



Análise e perspectivas da educação superior à distância no Rio Grande do Sul

Lívio Luiz Soares de Oliveira*

1 Introdução

A educação à distância (EaD) cresceu de forma expressiva no Brasil e no mundo, principalmente após a democratização do acesso às tecnologias da informação e comunicação (TICs), tornando os cursos superiores mais acessíveis a vários estratos de indivíduos que antes não tinham condições de ingressar nas instituições de ensino superior (IES) por questões financeiras, de tempo, de distância, etc. Os grupos com histórico de sub-representação no ensino superior, como as raças não brancas (pardos, pretos e indígenas — PPI), os indivíduos de baixa renda, os residentes em regiões mais distantes e as pessoas com deficiência, passaram a ter, a partir da expansão da modalidade EaD, uma maneira viável de obterem um diploma de graduação. No Brasil, a criação de programas de expansão do ensino, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Mancebo, 2017; Castro; Araújo, 2018), pelo Ministério da Educação (MEC), em 2005¹, foi um marco importante, ampliando a oferta de cursos na modalidade EaD para a formação inicial e continuada de professores, especialmente em regiões mais remotas. Isso levou a um aumento significativo do número de cursos, vagas, ingressantes, matrículas e concluintes. Dessa forma, evidencia-se que, tanto no Brasil quanto em outros países (Gomes, 2013; Rybalko *et al.*, 2023), a EaD tem desempenhado um importante papel na expansão e na interiorização do ensino superior.

A Lei n.º 9.394, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 (Brasil, 1996), foi o marco regulatório para a expansão do ensino superior à distância no Brasil, especificamente por meio do artigo 80, que estabeleceu o incentivo do poder público ao desenvolvimento de programas EaD em todos os níveis (Arruda; Arruda, 2015). Esse dispositivo legal possibilitou o surgimento de cursos superiores e a ampliação de vagas nessa modalidade, facilitando o acesso ao ensino superior em áreas mais remotas e para pessoas que não podiam, por diversos fatores, frequentar o ensino presencial. A regulamentação da EaD foi consolidada pelo Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (Brasil, 1998), e, posteriormente, pelo Decreto n.º 5.622, de 2005 (Brasil, 2005a), o qual especificou as condições para a oferta de cursos à distância, permitindo a expansão dessa modalidade no ensino superior. A Portaria Normativa n.º 2, de 10 de janeiro de 2007 (Brasil, 2007), dispôs sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior à distância. Posteriormente, o Decreto n.º 5.622, de 2005, foi revogado pelo Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017). Por outro lado, a Portaria n.º 528, de 6 de junho de 2024 (Brasil, 2024), do MEC, suspendeu a criação de novos cursos, vagas e polos de EaD, com o objetivo de encaminhar um novo marco regulatório e definir novos referenciais de qualidade. No entanto, a portaria abriu exceção para cursos EaD em IES vinculadas a políticas governamentais. A medida

* Analista pesquisador em Economia na Divisão de Estudos de Atividades Produtivas (DEAP) do Departamento de Economia e Estatística (DEE) da Secretaria do Planejamento, Governança e Gestão (SPGG) do estado do Rio Grande do Sul.

¹ O Sistema UAB foi formalizado pelo Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006 (Brasil, 2006).



possibilitou menos concorrência para as IES com cursos presenciais, mas afetou a inovação na modalidade EaD. A Portaria n.º 371, de 8 de maio de 2025 (Brasil, 2025), do MEC, prorrogou os efeitos da Portaria n.º 528 até 9 de junho de 2025 ou até ser publicado um novo marco regulatório da EaD.

A EaD cresceu como uma resposta aos baixos índices de acesso ao ensino superior no Brasil, com uma estrutura voltada para a ampliação rápida de vagas, muitas vezes priorizando a autoaprendizagem e o uso de materiais didáticos como recursos principais, apesar de críticas à qualidade de alguns cursos oferecidos. A LDB, de 1996, também criou as bases para a elaboração e a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2001 (Brasil, 2001a), que estabeleceu como uma de suas metas a ampliação e a consolidação do sistema de educação à distância (Arruda; Arruda, 2015).

A expansão da EaD foi fundamental para que as IES privadas retomassem seu crescimento numérico, após anos de estagnação, por meio de um vigoroso aumento do seu número de vagas, impulsionado pelos programas federais de financiamento do ensino superior privado, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) (Brasil, 2001b) e o Programa Universidade para Todos (Prouni) (Brasil, 2005b).

Apesar dos altos e baixos da economia, ao longo das últimas décadas, o ensino superior brasileiro passou por um processo de expansão significativo, com o envolvimento de ambos os setores, público e privado. Essa expansão foi impulsionada por diversos fatores, incluindo as mudanças na legislação educacional (como é o caso da LDB/96), a abertura da economia brasileira e a crescente demanda por mão de obra qualificada.

O objetivo deste trabalho é analisar a evolução e as perspectivas da graduação na modalidade EaD, no Rio Grande do Sul, no período entre 2000 e 2022. Após esta Introdução, a seção 2 apresenta brevemente a metodologia empregada neste texto. A seção 3 analisa, com base no número de ingressantes, de matrículas e de concluintes, a evolução do ensino superior gaúcho à distância no período 2000-2022. A seção 4 apresenta os fatores que influenciam a escolha de um curso de graduação. A seção 5 aborda, comparativamente, os cursos de graduação de maior demanda nas redes pública e privada, nas modalidades presencial e à distância. Por fim, encontram-se as Considerações finais.

2 Metodologia

A metodologia adotada neste estudo baseia-se em uma análise descritiva e exploratória, conforme proposta por Gil (2008), dos dados referentes às IES de ingressantes, matrículas e concluintes da graduação à distância no estado do Rio Grande do Sul, no período de 2000 a 2022.

Segundo Gil (2008), essas duas abordagens representam uma etapa fundamental da pesquisa científica, voltada à compreensão inicial dos dados coletados. O propósito principal é organizar, resumir e interpretar as informações, buscando compreender suas principais características, sem, necessariamente, realizar inferências estatísticas ou testar hipóteses.

A análise descritiva tem como foco apresentar os dados de forma clara e concisa e frequentemente utiliza tabelas, gráficos e outros recursos. Seu objetivo é evidenciar padrões, tendências e comportamentos gerais das variáveis analisadas, contribuindo para a compreensão dos fenômenos observados.

Já a análise exploratória possui um caráter mais investigativo e aberto, sendo especialmente útil em estudos iniciais, nos quais há pouca informação prévia sobre o objeto de análise. De acordo com Gil



(2008), essa abordagem permite levantar hipóteses, identificar possíveis relações entre variáveis e indicar direções para estudos mais aprofundados.

Em síntese, conforme ressalta Gil (2008), as análises descritiva e exploratória não têm como objetivo confirmar teorias, mas, sim, proporcionar uma visão abrangente dos dados, desempenhando um papel essencial na condução das etapas subsequentes da pesquisa científica.

Os dados investigados neste trabalho são oriundos dos microdados do Censo da Educação Superior e da Sinopse Estatística da Educação Superior, ambos elaborados pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os procedimentos de investigação basearam-se em revisão bibliográfica, avaliação de documentos oficiais e consulta às bases de dados estatísticos utilizadas. A análise foi conduzida por meio de leitura e interpretação de diferentes autores bem como pela avaliação dos dados estatísticos disponíveis.

Devido à estrutura da base de dados do Censo da Educação Superior, os números de cursos, de vagas e de inscritos em EaD por região geográfica, unidade federativa e município não estão disponíveis, ao contrário do que ocorre com a graduação presencial. Por isso os dados analisados serão apenas os de matrículas, ingressantes e concluintes. Será realizada também uma análise comparativa entre esses dados e os dos cursos de graduação presenciais, a fim de traçar um paralelo da evolução, no período, entre essas duas modalidades de ensino superior no Rio Grande do Sul.

3 Análise de dados da graduação à distância no ensino superior

Nesta seção, será realizada uma análise descritiva e exploratória (Gil, 2008) dos dados dos cursos de graduação à distância relativos ao número de ingressantes, matrículas e concluintes, no período de 2000 a 2022.

As IES podem ser classificadas em universidades (públicas ou privadas), centros universitários, institutos federais e faculdades. Essa classificação está relacionada à estrutura organizacional, à autonomia acadêmica, à abrangência das atividades (ensino, pesquisa e extensão) e a critérios de funcionamento definidos pelo MEC. O Quadro 1 mostra a diferença entre as IES.

A EaD vem conquistando cada vez mais espaço no cenário do ensino superior do Brasil e, também, do Rio Grande do Sul. Essa tendência, que já se mostrava consistente nos últimos anos, foi acelerada com o surgimento da pandemia de COVID-19 (Ensino [...], 2021; Silva; Valadão, 2024), contribuindo para que o número de matrículas em cursos de graduação à distância viesse a superar, em 2022, o número de matrículas nos cursos de graduação presenciais pela primeira vez na história do estado gaúcho, conforme será mostrado no Gráfico 6. Desde a crise econômica de 2014-2016 e a redução das verbas de programas de financiamento estudantil, como o Fies, pelo governo federal, intensificou-se o crescimento do número de cursos de graduação EaD. Outros fatores que contribuíram para essa tendência foram a expansão da internet, o desenvolvimento de novas tecnologias educacionais e a crescente demanda por educação flexível (Gomes, 2013; Rybalko *et al.*, 2023; Lungui, 2024).

A crise sanitária condicionou as IES a adotarem o ensino remoto emergencial, que não necessariamente envolve pessoal especializado na modalidade EaD e que pode surgir de adaptações e/ou traduções pedagógicas. O ensino remoto emergencial, adotado de forma célere pelas IES, muitas vezes sem o planejamento adequado, mostrou as diferenças entre essa modalidade e a EaD planejada no longo prazo, que engloba estratégias mais bem estruturadas para suporte técnico e pedagógico a



alunos e professores, envolvendo, na sua elaboração, profissionais como *designer* instrucional, professor conteudista, tutor, gestor educacional, etc. Assim, o ensino remoto e a EaD, embora possam parecer muito semelhantes, são conceitos distintos (Costa; Sousa, 2020; Hodges *et al.*, 2020).

Quadro 1

Diferenças entre as instituições de ensino superior (IES)

Critério	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	Instituto Federal
Foco principal	Ensino, pesquisa e extensão (indissociáveis)	Ensino (com alguma pesquisa e extensão)	Ensino	Educação técnica e tecnológica; inclusão social
Autonomia	Alta — pode criar/extinguir cursos e <i>campi</i>	Alta — pode criar/extinguir cursos	Baixa — depende de autorização do MEC	Alta — semelhante à de universidades
Pesquisa e extensão	Obrigatórias	Recomendáveis	Não obrigatórias	Fortemente estimuladas
Titulação docente	1/3 com mestrado ou doutorado	1/3 com mestrado ou doutorado, mas sem obrigação estrita	Menor exigência de titulação	Exigência de qualificação técnica e acadêmica
Tempo integral	1/3 dos docentes em tempo integral	1/3 dos docentes em tempo integral, porém mais flexível	Sem exigência específica	Varia por curso e política interna
Oferta de cursos	Graduação, especialização, mestrado e doutorado	Graduação e especialização (poucos têm pós <i>stricto sensu</i>)	Principalmente graduação e cursos tecnológicos (tecnólogos)	Técnicos, graduação e pós-graduação
Natureza administrativa	Pública ou privada	Geralmente privada	Geralmente privada	Pública federal
Acesso	Via vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)/ Sistema de Seleção Unificada (Sisu) ou processo seletivo próprio	Via vestibular, Enem/Sisu ou processo seletivo próprio	Via Enem/Sisu ou processo seletivo próprio	Via Enem/Sisu e processo seletivo próprio

A expansão da EaD tem gerado impactos socioeconômicos positivos, especialmente ao estimular a descentralização e o acesso à educação superior em regiões anteriormente não atendidas. Isso contribui para o aumento da qualificação da mão de obra e o potencial de maiores ganhos salariais, porque, no Brasil, os graduados no ensino superior, na faixa etária entre 25 e 64 anos, ganham, em média, 150% a mais do que os não graduados (OECD, 2018). Isso, por sua vez, tem o condão de contribuir para o desenvolvimento econômico regional. Além disso, a EaD viabiliza a formação de profissionais por ter custos reduzidos e maior flexibilidade de horários, principalmente no caso daqueles que buscam conciliar trabalho e estudos.

A oferta de cursos com qualidade é um dos principais desafios da EaD. A expansão acelerada dessa modalidade pode suscitar questionamentos sobre a supervisão e a avaliação dos cursos à distância. Outra questão é a da infraestrutura, no que concerne ao desequilíbrio de acesso às tecnologias necessárias para a EaD para famílias de baixa renda, principalmente em áreas rurais ou de difícil acesso, o que traz dificuldades para a inclusão e a conectividade de alunos oriundos desses contextos. Outro desafio são as taxas de evasão mais altas em comparação com as dos cursos presenciais, o que pode resultar de problemas de gestão ineficaz do acompanhamento dos alunos pelos professores e de uma deficiente interação entre ambos (Gomes, 2013; Rybalko *et al.*, 2023).

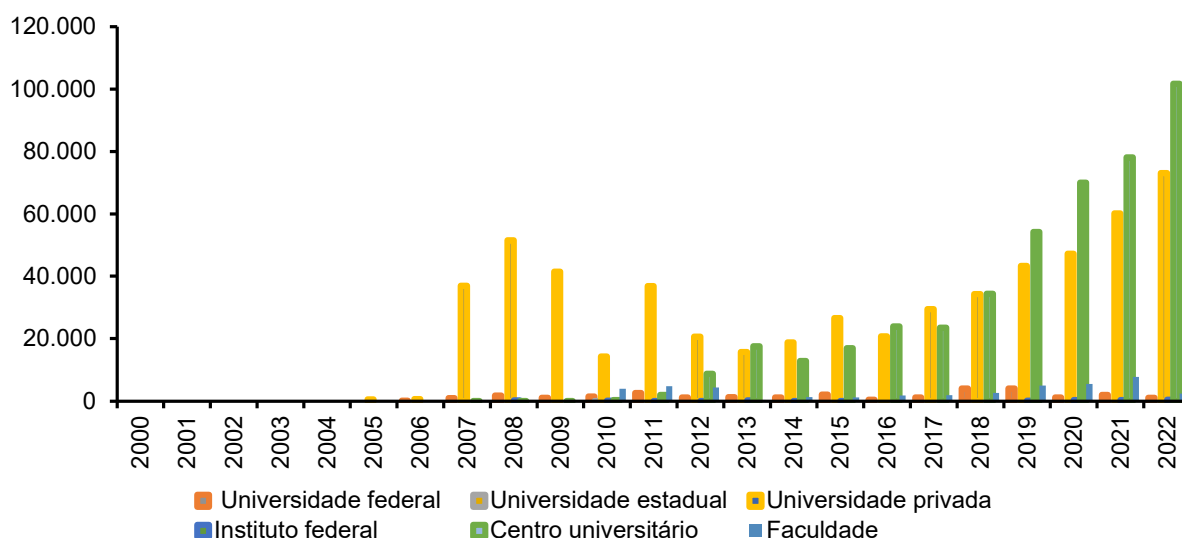


3.1 Evolução do número de ingressantes em graduação à distância no Rio Grande do Sul

O Gráfico 1 mostra o número de ingressantes nos cursos de graduação à distância das IES do RS, no período de 2000 a 2022.

Gráfico 1

Número de ingressantes em graduação à distância, por tipo de instituição de ensino, no Rio Grande do Sul — 2000-2022



Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).

Em 2004, teve início o fluxo de entrantes nos cursos de graduação à distância nas IES do Rio Grande do Sul, tendo sido registrados 534 novos alunos em universidades privadas gaúchas. Já em 2006, o número de ingressantes aumentou de forma exponencial para 37.960, sendo 919 em universidades federais, 36.982 em universidades privadas e 59 em centros universitários.

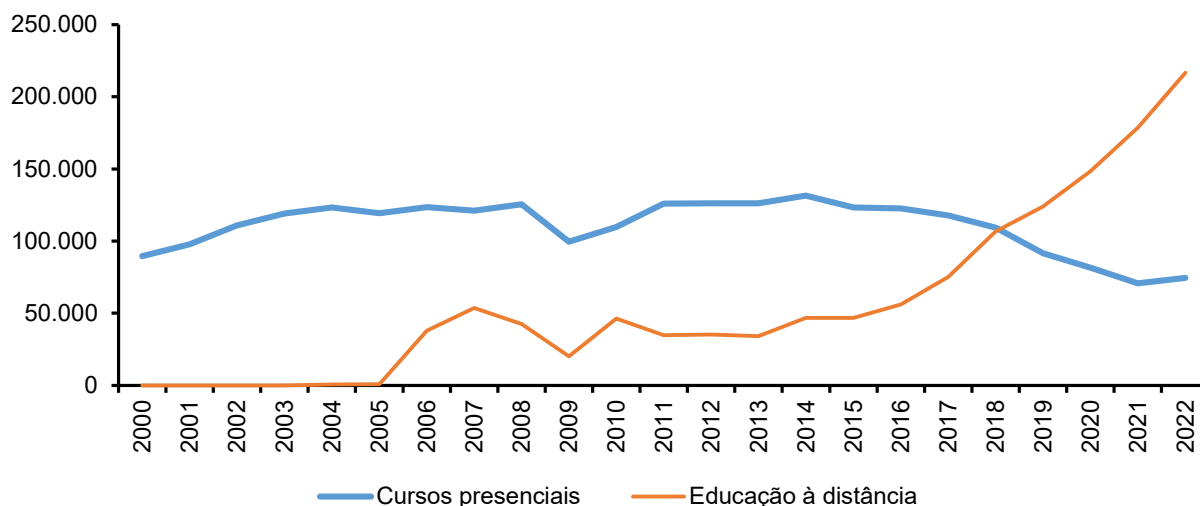
Esse expressivo crescimento coincide com a implantação da UAB em 2006 (Mancebo, 2017; Castro; Araújo, 2018). Conforme pode ser observado no Gráfico 1, a maior parcela de ingressantes está concentrada em cursos EaD oferecidos por centros universitários, os quais, em 2022, registraram 117.201 entrantes (54,09% do total), e em cursos de universidades privadas, que registraram 93.941 novos alunos (43,36% do total). Após um período inicial de oscilação, o indicador passou a crescer de forma acelerada a partir do ano de 2016, até atingir, em 2022, a quantidade de 216.653 entrantes, número que superou, por larga margem, o quantitativo de ingressantes em cursos de graduação presenciais naquele ano, conforme será mostrado no Gráfico 2. Entre 2004 e 2022, a expansão do número de novos alunos nos cursos de graduação EaD foi de 40.571,7%.

O Gráfico 2 mostra um cenário comparativo da evolução do número de ingressantes na graduação EaD relativamente ao número de ingressantes na graduação presencial, no Rio Grande do Sul no período de 2000 a 2022.



Gráfico 2

Número de ingressantes em graduação presencial e em graduação à distância,
no Rio Grande do Sul — 2000-2022



Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).

Entre 2006 e 2015, a diferença no número de ingressantes entre os cursos EaD e os cursos de graduação presenciais manteve-se relativamente estável, em torno de 82.000, em média, a mais em cursos presenciais. A partir de 2016, a diferença começou a diminuir, tendo chegado a um mínimo de 2.501 em 2018. Na sequência, em 2019, o número de ingressantes em cursos EaD ultrapassou o número de ingressantes em cursos presenciais e passou a crescer de forma acelerada, ampliando cada vez mais o hiato. Em 2022, a diferença do número de ingressantes entre os cursos EaD e os presenciais foi de 142.117. A pandemia contribuiu para esse processo (Ensino [...], 2021; Universitários [...], 2022; Serejo, 2022; Silva; Valadão, 2024). Conforme pode ser visto no Gráfico 2, enquanto a tendência do número de entrantes nos cursos presenciais foi de declínio, diminuindo de 89.493 para 74.536 (-16,7%) entre 2000 e 2022, nos cursos EaD ocorreu o inverso, com o número aumentando de apenas 534 em 2004 para 216.653 em 2022. Com isso, os percentuais de ingressantes sobre o total, em 2022, foram de 74,4% em cursos EaD e de 25,6% em cursos presenciais.

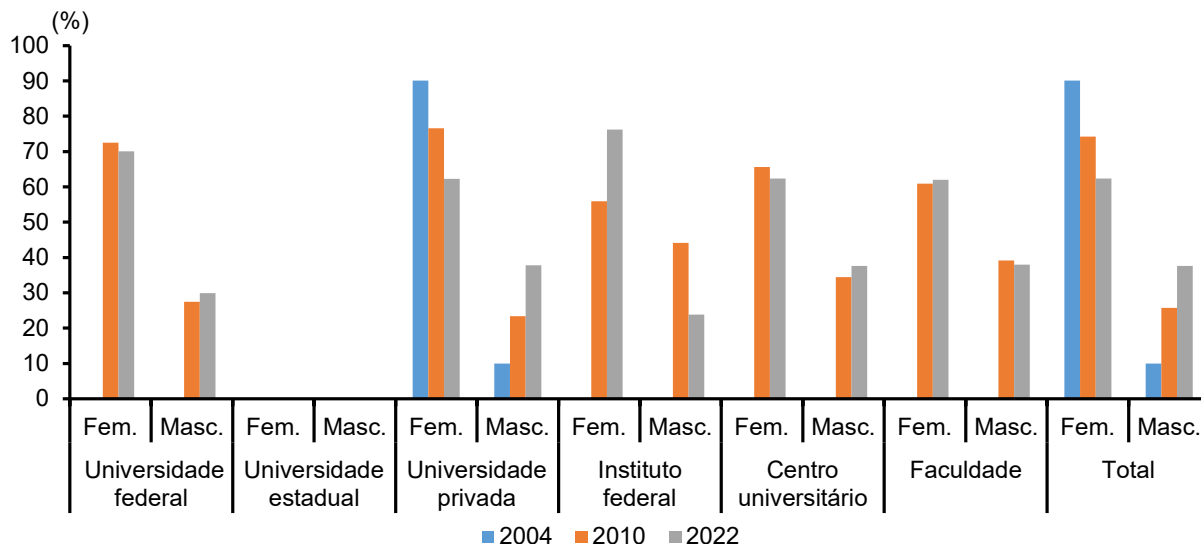
O Gráfico 3 mostra os dados de números de ingressantes de graduação EaD, por sexo e por tipo de IES, no Rio Grande do Sul, nos anos de 2004, 2010 e 2022. Os números de ingressantes do sexo feminino superaram, por ampla margem, os de ingressantes do sexo masculino em todos os tipos de IES, tendo registrado, nos anos de 2000, 2010 e 2022, os percentuais de 90,07%, 78,24% e 62,4% sobre o total respectivamente. Em 2022, o maior percentual de ingressantes do sexo feminino foi registrado nos institutos federais (IFs) (76,2%). A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) não registrou ingressantes na modalidade EaD.

A expansão do número de ingressantes em cursos EaD, principalmente entre os do sexo feminino, tem como uma de suas possíveis explicações o fato de que essa modalidade oferece maior flexibilidade em termos de horário, possibilitando aos indivíduos, particularmente às mulheres, que, muitas vezes, têm responsabilidades familiares, a conciliação entre os estudos e outras atividades. O Gráfico 3 mostra uma ampla representatividade do sexo feminino na EaD, mas ainda existem desafios relacionados a algumas barreiras sociais e culturais para que as mulheres façam progresso em certos campos acadêmicos tradicionalmente de maioria masculina, como é o caso da área de ciências exatas.



Gráfico 3

Percentual de ingressantes em graduação à distância, por sexo e tipo de instituição de ensino, no Rio Grande do Sul — 2004, 2010 e 2022



Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).

Os percentuais de ingressantes nos cursos de graduação EaD, por raça/cor e por tipo de IES, nos anos de 2010 e 2022 estão representados no Gráfico 4.² Nesse gráfico, chama a atenção que, nas universidades federais, houve queda do percentual de brancos, que passou de 87,36% para 79,43%. Em contrapartida, houve aumento expressivo do percentual de pardos, que saiu de 7,56% para 13,58%. A participação dos pretos também aumentou, pois passou de 4,71% para 6,26%. Nas IFs, ocorreu um processo semelhante de diversificação racial do perfil de ingressantes. Esse fenômeno que ocorreu nas instituições federais de ensino superior (IFES) foi resultado dos programas de inclusão, como a Lei de Cotas³, implementados pelo governo federal nos anos recentes (Ristoff, 2014; Lopes; Silva; Ferreira, 2021).

Nas universidades privadas, o percentual de brancos diminuiu de 88,21% para 81,14%. Por outro lado, a representatividade de pardos aumentou, de forma significativa, de 6,99% para 11,28%, e também a de pretos, que foi de 3,35% para 6,44%. Nos centros universitários, os pardos aumentaram sua representação de forma expressiva, de 0% para 11,55%, e, nas faculdades, os brancos tiveram queda bastante considerável, de 92,48% para 67,48%. Em contrapartida, nas faculdades, aumentou expressivamente a participação de outros grupos étnicos, como o dos pretos, que foi de 0,63% para 8,62%. Fato semelhante ocorreu com os pardos, que ampliaram sua representação, que subiu de 3,80% para 21,98%. Indígenas e amarelos também aumentaram suas respectivas participações relativas nas faculdades.

Em termos absolutos, em 2010, o número total de ingressantes pardos, pretos e indígenas nos cursos EaD, nas IFES, foi de 106: 2,8% do total de 3.762 ingressantes. Em 2022, o número de ingressantes não brancos nas IFES foi de 603: 0,45% do total de 134.691 entrantes. Isto é, entre 2010 e

² Foram excluídos dos dados os indivíduos que não declararam a raça e aqueles cujos dados não foram informados.

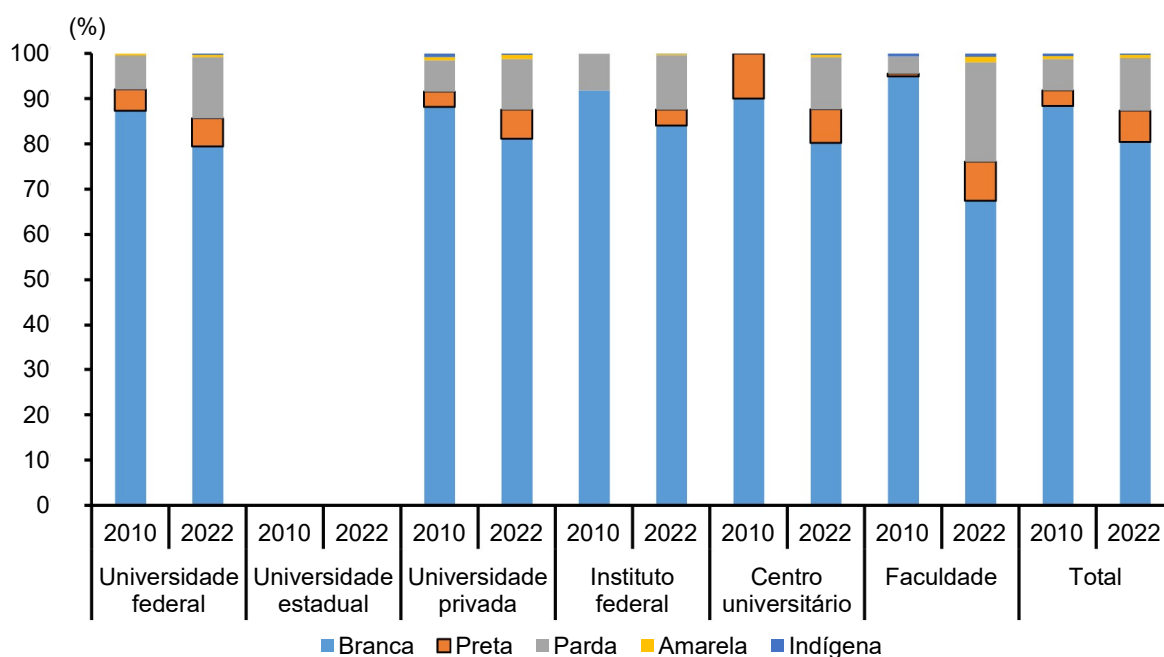
³ A Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), que reserva 50% das vagas nas IFES para estudantes de escolas públicas, com metade dessas vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas, começou a ser implementada em 2012.



2022, houve, nas IFES, uma queda de 84%, em termos relativos, de participação de ingressantes não brancos em cursos EaD sobre o total de novos alunos. Por outro lado, nas IES privadas, o número total de ingressantes não brancos, em 2010, na modalidade EaD, foi de 334: 8,83% do total. Em 2022, o número de entrantes não brancos nas IES privadas aumentou para 24.860: 18,46% do total. Portanto mais que dobrou a participação de ingressantes não brancos nos cursos EaD, nas IES privadas, entre 2010 e 2022 (crescimento de 108,9%).

Gráfico 4

Percentual de ingressantes em graduação à distância, por raça/cor e tipo de instituição de ensino, no Rio Grande do Sul — 2010 e 2022



Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).

Em síntese, o Gráfico 4 destaca que, ao contrário do observado nos cursos de graduação presenciais, em que houve aumento da diversidade racial em maior escala nas IES públicas em comparação com as IES privadas (Oliveira, 2024), no caso dos cursos de graduação EaD, ocorreu o fenômeno inverso, com queda de representatividade de ingressantes não brancos nas IFES, e, por outro lado, expressivo aumento da diversidade racial nas IES privadas. Os cursos EaD são mais flexíveis e acessíveis, especialmente para estudantes que não podem frequentar aulas presenciais, como aqueles de regiões remotas ou com restrições financeiras (Oliveira, 2024). Como esses estudantes são, frequentemente, não brancos e de baixa renda, os dados apresentados sinalizam que, na graduação EaD, houve maior atração de ingressantes desse grupo, ampliando a diversidade racial nas IES privadas em comparação com as IFES, no período.

Sob uma perspectiva teórico-histórica, Hasenbalg (2005) argumenta que o racismo estrutural perpetua desigualdades educacionais, associando-as ao legado da escravidão e à exclusão social de afrodescendentes, com destaque para barreiras socioeconômicas (como a concentração de pretos em ocupações de baixa renda) e discriminação no sistema educacional. Marteletto (2012), com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1982 a 2007, aponta que pobreza, segregação escolar e discriminação racial são fatores estruturais que limitam o acesso educacional de pretos e pardos, agravados pela baixa qualidade das escolas públicas frequentadas por esses grupos e



pelo baixo nível educacional de seus pais. Apesar de avanços promovidos por políticas de ação afirmativa e pela expansão educacional, o racismo estrutural persiste, segundo o estudo. Lopes, Silva e Ferreira (2021) destacam que a Lei de Cotas expandiu o acesso de grupos sub-representados, mas desafios, como evasão e discriminação no ambiente acadêmico, ainda persistem, limitando a plena inclusão.

A Tabela 1 compara o perfil racial dos ingressantes nos cursos de graduação EaD, no Rio Grande do Sul, nos anos de 2010 e 2022, com os percentuais do Censo racial da população gaúcha nesses dois anos.

Tabela 1

Percentual de ingressantes em graduação à distância, por raça/cor e perfil racial no Censo, nas instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul — 2010 e 2022

RAÇA	2010			2022		
	Ingressantes	Participação Relativa no Censo	Diferença	Ingressantes	Participação Relativa no Censo	Diferença
Branca	88,37	83,23	5,14	80,48	78,42	2,06
Parda	6,95	10,57	-3,62	11,63	14,67	-3,04
Preta	3,52	5,57	-2,05	6,92	6,52	0,40
Amarela	0,61	0,33	0,28	0,71	0,07	0,64
Indígena	0,56	0,31	0,25	0,26	0,31	-0,05

Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024).

Nota-se que houve diminuição da sobrerrepresentação de ingressantes brancos, entre 2010 e 2022, de 5,14% para 2,06%. Os pardos tiveram redução no nível de sub-representação⁴. Os pretos estavam sub-representados em 2010 e passaram a ter sobrerrepresentação em 2022. Os indígenas, que antes tinham sobrerrepresentação, apresentaram equilíbrio entre percentuais de ingresso e percentuais recenseados em 2022. Os amarelos aumentaram sua sobrerrepresentação.

3.2 Evolução do número de matrículas em graduação à distância no Rio Grande do Sul

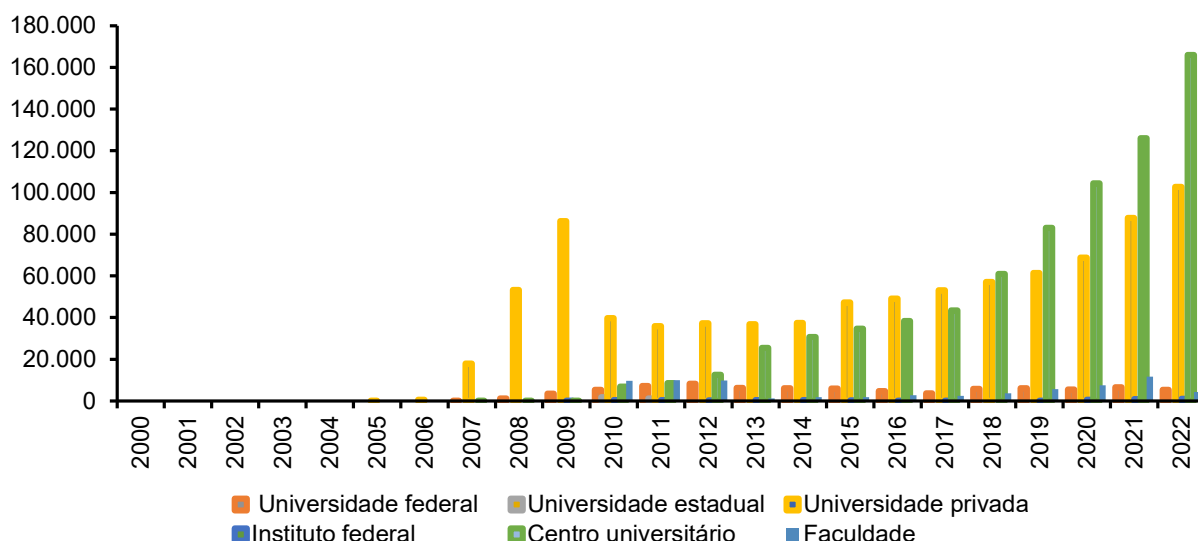
O Gráfico 5 mostra os dados de número de matrículas em cursos de graduação EaD, por tipo de IES, no Rio Grande do Sul, entre 2000 e 2022. Como pode ser observado nesse gráfico, a maior parte das matrículas em cursos EaD está concentrada em centros universitários e em universidades privadas. Os percentuais de participação relativa foram de 59,70% e de 36,48% respectivamente em 2022, ou seja, esses dois tipos de IES concentram a quase totalidade das matrículas dos cursos EaD no Rio Grande do Sul.

⁴ O sinal negativo que resulta da diferença entre os percentuais de ingressantes por raça em relação aos respectivos percentuais de raças no Censo indica sub-representação.



Gráfico 5

Número de matrículas em graduação à distância, por tipo de instituição de ensino,
no Rio Grande do Sul — 2000-2022



Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).

Em 2004, foram registradas oito matrículas em cursos de graduação à distância. Em 2005, o número aumentou para 675, todas em universidades privadas. Em 2006, ocorreu um aumento acentuado no indicador, coincidindo com a implantação, no mesmo ano, da UAB (Mancebo, 2017; Castro; Araújo, 2018), tendo sido registradas 17.897 matrículas em universidades privadas, 117 em universidades federais e 23 em centros universitários, isto é, 18.037 no total. Em 2008, o número total de matrículas em cursos de graduação EaD cresceu ainda mais e alcançou 90.195 registros. No entanto, até 2010, a tendência foi de queda. Em 2011, o indicador começou a crescer novamente e, a partir de 2016, a tendência passou a ser de crescimento acelerado. Em 2022, o número de matrículas em cursos de graduação EaD, nas IES do Rio Grande do Sul, alcançou o total de 316.462, ultrapassando, por significativa margem, o número de matrículas em cursos de graduação presenciais naquele ano (259.423), como mostra o Gráfico 6. Esse gráfico apresenta a evolução comparativa do número de matrículas EaD relativamente ao número de matrículas de cursos presenciais no Rio Grande do Sul, entre 2000 e 2022.

Entre 2006 e 2016, o hiato no número de matrículas entre cursos de graduação presenciais e cursos de graduação EaD se manteve relativamente estável, em torno de 293.000, em média, de matrículas a mais em cursos presenciais. A partir de 2017, o hiato começou a se reduzir, tendo chegado a um mínimo de 6.217 matrículas em 2021. O ponto de virada, ou ultrapassagem, ocorreu em 2022, quando o número de matrículas em cursos EaD foi de 316.642, superando, pela primeira vez, o número de matrículas de cursos presenciais, que foi de 259.423, estabelecendo, nesse contexto, um marco histórico no ensino superior gaúcho. Dessa forma, os percentuais de matrículas sobre o total, em 2022, foram de 54,95% em cursos de graduação EaD e de 45,05% em cursos de graduação presenciais.

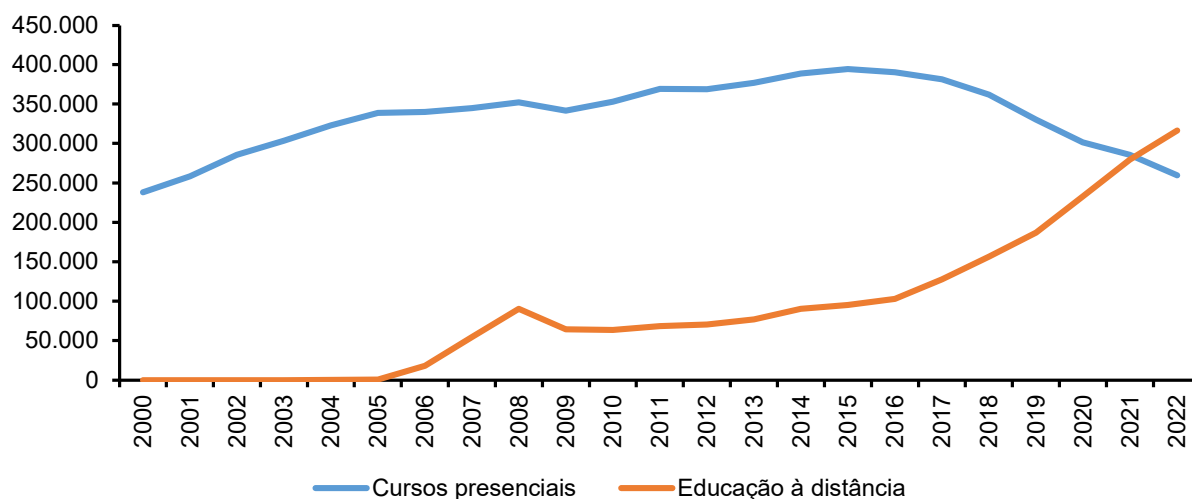
Embora os números de matrículas nos cursos EaD já mostrassem uma tendência de crescimento consistente há vários anos, a pandemia de COVID-19 contribuiu para esse crescimento (Silva; Valadão, 2024) e foi decisiva para que os números de matriculados nos cursos de graduação presenciais fossem ultrapassados pelas matrículas na modalidade EaD (Ensino [...], 2021). Esse é um fato que merece



destaque, pois, pela primeira vez na história do ensino superior do Rio Grande do Sul, o número de matrículas em cursos EaD superou o de matrículas presenciais em IES. Essa tendência sinaliza uma mudança que está em processo de consolidação. Segundo uma pesquisa recente, 61% dos estudantes universitários do período pós-pandemia ingressaram na modalidade EaD e apenas 22% queriam continuar a estudar exclusivamente na modalidade presencial (Universitários [...], 2022).

Gráfico 6

Número de matrículas em graduação presencial e à distância, no Rio Grande do Sul — 2000-2022



Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).

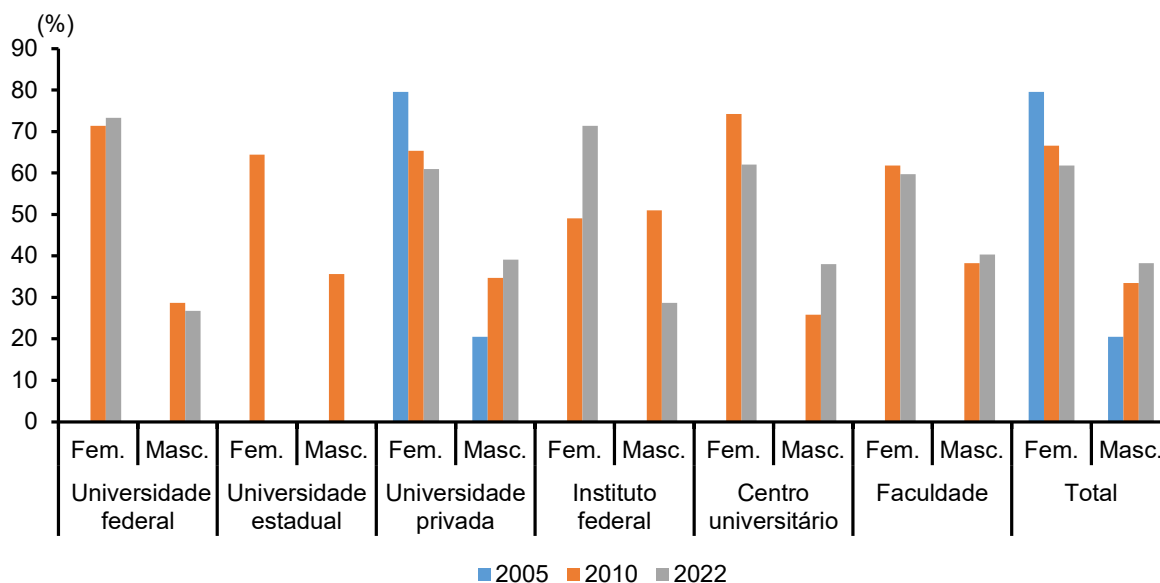
Outro fator que contribuiu para a expansão da modalidade EaD foi a redução dos recursos do Fies pelo governo federal (Oliveira, 2024). Sem acesso a esse tipo de financiamento, muitos estudantes optaram por estudar em cursos de graduação EaD, cujas mensalidades são muito mais baratas que as dos cursos presenciais (Hartmann, 2022).

O Gráfico 7 mostra os dados de números de matrículas de graduação EaD, por sexo e por tipo de IES, no Rio Grande do Sul, nos anos de 2005, 2010 e 2022. Como foram apenas em número de oito as primeiras matrículas em graduação EaD no Rio Grande do Sul, em 2004, conforme mostrado no Gráfico 5, o ano inicial adotado para análise foi o de 2005, quando foram registradas 675 matrículas em universidades privadas (537 de mulheres e 138 de homens). Os percentuais totais de matrículas de mulheres foram de 79,56%, 61,56% e 61,75% nos anos de 2005, 2010 e 2022 respectivamente, mantendo-se predominantes, no período, em todas as IES gaúchas. Em 2022, os maiores percentuais de matrículas de mulheres foram registrados nas universidades federais e nos IFs: 73,27% e 71,34% respectivamente.



Gráfico 7

Percentual de matrículas em graduação à distância, por sexo e tipo de instituição de ensino,
No Rio Grande do Sul — 2005, 2010 e 2022



Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).

Os percentuais de matrículas para os cursos de graduação EaD, por raça/cor⁵ e por tipo de IES, no Rio Grande do Sul, para os anos de 2010 e de 2022, estão representados no Gráfico 8. A observação do Gráfico 8 revela alguns destaques. Nas **universidades privadas**, os brancos diminuíram sua representação, que passou de 93,41% para 82,76%. Os pardos aumentaram sua participação de 2,79% para 10,42%. Nesse caso, havia 145 pardos em 5.205 matriculados com autodeclaração em 2010. Em 2022, os pardos eram 9.533 em 91.463 no total de matriculados que declararam sua raça/cor. Nos **centros universitários**, o grupo dos pardos quase quintuplicou e foi de 2,11% para 9,44%. Os pretos também aumentaram sua participação. Por outro lado, o grupo de indígenas e amarelos reduziu sua representação (de 3,16% para 0,65%). Nos **institutos federais**, os brancos diminuíram sua participação (de 94,35% para 82,24%). Por outro lado, o percentual de pardos cresceu expressivamente (de 3,32% para 10,99%). Os pretos também aumentaram sua participação (de 2,33% para 6,37%), assim como os amarelos e os indígenas (de 0% para 0,41%). Nas **faculdades**, os matriculados brancos tiveram uma queda significativa de participação (de 92,48% para 72,86%). Esse fato possibilitou que essas instituições apresentassem a maior diversidade racial de matrículas entre todas as IES, em 2022. Os pardos aumentaram de modo bastante expressivo sua representação nas faculdades (de 3,62% para 17,47%), a maior participação entre todas as IES, em 2022. Os pretos, os amarelos e os indígenas também aumentaram suas participações.

Em 2010, o número de matriculados pardos, pretos e indígenas nos cursos EaD das IFES foi de 254: 3,1% do total de 8.026 alunos matriculados. Em 2022, o número de matriculados não brancos aumentou para 1.049, mas representou apenas 0,46% do total de 227.593 matriculados. Isso significa que, entre 2010 e 2022, houve, nos cursos EaD das IFES, um acentuado declínio na diversidade do perfil racial dos matriculados, com uma variação negativa de 85,1% na participação relativa de matriculados não brancos sobre o total. Em contrapartida, nos cursos EaD das IES privadas, o número total de

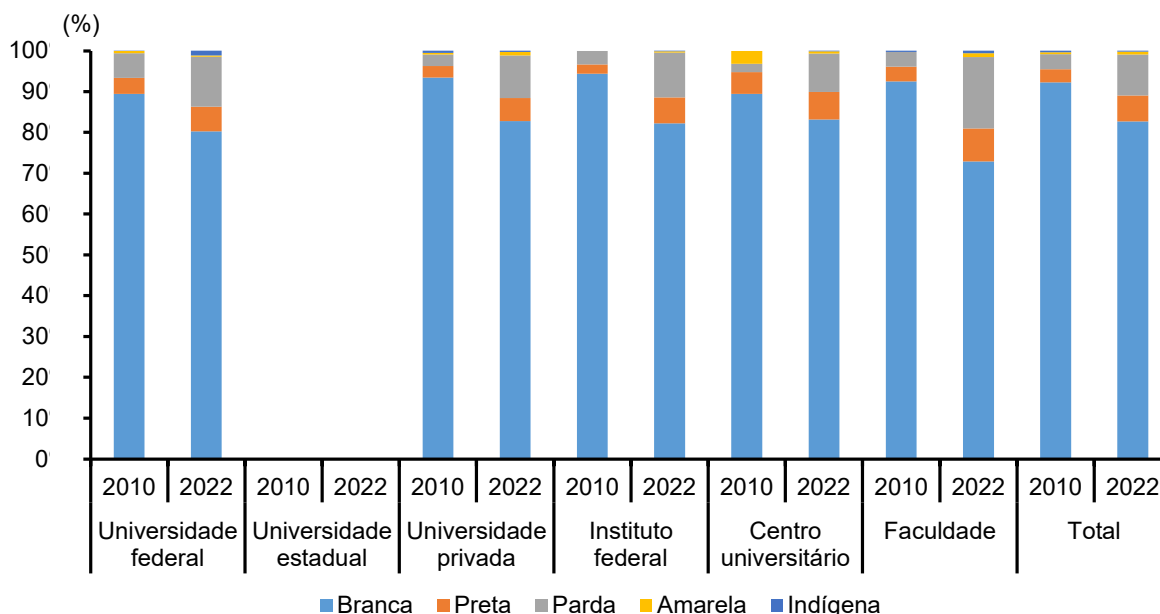
⁵ Foram excluídos dos dados os indivíduos que não declararam a raça e aqueles cujos dados não foram informados.



matriculados não brancos, em 2010, foi de 380: 4,63% do total. Em 2022, o número de matriculados não brancos cresceu para 38.312: 16,83% do total. Assim, quase quadruplicou a representatividade de matriculados não brancos nos cursos EaD das IES privadas, entre 2010 e 2022 (aumento de 263,51%).

Gráfico 8

Percentual de matrículas em graduação à distância, por raça/cor e tipo de instituição de ensino, no Rio Grande do Sul — 2010 e 2022



Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).

Os dados do Gráfico 8 mostram que, entre 2010 e 2022, de modo semelhante ao que ocorreu no caso do perfil de ingressantes, houve declínio da participação relativa de matriculados não brancos nos cursos EaD das IFES e aumento significativo da diversidade racial desses cursos nas IES privadas. Como comentado anteriormente, os cursos na modalidade EaD têm maior flexibilidade e acessibilidade para estudantes com dificuldades de frequentar cursos presenciais, especialmente os que são de baixa renda ou oriundos de regiões remotas (Oliveira, 2024). Os dados mostram que, na graduação EaD de IES privadas, houve um aumento expressivo na participação relativa de matrículas de grupos historicamente desfavorecidos, como pardos, pretos e indígenas. Por outro lado, houve declínio na participação relativa de matriculados desses grupos nas IFES.

A Tabela 2 mostra uma análise comparativa do perfil racial dos matriculados nos cursos de graduação EaD, no Rio Grande do Sul, nos anos de 2010 e 2022, em relação ao perfil racial da população gaúcha recenseada nesses dois anos. De acordo com os dados da Tabela 2, houve diminuição da sobrerrepresentação de matriculados brancos entre 2010 e 2022. Os pardos e os pretos tiveram redução no nível de sub-representação. Por outro lado, os amarelos aumentaram sua representação. Os indígenas mantiveram um equilíbrio nos percentuais de matriculados e nos percentuais recenseados, nos anos de 2010 e 2022.



Tabela 2

Percentual de matrículas na graduação à distância, por raça/cor e perfil racial no Censo, nas instituições de ensino do Rio Grande do Sul — 2010 e 2022

RAÇA	2010			2022		
	Matrículas	Participação Relativa no Censo	Diferença	Matrículas	Participação Relativa no Censo	Diferença
Branca	92,27	83,23	9,04	82,71	78,42	4,29
Parda	3,72	10,57	-6,85	10,08	14,67	-4,59
Preta	3,19	5,57	-2,38	6,33	6,52	-0,19
Amarela	0,48	0,33	0,15	0,66	0,07	0,59
Indígena	0,34	0,31	0,03	0,23	0,31	-0,08

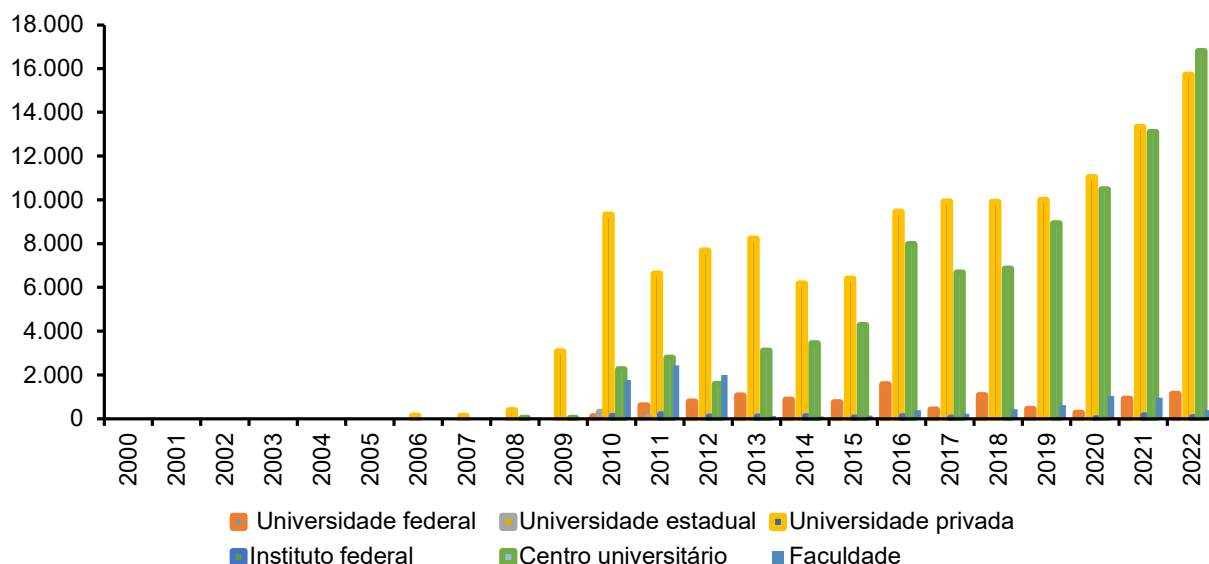
Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024).

3.3 Evolução do número de concluintes em graduação à distância no Rio Grande do Sul

O Gráfico 9 apresenta a evolução do número de concluintes em cursos de graduação EaD, por tipo de IES, no Rio Grande do Sul.

Gráfico 9

Número de concluintes em graduação à distância, por tipo de instituição de ensino, no Rio Grande do Sul — 2000-2022



Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).

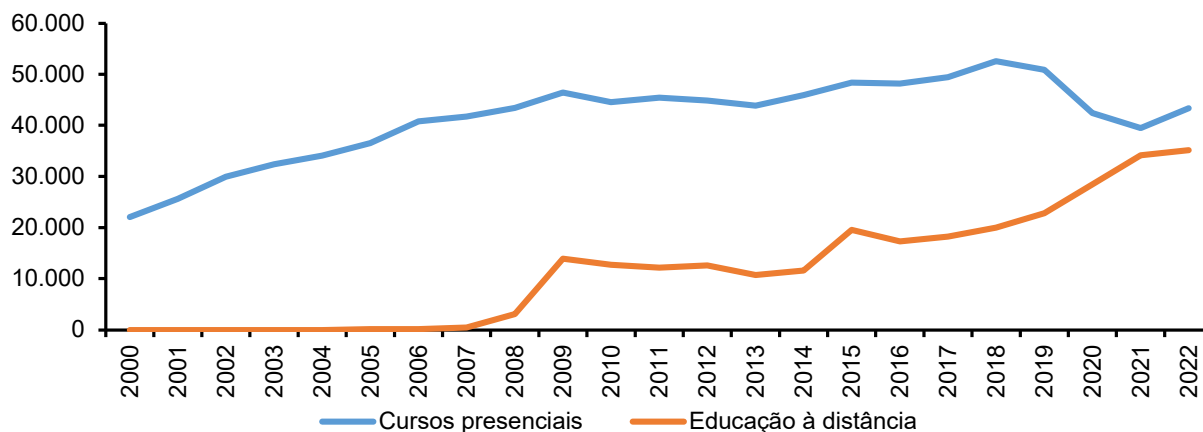
Como pode ser notado pelo Gráfico 9, a maioria dos concluintes é oriunda de centros universitários e de universidades privadas. Os percentuais de participação relativa no total de concluintes de todas as IES foram de 49,64% e de 45,16% respectivamente em 2022.

Os primeiros concluintes em cursos de graduação EaD, no Rio Grande do Sul, foram em número de 141 no ano de 2005. Em 2006, foram 123 e, em 2007, foram 417. A partir de 2008, o número de concluintes começou a crescer de forma acelerada, tendo alcançado o total de 35.142 em 2022, número próximo ao de formandos em cursos de graduação presenciais, conforme mostra o Gráfico 10.



Gráfico 10

Número de concluintes em graduação à distância e em graduação presencial, no Rio Grande do Sul — 2000-2022



Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).

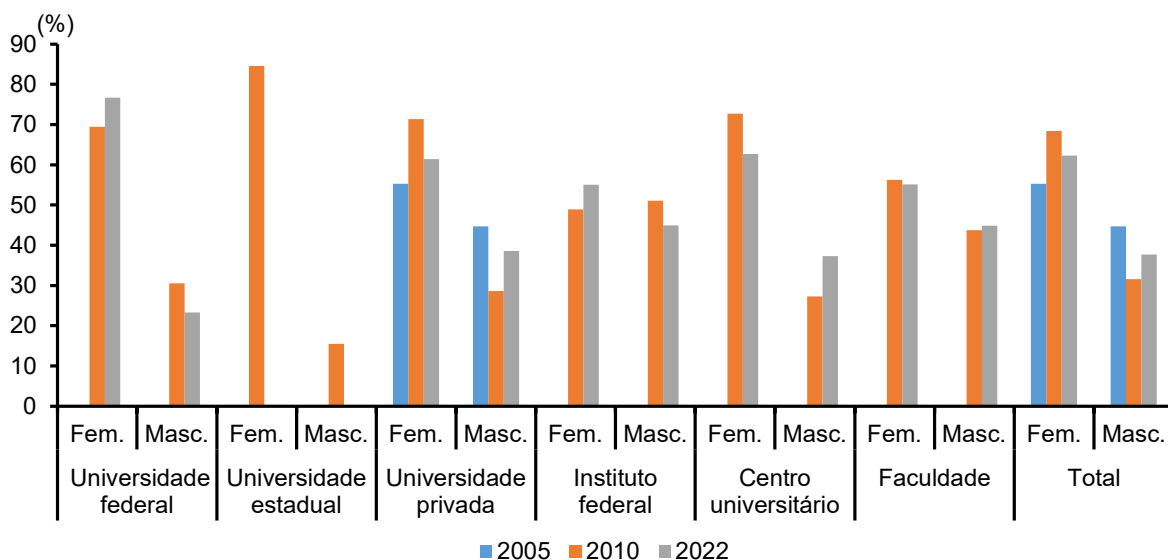
De 2005, quando se formaram os primeiros concluintes de cursos de graduação EaD no Rio Grande do Sul, a 2019, a diferença entre o número de concluintes desse segmento e o número de concluintes em cursos de graduação presenciais foi, em média, de cerca de 34.000 formandos a mais nessa última modalidade de ensino. Entretanto, a partir de 2020, ano da pandemia, o hiato começou a diminuir, conforme se vê na aproximação das duas curvas no Gráfico 10. Em 2022, a diferença de número de concluintes entre as duas modalidades de ensino foi de apenas 8.232 a mais para a modalidade presencial, que registrou 43.374 formandos contra 35.142 dos cursos EaD. Assim, no ano de 2022, os percentuais de concluintes sobre o total foram de 55,24% em cursos de graduação presenciais e de 44,76% em cursos de graduação EaD.

O Gráfico 11 apresenta o percentual de concluintes de graduação EaD, por sexo e por tipo de IES, no Rio Grande do Sul, nos anos de 2005, 2010 e 2022. Os percentuais totais de concluintes do sexo feminino foram de 55,32%, 68,45% e 61,75% nos anos de 2005, 2010 e 2022 respectivamente, mantendo-se predominantes, no período, em todas as IES gaúchas, exceto nos IFs, no ano de 2010, em que o percentual de concluintes homens foi de 51,06%. Em 2022, o maior percentual de formandos do sexo feminino foi registrado nas universidades federais: 76,67%.



Gráfico 11

Percentual de concluintes em graduação à distância, por sexo e tipo de instituição de ensino, no Rio Grande do Sul — 2005, 2010 e 2022

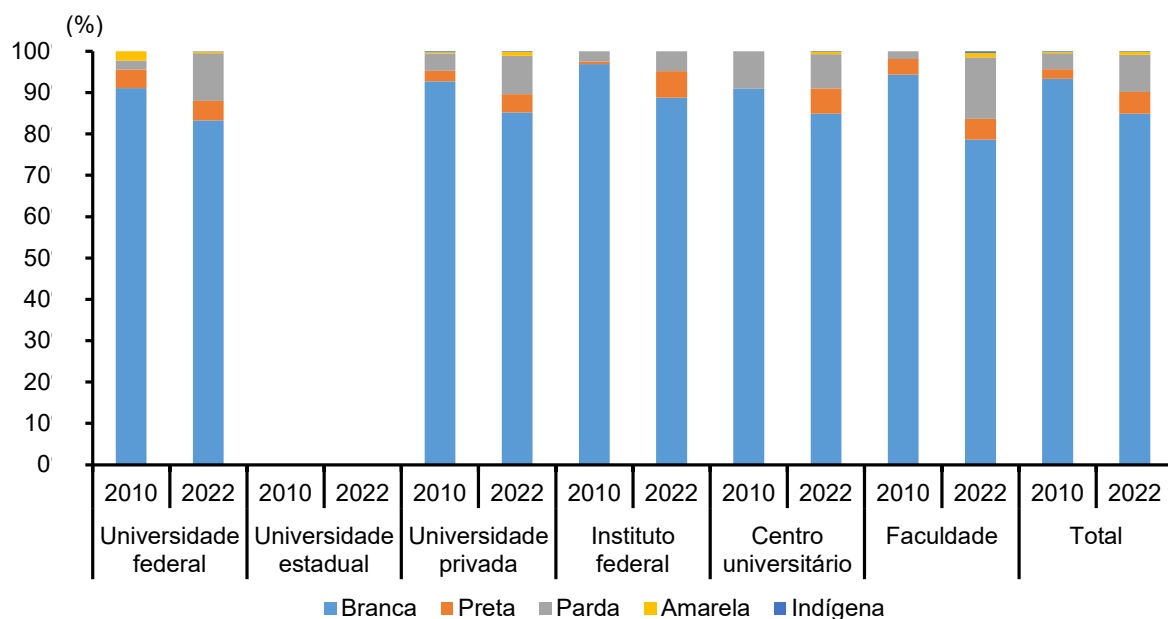


Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).

Os percentuais de concluintes dos cursos de graduação EaD, por raça/cor⁶ e por tipo de IES, no Rio Grande do Sul, nos anos de 2010 e de 2022, estão representados no Gráfico 12.

Gráfico 12

Percentual de concluintes em graduação à distância, por raça/cor e tipo de instituição de ensino, no Rio Grande do Sul — 2010 e 2022



Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).

⁶ Foram excluídos dos dados os indivíduos que não declararam a raça e aqueles cujos dados não foram informados.



Nas universidades federais, os pardos mais do que quintuplicaram sua participação, que passou de 2,22% para 11,52%. Os percentuais de pretos e indígenas também apresentaram aumento. Nas faculdades, houve redução expressiva de concluintes brancos (de 94,34% para 78,59%). Os demais grupos, nessas instituições, aumentaram suas participações, principalmente os pardos (de 1,89% para 14,89%).

Em 2010, nove alunos pardos, pretos e indígenas concluíram seus cursos EaD em IFES (0,9% do total de 994 concluintes). Em 2022, o número de concluintes não brancos passou para 159 (0,53% do total de 30.123). Em termos percentuais, houve, entre 2010 e 2022, uma queda de 41,7% na participação relativa desses alunos sobre o total de concluintes. Por outro lado, nos cursos EaD das IES privadas, o número de concluintes não brancos, em 2010, foi de 57 (5,73% do total). Em 2022, o número de concluintes não brancos aumentou para 4.403 (14,61% do total). Dessa forma, mais do que duplicou a representatividade de concluintes não brancos nos cursos EaD das IES privadas, entre 2010 e 2022 (aumento de 154,9%). Assim, os dados do Gráfico 12 mostram que, entre 2010 e 2022, de modo semelhante ao que ocorreu no caso do perfil de ingressantes e de matriculados, houve queda na representatividade de concluintes não brancos nos cursos EaD das IFES e crescimento da diversidade racial nessa modalidade de ensino, nos cursos das IES privadas.

A Tabela 3 compara os percentuais de concluintes, por raça/cor, dos cursos de graduação EaD no Rio Grande do Sul, nos anos de 2010 e 2022, com os percentuais raciais do Censo da população gaúcha nesses dois anos.

Tabela 3

Percentual de concluintes de graduação à distância, por raça/cor e perfil racial no Censo, nas instituições de ensino do Rio Grande do Sul — 2010 e 2022

RAÇA	2010			2022		
	Concluintes	Participação Relativa no Censo	Diferença	Concluintes	Participação Relativa no Censo	Diferença
Branca	93,36	83,23	10,13	84,86	78,42	6,44
Parda	3,82	10,57	-6,75	8,99	14,67	-5,68
Preta	2,31	5,57	-3,26	5,27	6,52	-1,25
Amarela	0,30	0,33	-0,03	0,72	0,07	0,65
Indígena	0,20	0,31	-0,11	0,16	0,31	-0,15

Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024).

Entre 2010 e 2022, os brancos diminuíram significativamente sua participação relativa no total de concluintes, embora ainda continuem sobrerrepresentados. Os pardos e os pretos, ao contrário, aumentaram suas participações relativas no total de concluintes, ainda que se mantivessem sub-representados em 2022. Os amarelos passaram a ter sobrerrepresentação em 2022. Os indígenas se mantiveram sub-representados.

4 Fatores que influenciam a escolha de um curso de graduação

A demanda por cursos superiores é um fenômeno complexo, que é influenciado por diversos fatores interligados. Com base em alguns estudos sobre o tema (Bergamo *et al.*, 2008; Souza; Souza,



2009; Aléssio; Domingues; Scarpin, 2010; Cavalheiro *et al.*, 2018; Martins; Machado, 2018), é possível agrupar esses fatores em três categorias principais: individuais, econômicos e institucionais.

4.1 Fatores individuais

Esta subseção analisa os fatores individuais que influenciam a escolha de cursos superiores, com foco nas preferências pessoais e no perfil vocacional dos estudantes.

4.1.1 Interesse pessoal

Um dos principais fatores para a escolha de um curso é o interesse genuíno do indivíduo pela área de conhecimento. Preferências, motivações, habilidades, valores, traços de personalidade, maturidade, probabilidade de sucesso no curso, expectativa de realização profissional, afinidade do curso com disciplinas do ensino médio e aptidão para a área, que podem ser avaliadas por testes vocacionais, são fatores determinantes para a satisfação com o curso e o sucesso na carreira.

4.1.2 Localização da instituição

A localização da instituição de ensino também pode influenciar a escolha do curso, especialmente para os estudantes que precisam conciliar os estudos com outras atividades, como trabalho ou cuidado da família.

4.2 Fatores sociais e econômicos

Esta subseção examina os fatores sociais e econômicos que moldam a demanda por cursos superiores, incluindo o prestígio da IES e do curso, os custos envolvidos, a demanda do mercado de trabalho, as condições socioeconômicas dos estudantes, as políticas públicas e o contexto social.

4.2.1 Status da instituição e do curso

O prestígio, a imagem e a reputação da IES e do curso são fatores muito importantes de atração para os estudantes que buscam um diploma reconhecido no mercado de trabalho. As IES públicas, que geralmente têm cursos com boa ou excelente avaliação, são muito disputadas pelos estudantes interessados em realizar um curso superior.

4.2.2 Custo do curso

O custo da mensalidade e as taxas adicionais do curso podem ser um fator determinante para alguns candidatos, principalmente aqueles de baixa renda, os quais geralmente não têm condições de optar pelos cursos mais caros de IES privadas, especialmente aqueles de maior duração e de maior concorrência. Por outro lado, a gratuidade dos cursos em IES públicas é outro fator adicional importante na escolha dessas instituições pelos estudantes.

4.2.3 Demanda do mercado de trabalho

A demanda por profissionais em determinadas áreas do mercado de trabalho é um fator a ser considerado, pois os estudantes buscam cursos que ofereçam boas oportunidades de emprego e salários condizentes com suas expectativas futuras de remuneração.



4.2.4 Condições socioeconômicas

O nível socioeconômico da família influencia a escolha do curso, pois famílias com maior renda têm mais condições de investir em cursinhos pré-vestibulares e, posteriormente, em cursos universitários mais concorridos em IES públicas ou mais caros em IES privadas de renome.

4.2.5 Políticas públicas

As políticas públicas de incentivo à educação, como o Prouni, o Fies e as políticas de cotas raciais de acesso ao ensino superior podem aumentar a demanda por determinados cursos, especialmente entre estudantes de baixa renda. Estudos, como os de Ristoff (2014); Lopes; Silva; Ferreira (2021) e Figueiredo *et al.* (2022), apontam, por exemplo, que a maioria dos alunos de cursos tradicionais, como Medicina, Psicologia e Odontologia, é composta por indivíduos brancos de famílias de alta renda, evidenciando a necessidade de políticas públicas que promovam maior equidade no acesso ao ensino superior para grupos não brancos, especialmente em cursos de maior prestígio e concorrência.

4.2.6 Contexto social

A pressão social e a influência de familiares e amigos podem influir na escolha do curso, especialmente entre os jovens que ainda estão em fase de indecisão. Estudantes que têm familiares ou parentes exercendo determinadas profissões, principalmente as de grande prestígio social, como medicina, engenharia e advocacia, geralmente são estimulados a escolherem essas áreas profissionais para darem continuidade à tradição familiar.

4.3 Fatores institucionais

Esta subseção aborda os fatores institucionais que afetam a escolha do curso superior, como as suas características e as características da IES, a concorrência e a oferta de vagas, a modalidade de ensino (presencial, EaD ou semipresencial) e o papel da propaganda e do *marketing* das instituições.

4.3.1 Características da IES e do curso

A qualidade do corpo docente, a infraestrutura da instituição, a carga horária e a duração do curso são fatores que influenciam a demanda, pois os estudantes buscam cursos que ofereçam uma boa formação, habilidades e capacitação para o mercado de trabalho. Candidatos que precisam trabalhar geralmente optam pela inscrição em cursos noturnos e/ou EaD.

4.3.2 Concorrência e oferta de vagas

A oferta de vagas para o curso influencia a demanda, pois cursos com menor número de vagas podem ter maior concorrência e, conseqüentemente, maior demanda. Estudantes de estratos inferiores de renda tendem a escolher cursos com menor relação candidato/vaga ou cursos EaD, pois eles têm menores barreiras ao ingresso ao ensino superior nesse contexto.



4.3.3 Modalidade de ensino

A modalidade de ensino (presencial, EaD ou semipresencial) também pode influenciar a escolha do curso, pois alguns estudantes preferem a flexibilidade e a acessibilidade da EaD, enquanto outros preferem o contato presencial com professores e colegas.

4.3.4 Propaganda e marketing

A propaganda e o *marketing* realizados pela instituição de ensino podem aumentar a visibilidade do curso e atrair mais candidatos.

5 Cursos de graduação de maior demanda nas redes pública e privada de ensino superior do Rio Grande do Sul

É importante ressaltar que a análise da demanda por curso superior deve ser feita de forma contextualizada, considerando os diferentes fatores mencionados anteriormente. Nesta seção, serão apresentados os cinco cursos de graduação presenciais e EaD de maior demanda nas redes pública e privada de ensino superior do Rio Grande do Sul, em 2022. Os indicadores apresentados são os números de inscritos, de ingressantes, de matrículas e de concluintes dos cursos mais procurados, no caso dos cursos presenciais, e de inscritos, de matrículas e de concluintes, no caso dos cursos EaD.

Quanto aos indicadores analisados, pode-se inferir que um elevado número de inscritos indica que os candidatos têm grande interesse no curso. Os cursos com maior *status* e prestígio social, que oferecem maiores e melhores perspectivas de remuneração e/ou grande empregabilidade atraem um grande número de candidatos. Da mesma forma, um número significativo de ingressantes sugere que o curso tem grande atração na captação de candidatos ao ensino superior. O número elevado de matrículas, por sua vez, revela que o curso tem boa procura e que os estudantes matriculados estão interessados em cursar a área. O número de concluintes também é importante, pois cursos com números significativos de formandos sinalizam, geralmente, que têm capacidade adequada de formar profissionais para atender ao mercado de trabalho.

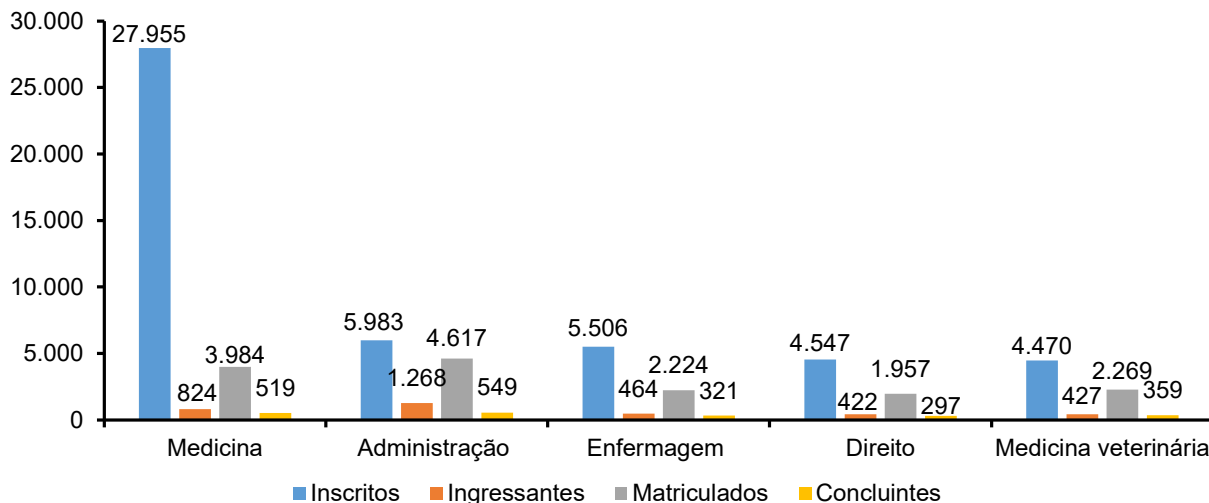
O Gráfico 13 apresenta os cinco cursos presenciais de maior demanda na rede pública de ensino superior gaúcho⁷, em 2022, nas categorias de inscritos, matrículas, ingressos e concluintes. Em 2022, na rede pública de ensino superior gaúcha, na modalidade presencial, o tradicional curso de Medicina foi o de maior demanda, com 27.955 inscritos. Para esse curso, os números de ingressantes, de matrículas e de concluintes foram de 824, 3.984 e 519 respectivamente. Os cursos de Administração e de Enfermagem foram o segundo e o terceiro em número de inscritos, com 5.983 e 5.506 candidatos. Por outro lado, Administração foi o primeiro colocado em número de matrículas (4.617), ingressantes (1.268) e, também, de concluintes (549).

⁷ A rede pública de ensino superior no Rio Grande do Sul é formada pelas IES federais e pela UERGS.



Gráfico 13

Cursos presenciais de maior demanda na rede pública de ensino superior, no Rio Grande do Sul — 2022

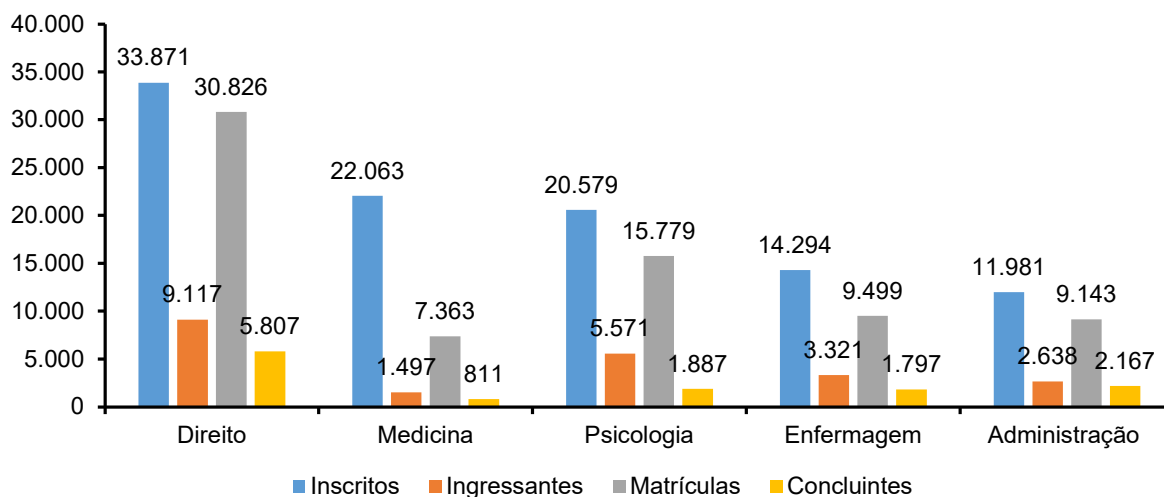


Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).

O Gráfico 14 mostra os cinco cursos presenciais mais demandados na rede privada de ensino superior gaúcha, em 2022, nas categorias de inscritos, matrículas, ingressantes e concluintes.

Gráfico 14

Cursos presenciais de maior demanda na rede privada de ensino superior, no Rio Grande do Sul — 2022



Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).

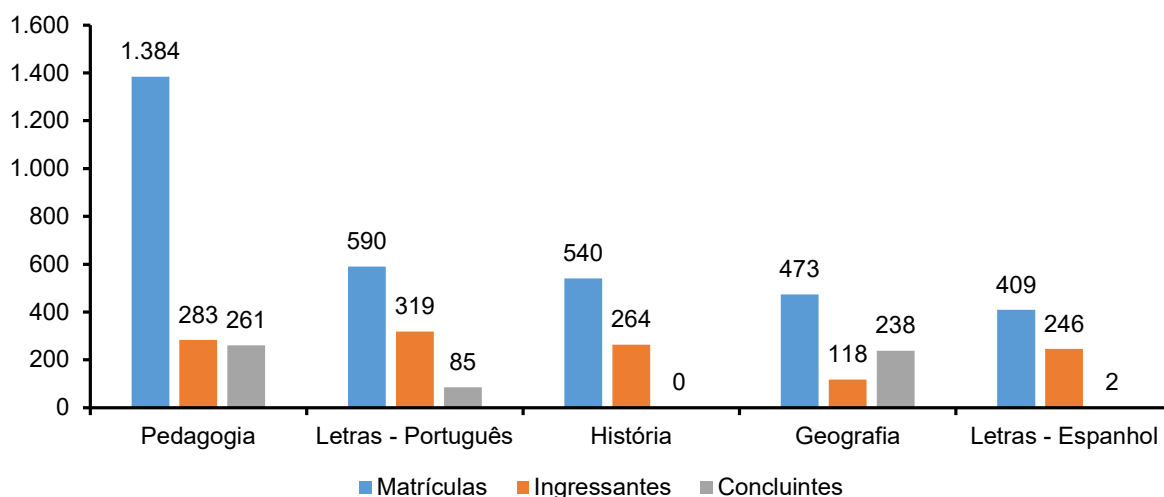
Os cursos de Direito, Medicina e Psicologia foram os três de maior demanda na rede privada de ensino superior do estado, na modalidade presencial, em 2022, com 33.871, 22.063 e 20.579 candidatos inscritos respectivamente. Direito também teve, por larga margem de diferença em relação aos demais cursos, o maior número de matrículas (30.826). Também foi o primeiro colocado em número de ingressantes (9.177) e de concluintes (5.807). Psicologia foi o segundo em número de matrículas (15.779) e, também, de ingressantes (5.571). Administração teve o segundo maior número de concluintes (2.167).



O Gráfico 15 apresenta os cinco cursos mais demandados da rede pública de ensino superior gaúcha, em 2022, na modalidade à distância, nas categorias de matrículas, ingressantes e concluintes.⁸ Pedagogia, Letras-Português e História foram os três cursos mais demandados para acesso à rede pública de ensino superior do Rio Grande do Sul na modalidade EaD, em 2022. Pedagogia teve o maior número de matrículas (1.384) e de concluintes (261), enquanto Letras-Português teve o maior número de ingressantes (319). Esses cursos geralmente são menos concorridos e têm maior possibilidade de acesso para candidatos de estratos de renda inferiores ou de grupos não brancos em contraste com cursos tradicionais, como Medicina, Psicologia e Odontologia, cuja composição, em sua maioria, é de indivíduos brancos de famílias de alta renda (Ristoff, 2014; Lopes; Silva; Ferreira, 2021; Figueiredo *et al.*, 2022).

Gráfico 15

Cursos à distância de maior demanda da rede pública de ensino superior, no Rio Grande do Sul — 2022



Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).

O Gráfico 16 mostra os cinco cursos mais demandados da rede privada de ensino superior do Rio Grande do Sul em 2022, na modalidade EaD, nas categorias⁹ de matrículas, ingressantes e concluintes. Por significativa margem de diferença em relação aos demais, os dois cursos mais procurados para acesso na rede privada de ensino superior gaúcho, na modalidade EaD, em 2022, foram Pedagogia e Administração. Pedagogia foi o primeiro colocado em número de matrículas (37.257) e de concluintes (6.531) e o segundo em número de ingressantes (20.602). Administração foi o primeiro em número de ingressantes (20.652) e o segundo em número de matrículas (36.529) e de concluintes (3.398).

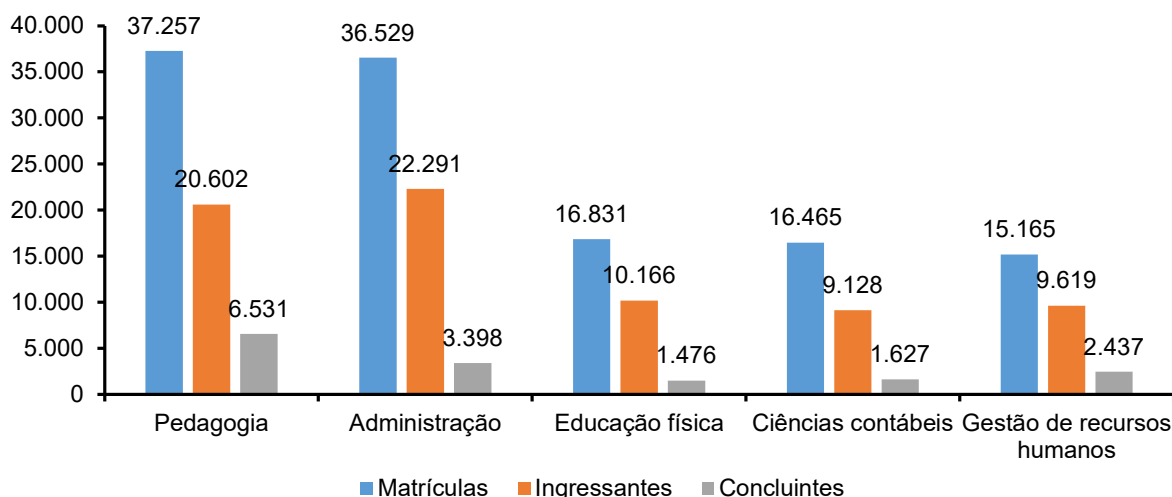
⁸ Os microdados do ensino superior do Inep não trazem informações sobre o número de inscritos ou de vagas em cursos de graduação na modalidade EaD, apenas dados sobre matrículas, ingressantes e concluintes.

⁹ Os microdados do ensino superior do Inep não trazem informações sobre o número de inscritos ou de vagas em cursos de graduação na modalidade EaD, apenas dados sobre matrículas, ingressantes e concluintes.



Gráfico 16

Cursos à distância de maior demanda da rede privada de ensino superior, no Rio Grande do Sul — 2022



Fonte dos dados brutos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022a).

6 Considerações finais

Um marco fundamental no crescimento do ensino superior, em anos recentes, é a importância e a participação cada vez maior da modalidade EaD, principalmente a partir da regulamentação do Sistema da Universidade Aberta do Brasil em 2005, como implementação de uma das metas do PNE 2001 (ampliar e consolidar o sistema de ensino à distância). Sem dúvida, em termos quantitativos, houve um avanço exponencial na trajetória do ensino superior no Rio Grande do Sul, conforme demonstrado neste estudo, mas ainda há desafios a serem equacionados, como a garantia da qualidade, a formação e a capacitação adequada dos docentes, uma remuneração satisfatória para os profissionais da educação envolvidos, a necessidade de investimentos em infraestrutura e a redução dos custos para viabilizar uma efetiva democratização do acesso, a permanência e a conclusão dos estudos para os estudantes universitários, principalmente para aqueles oriundos de grupos historicamente desfavorecidos.

Pela primeira vez na história do ensino superior gaúcho, o número de matrículas em cursos de graduação EaD ultrapassou o número de matrículas em cursos de graduação presenciais. Tal fato ocorreu no ano de 2022. Esse marco histórico revela uma mudança significativa no panorama do ensino superior do Rio Grande do Sul. As vantagens da EaD, como flexibilidade, acessibilidade e variedade de cursos, atraem cada vez mais estudantes que buscam uma formação com menor custo aliada à praticidade. A pandemia de COVID-19 acelerou essa mudança, mas não a causou, pois já havia uma tendência de crescimento do número de cursos de graduação EaD como resultado da crise econômica de 2014-2016 e da redução das verbas de programas de financiamento estudantil, como o Fies, pelo governo federal.

É importante destacar que ambas as modalidades de ensino, presencial e EaD, têm suas vantagens, desvantagens e complementaridades, e a escolha ideal dependerá das possibilidades, das necessidades e dos objetivos de cada estudante. No entanto, a ascensão da EaD no Rio Grande do Sul é uma tendência que deve se consolidar nos próximos anos. As IES que têm como objetivo se manterem



competitivas no mercado precisam se adaptar a essa nova realidade e investir em soluções inovadoras de ensino à distância.

As tendências recentes sinalizam a consolidação da EaD como uma das principais modalidades de ensino superior gaúcho. Isso é amplamente facilitado pelo avanço de tecnologias, como a inteligência artificial e a realidade virtual, que tornam as experiências de aprendizagem mais imersivas, atraentes e personalizadas. Por outro lado, é necessário investir em melhorias na infraestrutura e, também, na formação e na capacitação de professores, além de garantir a inclusão digital para que a EaD possa alcançar todo o seu potencial de inclusão e transformação social.

Por último, importa observar que ocorreu, no período analisado, uma situação ambivalente em termos de mudança na representatividade entre as raças/cores, nos cursos de graduação EaD, no Rio Grande do Sul. Enquanto, nos cursos EaD das IES privadas, houve um expressivo aumento de participação relativa dos grupos de pardos, pretos e indígenas, conforme demonstrado pelos números de ingressantes, matrículas e concluintes, ocorreu, por outro lado, uma diminuição de representatividade desses grupos nos cursos EaD das IFES. É essencial compreender as causas dessas distorções e buscar soluções para garantir que todas as pessoas, independentemente de sua raça/cor, tenham acesso equânime a oportunidades educacionais de qualidade.

Referências

ALÉSSIO, S. C.; DOMINGUES, M. J. C. S.; SCARPIN, J. E. Fatores determinantes na escolha por uma Instituição de Ensino Superior do Sul do Brasil. In: VII SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA (SEGeT), 2010. Disponível em:

https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/283_FATORES_ATRACAO_IES_SUL_BRASIL.pdf.

Acesso em: 14 maio 2025.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 321–338, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/L8pKJVB44tLnp5rTzNB3SvC/#>. Acesso em: 9 out. 2024.

BERGAMO, F. V.; PONCHIO, M. C.; ZAMBALDI, F.; GIULIANI, A. C.; SPERS, E. E. De *prospect* a aluno: fatores influenciadores da escolha de uma instituição de ensino superior. In: III ENCONTRO DE MARKETING DA ANPAD, Curitiba, 2008. Disponível em:

https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/pesquisa-eaesp-files/arquivos/zambaldi_-_de_prospect_a_aluno_fatores_influenciadIBGEores_da_escolha_de_uma_insituicao_de_ensino_superior_0.pdf. Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1998. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=2494&ano=1998&ato=043gXWU10dNpWT793>. Acesso em: 7 maio 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005a.

Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2366/decreto-n-5.622>. Acesso em: 7 maio 2025.



BRASIL, **Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil — UAB. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 7 maio 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria-Geral, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. Portaria MEC n.º 371, de 8 de maio de 2025. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 86, p. 96, 9 maio 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-371-de-8-de-maio-de-2025-628545055>. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Portaria n.º 528, de 6 de junho de 2024. **Diário Oficial da União**: Seção 1 - Extra D, Brasília, DF, ano 108-D, p. 1, 7 junho 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-528-de-6-de-junho-de-2024-564275259>. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 2, de 10 de janeiro de 2007**. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/121/portaria-normativa-n-2>. Acesso em: 7 maio 2025.

CASTRO, A. M. D. A.; ARAÚJO, N. G. Educação superior no Brasil e a utilização da educação a distância como estratégia de expansão e massificação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [Rio de Janeiro], v. 34, n. 1, p. 189–209, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/80574>. Acesso em: 25 set. 2024.



CAVALHEIRO, M. G; MENDES, C. A.; CORRÊA, A. P. C; FERREIRA, F. M.; BERRETIN-FELIX, G.; SILVERIO, K. C. A. O que os estudantes consideram na escolha do curso de graduação? **Grad +**: Revista de Graduação USP, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 63–69, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/147918>. Acesso em: 14 maio 2025.

COSTA, M. R. M.; SOUSA, J. C. Educação a distância e universidade aberta do Brasil: reflexões e possibilidades para o futuro pós-pandemia. **Revista Thema**, Pelotas, v. 18, n. especial, p. 124–135, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343331810_Educacao_a_Distancia_e_Universidade_Aberta_d_o_Brasil_reflexoes_e_possibilidades_para_o_futuro_pos-pandemia. Acesso em: 19 set. 2024.

ENSINO à distância se consolida na pandemia. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)**, Brasília, 9 abr. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4317>. Acesso em: 8 mar. 2024.

FIGUEIREDO, A. M.; LIMA, K. C.; MASSUDA, A.; AZEVEDO, G. D. Políticas de ampliação do acesso ao ensino superior e mudança no perfil de egressos de medicina no Brasil: um estudo transversal. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 09, p. 3751–3762, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022279.07092022>. Acesso em: 1.º out. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed, São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, L. F. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas, v. 18, no. 1, p. 13–22, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100002>. Acesso em: 3 out. 2024.

HARTMANN, Marcel. Expansão da educação a distância no Brasil é vista com ressalva por pesquisadores. **GZH**, Porto Alegre, 31 de julho de 2022. Educação. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2022/08/expansao-da-educacao-a-distancia-no-brasil-e-vista-com-ressalva-por-pesquisadores-cl65iawyy00ba017p14yvd768.html>. Acesso em: 8 mar. 2024.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 14 maio 2025.

IBGE. **Panorama do Censo 2022 IBGE**. [Rio de Janeiro]: IBGE, [2024]. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior 2022**. [Brasília, DF]: Inep, [2022a]. Disponível em: www.gov.br/INEP/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 8 mar. 2024.



INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2022**. [Brasília, DF]: Inep, [2022b]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior>. Acesso em: 8 de mar. 2024.

LOPES, R. A.; SILVA, G. H. G.; FERREIRA, E. B. A Lei de Cotas e o acesso à Universidade Federal de Alfenas por estudantes pertencentes a grupos sub-representados. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [Brasília], v. 102, n. 260, p. 148–176, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.3961>. Acesso em: 10 jul. 2024.

LUNGUI, S. Ensino a distância tem papel importante no futuro da educação, mas precisa ser de qualidade, dizem especialistas. **GZH**, Porto Alegre, 17 ago. 2024. Ensino Superior. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/ensino-superior/noticia/2024/08/ensino-a-distancia-tem-papel-importante-no-futuro-da-educacao-mas-precisa-ser-de-qualidade-dizem-especialistas-clzu8vvz000o2014htkhnsxcd.html>. Acesso em: 19 set. 2024.

MANCEBO, D. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 875-892, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176927>. Acesso em: 18 set. 2024.

MARTELETO, L. J. Educational inequality by race in Brazil, 1982-2007: structural changes and shifts in racial classification. **Demography**, v. 49, n. 1, 2012, p. 337-58. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3698049/>. Acesso em: 2 maio 2025.

MARTINS, F. dos S.; MACHADO, D. C. Uma análise da escolha do curso superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Belo Horizonte, v. 35, n. 1, p. 1-24, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/PGXB5BznhrHkXQX5ktZGdkv/#>. Acesso em: 24 jul. 2024.

OECD. How does the earnings advantage of tertiary-educated workers evolve across generations? **Education Indicators in Focus**, n. 62, [Paris], OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/3093362c-en>. Acesso em: 30 set. 2024.

OLIVEIRA, L. L. S. de. Análise da evolução do ensino superior no Rio Grande do Sul no século XXI. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/10217>. Acesso em: 15 maio 2025.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n.3, p. 723–747, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>. Acesso em: 12 junho 2024.

RYBALKO, A.; KOCHETKOVA, I.; KIN, O.; LIULCHAK, S.; KHMIL, N. Ensino a distância 2023: tendências, desafios, problemas. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, [Araraquara], v. 27, n. esp. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/18583>. Acesso em: 3 out. 2024.

SEREJO, A. A. **A EaD no ensino superior brasileiro**: impactos da pandemia e preocupações emergentes. 2022. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) — Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/32852>. Acesso em: 7 maio 2025.



SILVA, A. V. M.; VALADÃO, S. Educação a distância no Brasil: um panorama histórico sobre os últimos cinco anos da modalidade no país. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 40, n. 1, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/131088>. Acesso em: 10 out. 2024.

SOUZA, E. V.; SOUZA, C. V. Determinantes da escolha de instituições de ensino superior: uma visão dos alunos do ensino médio em Belo Horizonte. **Educação & Tecnologia**, v. 14, n. 1, p. 28-35, 2009. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/209>. Acesso em: 14 maio 2025.

UNIVERSITÁRIOS do pós-pandemia preferem EaD ou ensino híbrido. **Escola Nacional de Administração Pública (ENAP)**, 10 ago. 2022. Disponível em: <https://enap.gov.br/pt/acontece/noticias/universitarios-do-pos-pandemia-preferem-ead-ou-ensino-hibrido>. Acesso em: 7 mar. 2024.

