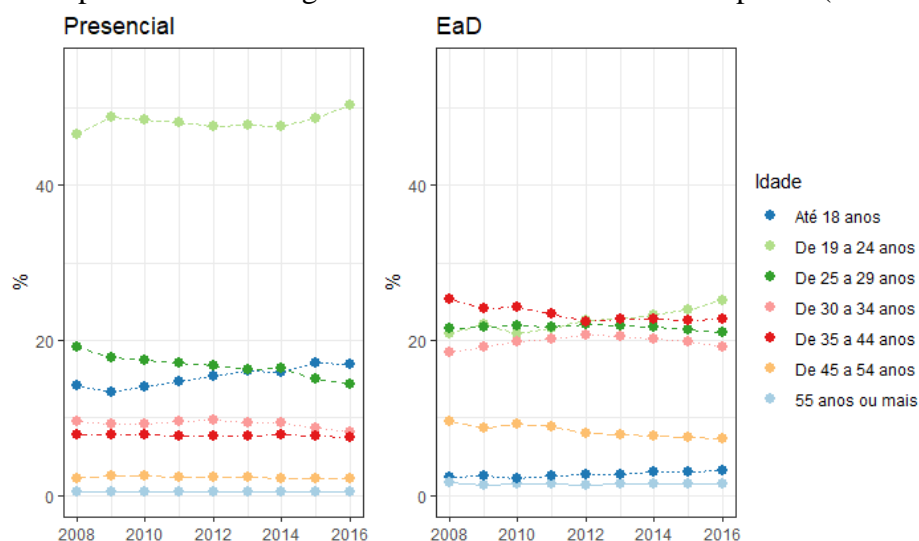
Fonte: confecção própria com dados do INEP.

Do ponto de vista de sexo verificou-se no período como um todo um ligeiro aumento na participação feminina frente a masculina no total de matrículas no ensino superior. Tal aumento, entretanto, não provém de uma mudança na composição de sexo dos cursos presenciais - que se tornaram ligeiramente menos femininos (de 55,72% em 2006 para 55,56% em 2016) – mas sim de um aumento da participação dos cursos a distância no total do sistema. Estes, por sua vez, se tornaram bastante menos femininos entre 2006 (73,01%) e 2016 (64,41%), mas sua composição é, ainda assim, muito mais desequilibrada do ponto de vista de sexo do que a média do sistema. Tal pode estar associado tanto à composição de cursos da modalidade de ensino a distância (que é mais marcada por cursos de educação do que a modalidade presencial), quanto à alguma característica própria da modalidade de ensino a distância. Mais estudos deveriam ser feitos para se diferenciar estas duas possibilidades.

Outra característica dos estudantes cujo perfil é distinto entre os cursos a distância e os cursos presenciais é o seu perfil etário. Aqui, deve-se notar, nossos dados se restringem aos ingressantes, e ao período entre 2008 e 2016. Entre os novos alunos de cursos presenciais se vê uma predominância daqueles na faixa entre 19 e 24 anos (mais de 45% em todos os anos), seguido das faixas de até 18 anos e de 25 a 29 anos, em ordem oposta no começo e no final do período. As outras faixas etárias se seguem em progressão de idade, as mais velhas sendo

menos comuns. Tudo levado em conta, ingressantes das duas faixas mais jovens representavam 60,76% dos ingressos no ensino presencial em 2008, e 67,31% em 2016. Todas as outras faixas etárias, exceto a de 55 anos ou mais, perderam participação no período. Esta queda pode ter sido causada tanto por fatores conjunturais (as sucessivas crises econômicas após 2008 que pressionam adultos em idade do trabalho a buscarem emprego), quanto por mudanças de mais longo prazo no público do ensino superior presencial.

**Gráfico 12.** Grupos etários dos ingressantes em cursos de ensino superior (2008-2016).



Fonte: confecção própria com dados do INEP.

De toda forma, e apesar destas ressalvas, podemos considerar que o ensino presencial, ainda que recebendo um grande volume de ingressantes mais velhos (acima de 25 anos), é relativamente jovem. O ingresso no ensino a distância, comparativamente, é dominado pelas faixas etárias mais elevadas. Embora desde 2012 o grupo predominante seja o de jovens entre 19 e 24 anos, mesmo no último ano do período os dois grupos mais jovens representavam juntos pouco mais de um quarto (28,30%) dos novos alunos do ensino superior a distância no Brasil, contra uma participação de quase dois terços (62,84%) das faixas etárias intermediárias (entre 25 e 44 anos).

Parece-nos razoável concluir, assim, que o ensino a distância é mais homogêneo do que o ensino presencial em termos das vagas ocupadas pelos seus respectivos alunos, ressalva feita ao grau acadêmico (bacharelado predominando fortemente entre os alunos de cursos presenciais). Em termos das áreas dos cursos, a modalidade presencial não apenas é mais

diversa, como preenchida por alunos ocupando vagas em áreas mais afastadas das ciências sociais aplicadas (como engenharia, produção e construção ou saúde e bem-estar social). Finalmente, em se tratando das características dos alunos, nota-se que o ensino a distância é composto por um público mais velho e mais feminino do que o ensino presencial, e que embora seu caráter desproporcionalmente feminino tenha se reduzido durante o período, com a expansão desta modalidade de ensino, seu perfil etário continuou bastante similar. Se a diferença do perfil de sexo e idade é uma característica do ensino a distância ou um efeito de composição (por exemplo, via área dos cursos), resta a se esclarecer.

### **5. Considerações finais**

Este trabalho desvenda a expansão pela qual o sistema de ensino superior brasileiro passou na década entre 2006 e 2016. Ele se centra na descrição da explosão da modalidade de ensino a distância, tratando de seu perfil institucional, de oferta (cursos), e de matrículas. Utiliza para tal dados provenientes do Censo da Educação Superior, que dispõe, além disso, de duas variáveis demográficas utilizáveis para descrever os alunos: sexo e idade. Sua contribuição, assim, está na descrição do ensino superior brasileiro, especialmente na sua modalidade não-presencial, e comparando-o com a modalidade presencial, levantando pontos de similaridade e diferença que podem ser de interesse para futuros trabalhos.

Conseguimos ver que o ensino a distância cresce a um ritmo acelerado, ainda que claramente decrescente. Vemos também seus limites quanto à diversidade de cursos oferecidos (em termo de área de estudos), e a predominância de instituições universitárias e privadas na oferta de cursos e na matrícula de alunos. O sistema presencial, por comparação, apresenta uma maior participação de faculdades e outros tipos institucionais, assim como de instituições públicas. Estes fatos podem ser relacionados, por exemplo, com a expansão de grandes conglomerados de ensino no ensino a distância.

Verificou-se, assim, que além de diferente em si, o ensino presencial e o a distância variam em composição. Como consequência, é difícil saber se as diferenças encontradas no perfil de sexo e idade dos alunos das duas modalidades de ensino são devido a características intrínsecas do ensino a distância, ou ao seu perfil de cursos e instituições. É claro, entretanto, que atualmente a modalidade de cursos não-presencial absorve maior volume relativo de alunos mais velhos e do sexo feminino do que a modalidade tradicional, que é

majoritariamente jovem (abaixo dos 25 anos), e feminina por uma vantagem consideravelmente menor (uma diferença de quase 10 pontos percentuais em 2016). Se esta segmentação significa que o ensino a distância gera complementariedade e inclusão ou exclusão e hierarquização ainda está aberto para debate.

## **6. Bibliografia:**

ALVES, Lucineia. Educação a distância: Conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 83-92, 2011.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 31, n. 113, p. 1319-1335, Dec. 2010

ASSUMPCAO, Georgia de Souza; CASTRO, Alexandre de Carvalho; CHRISPINO, Álvaro. Políticas Públicas em Educação Superior a Distância – Um estudo sobre a experiência do Consórcio Cederj. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, 2018.

ARRUDA, Eucidio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 29, n. 104, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 29, n. 104, p. 891-917, Oct. 2008.

FIUZA, Patricia Jantsch; SARRIERA, Jorge Castellá. Motivos para adesão e permanência discente na educação superior a distância. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 33, n. 4, 2013.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 20, n. 60, p. 31-50, Mar. 2015.

MORAN, José M.. O ensino superior a distância no Brasil. **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 9, 2009.

NEVES, C. E. B.. Ensino superior no Brasil: expansão diversificação e inclusão. Em: **XXX International Congress of the Latin American Studies Association (LASA)**, 2012.

\_\_\_\_\_; MARTINS, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. EM: DWYER, T.; ZEN, E. L.; WELLER, W.; SHUGUANG, J.; KAIYUAN, G. (org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. 1. ed. Brasília: IPEA; Pequim: Social Science Academic Press/ SSAP, v. 1, 2016.

RIBEIRO, C. A. C. e SCHLEGEL, R.. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). Em: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp. 2015.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2014, vol.19, n.3, pp.723-747.

SALVUCCI, Mara; LISBOA, Marcos; MENDES, Nelson. Educação a Distância no Brasil: Fundamentos legais e implementação. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 11, p. 49-62, 2012.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte; CASTANHEIRA, Antonio Mauricio. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 17, n. 62, p. 55-86, Mar. 2009.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições**, Campinas , v. 20, n. 2, p. 205-222, Aug. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 29, n. 105, p. 991-1022, Dec. 2008.

SILVA, Múcio Alexandre da; ALMEIDA, Sídia Fonseca. Panorama da Educação Superior à distância no Brasil: um estudo exploratório. **Anais do 15º Congresso da Associação Brasileira de Ensino à Distância**, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/552009230626.pdf>> Acesso em: 18 de Fevereiro de 2019.

SOUZA, Simone de; FRANCO, Valdeni S.; COSTA, Maria Luisa F.. Educação a distância na ótica discente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 42, n. 1, p. 99-114, Mar. 2016.