

EDUCAÇÃO (NEM TANTO) SUPERIOR, MAIS DEMOCRÁTICA (QUIÇÁS)

Pedro Demo

Universidade de Brasília, Brasil
pedrodemo@gmail.com

1

Dossier

Resumo

Enquanto estamos sendo avassalados ou atropelados por avanços tecnológicos digitais que vão nos incomodar muito, em especial em relação ao ensino que vai se neoliberalizar (mercantilizar) ainda mais, vamos fazendo de conta que a educação vai se aguentando. Uma das tiradas mais eloquentes de Darcy Ribeiro foi que a crise da educação brasileira não é uma crise; é projeto (Roitman, 2022). A crise é tanto mais aguda, quanto menos a queremos perceber. Esta alienação é secular entre nós, em parte porque o sistema educacional atende à elite, pela regra da cota: a melhor universidade sempre foi cota dos mais ricos, flagrantemente. A cota dos negros é, tipicamente, uma contracota, uma resposta e isto é mais que suficiente para a justificar. Mas, como em toda política social há uma arapuca, a arapuca aqui é, havendo algum acesso, a continuidade não é assegurada, o que implica esvaziar a oportunidade, em especial para os cursos mais procurados. Em geral o cotista não é reprovado (pegaria muito mal!), mas não precisa: ele mesmo desanima. Há um consolo, porém, porque o acesso se democratizou um pouco, pelo menos formalmente. Outras peripécias, contudo, desgastam a instituição, em parte com alguma razão, mas em parte por inépcia tradicional: ao invés de tentar entender a mudança, achando-se dona dela ou métrica dela, vai ficando para trás. A educação não muda, mas os tempos mudam. Faço neste texto um esforço para dar conta, mesmo muito preliminarmente, de alguns desafios da universidade, bem perdida no mundo da lua, mas um pouco mais democrática.

Palavras chave: Educação Superior - Universidade - Mercantilizar - Democratização.

EDUCACIÓN SUPERIOR (NO TANTA), MÁS DEMOCRÁTICA (QUIZÁS)

Resumen: Mientras nos vemos abrumados o atropellados por avances tecnológicos digitales que nos molestan mucho, especialmente en relación a la educación que se va a neoliberalizar (comercializar) aún más, hacemos de cuenta que la educación se mantiene firme. Una de las observaciones más elocuentes de Darcy Ribeiro fue que la crisis educativa brasileña no es una crisis; es un proyecto (Roitman, 2022). La crisis es tanto más aguda cuanto menos queremos notarla. Esta alienación es secular entre nosotros, en parte porque el sistema educativo sirve a la élite, a través de la regla de las cuotas: la mejor universidad siempre ha sido una cuota para los más ricos, descaradamente. La cuota para negros suele ser una contracota, una respuesta y esto es más que suficiente para justificarla. Pero, como en toda política social hay una trampa, la trampa aquí es que, si hay algún acceso, no se asegura la continuidad, lo que implica vaciar la oportunidad, especialmente para los cursos más demandados. En general, el beneficiario de la cuota no fracasa (¡sería muy malo!), pero no necesita hacerlo: él mismo se desanima. Sin embargo, hay un consuelo, porque el acceso se ha democratizado un poco, al menos formalmente. Otras aventuras, sin embargo, desgastan a la institución, en parte por alguna razón, pero en parte por la ineptitud tradicional: en lugar de intentar comprender el cambio, sentirse dueño o una medida de él, se queda atrás. La educación no cambia, pero los tiempos cambian. En este texto me esfuerzo en dar cuenta, aunque sea de forma muy preliminar, de algunos de los retos que enfrenta la universidad, bastante perdida en el mundo de la luna, pero un poco más democrática.

Palabras clave: Educación Superior - Universidad - Comercializar - Democratización.

HIGHER EDUCATION (NOT SO MUCH), MORE DEMOCRATIC (QUIÇÁS)

Abstract: While we are overwhelmed or run over by digital technological advances that will greatly annoy us, especially in relation to an education that will become even more neoliberalized (commercialized), let us pretend that education is holding its own. One of Darcy Ribeiro's most eloquent observations was that the Brazilian educational crisis is not a crisis; it is a project (Roitman, 2022). The crisis is all the more acute the less we want to notice it. This alienation is secular among us, partly because the educational system serves the elite, through the rule of quotas: the best university has always been a quota for the richest, blatantly so. The black quota is often a counter-quota, a response and this is more than enough to justify it. But, as in every social policy there is a trap, the trap here is that, if there is some access, continuity is not ensured, which implies emptying the opportunity, especially for the most in-demand courses. In general, the quota holder does not fail (that would be very bad!), but he does not need to: he himself is discouraged. There is, however, a consolation, because access has become somewhat democratized, at least less formally. Other adventures, however, wear down the institution, partly for a reason, but partly because of traditional ineptitude: instead of trying to understand the change, to feel master or a measure of it, it falls behind. Education does not change, but times change. In this text I endeavour to account, even if only in a very preliminary way, for some of the challenges facing the university, rather lost in the world of the moon, but a little more democratic.

Keywords: Higher Education – University – Commodification - Democratization.

“Qualidade da Educação Superior”

O INEP faz esforço persistente de avaliação da educação superior (ENADE –Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) (INEP. 2024), com forte sofisticação conceitual e estatística, que pode honrar a proposta, embora seja pouco usada, porque avaliação educacional ainda sofre grandes resistências, a par de ser, naturalmente, uma elaboração sempre tensa. Não discuto aqui as categorias de avaliação (“Composição dos Indicadores”) (Id.:6) do INEP, como IDD (Indicador de Diferença entre os Desempenhos esperado e observado), CPC (Conceito Preliminar de Curso), IGC (Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição), mas exploro alguns resultados, começando com a relação de desempenho (CPC) entre cursos ditos presenciais e outros ditos a distância (Tabela 1). CPC é “um indicador prévio da situação dos cursos de graduação no Brasil, calculado pelo Ministério da

Educação, no ano seguinte ao da realização do Enade, e cada área, considerando alguns fatores: i) desempenho dos estudantes; ii) corpo docente; iii) infraestrutura e instalações; iv) recursos didático-pedagógicos; v) indicador de diferença e desempenho observado e esperado (IDD); vi) questionário socioeconômico”. Vai de 1 a 5, sendo o desempenho dos estudantes a referência de maior peso (55%).

Levemos em conta que, enquanto em termos de cursos predominavam de longe os presenciais (81%), em termos de matrículas, havia empate prático: dos 1.963.164 matrículas para 2022, 51% eram presenciais; 49% a distância. Observando que educação a distância vem crescendo ultimamente, esta situação já sugere que matrículas a distância vão superar as presenciais, fenômeno que vai ser impulsionado decisivamente pelo uso de plataformas como chat GPT: se for apenas para lidar com conteúdo curricular (transmitir), a máquina é amplamente preferível, por conta dos recursos com que conta (memória, treinamento, poder de computação, acesso à informação etc.). Se o ensino não mudar, será digital.

Tabela 1

Resultados do CPC para cursos a distância e presenciais, Brasil, 2022

CPC					Matrículas	
Faixa	Educação a Distância	Educação Presencial	% EaD	% Presencial	A Distância	Presencial
1	2	15	1,0	0,2	1.442.513 (49%)	1.520.651 (51%)
2	136	712	8,0	9,8		
3	1.104	3.757	65,2	81,9		
4	414	2.527	24,5	34,9		
5	36	231	2,1	3,2		
	1.692 (19%)	7.242 (81%)	100	100		

Fonte: Indicadores de Qualidade da Educação Superior-Inep (Inep.2024:28-29).

Os dados da Tabela 1 indicariam que a “vala comum” é muito similar nos 2 níveis mais baixos (em termos relativos: 1% no nível 1 e 8%, no nível 2, na educação a distância; 0,2% e 9,8% na presencial). A diferença maior aparece no meio (faixas 3 e 4, em que o presencial ganha algum destaque), mas na faixa mais elevada (faixa 5), os resultados parecem, além de muito minguaados, mais parecidos do que diferentes: 2,1% para a distância, 3,1% para presencial (diferença de 1,1 pp). Diria, neste contexto, que temos muito mais a temer o conluio negativo de ambas as modalidades (puxam para a vala comum), do que o assédio imparável da educação a distância. O assédio já são “favas contadas”: no Censo da Educação Superior (2024:18), consta que 65% dos ingressantes de graduação são da modalidade a distância no total; na licenciatura, 81%! Como EaD é um termo controverso (“distância” não é conceito pedagógico – educar pede corpo a corpo), mas “*presença virtual*” já é bem menos (é um tipo de presença, não de ausência) (Reich, 2002), seria o caso mudar o tom da conversa,

porque o grande confronto não é entre “a distância” e “presencial”, mas entre instrucionismo e aprendizagem autoral (Demo, 2015; 2018).

A questão é: em qual modalidade se aprende melhor? Embora, em ambiente tão instrucionista como o nosso (Demo & Silva, 2021), em especial na Educação Básica, aprendizagem ainda não é a razão da escola (é o ensino), observando os dados, ainda há alguma folga em favor dos cursos na Pública Federal (Tabela 2): na Pública Federal, 10% dos cursos aparecem na faixa mais elevada (5); a faixa 4 abarca 61% dos cursos; somando as duas faixas, chegamos a 71% (perto de três quartos).

Tabela 2

Percentual de Cursos por faixa do CPC – 2022, por categoria administrativa – Brasil.

Faixa	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos	Comunitárias	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal/Especial
1	0	0	0	0	0	1
2	11	11	4	2	6	12
3	61	56	46	27	47	60
4	26	30	45	61	44	26
5	1	3	6	10	3	1
Total	4.635	2.047	913	740	444	152
Total (%)	52	23	10	8	5	2

Fonte: Indicadores de Qualidade da Educação Superior (INEP.2024:31).

Cabe realçar que somar as duas melhores faixas é um procedimento forçado, porque são faixas muito díspares: na Pública Federal, na faixa 5 são 10% os cursos; na 4, 61% - o que teriam em comum para as podermos somar? Diria que quase nada. Curso bom (faixa 5) é da ordem da exceção. Então, o fato maior é que apenas 10% dos cursos na Pública Federal estão na faixa 5: aprender mal é patrimônio comum, muito mais ostensivo, o que insinua uma vala comum negativa muito mais presente do que a capacidade de superar o instrucionismo. A entidade que mais insiste no presencial é a Federal (com as estaduais paulistas) (Saviani & Galvão, 2021). Mas tende a construir uma quimera retrógrada, não só pela postulação equivocada de que curso presencial é melhor quase que por vocação, mas sobretudo porque acoberta a inépcia generalizada da baixa aprendizagem. Certamente, grande parte dos cursos ditos de EaD são inaceitáveis, mas este questionamento vale, *mutatis mutandis*, para os presenciais incisivamente. Na parte inferior da Tabela 2 constam os cursos (número absoluto e relativo): mais da metade está em Privadas com fins lucrativos (52%); 23% em Privadas sem fins lucrativos; 10% nas Comunitárias; 8% na Pública Federal; 5% na Pública Estadual; 2% na Pública Municipal/Especial. O perfil é de sistema já amplamente privatizado: somando lucrativas e não lucrativas privadas, 75% dos cursos. Quanto às matrículas, o cenário era similar: para 2022, 62% nas Privadas lucrativas; 12% nas Privadas não lucrativas (somando: 74%) (INEP 2004:50).

Focando o desempenho (CPC) por estado, para as faixas 4 e 5, chama muito a atenção que o estado com resultados melhores foi Espírito Santo, com 48,5% (quase metade). São Paulo, o estado mais rico de longe, tinha 29,8%, o menos bem colocado no Sudeste. São Paulo tinha 650 cursos, quase o dobro em relação ao segundo colocado, Minas Gerais, com 365 (este tinha 38,5% nas faixas 4 e 5). Dentre as 27 unidades da federação, São Paulo estava em 18º lugar. Isto não desfaz o fato de São Paulo ter a melhor universidade pública do país (USP, ao lado da UNICAMP e UNESP), mas estas são empurradas para a vala comum flagrantemente. Ao fundo persiste a dinâmica secular do instrucionismo: cuida-se de repassar conteúdo; aprender é uma eventualidade. Controla-se (avalia-se) conteúdo, não se o aluno aprendeu; saber pesquisar, saber produzir ciência (educação científica), exercitar autoria são resíduos intermitentes, como no PIBIC (Programa de iniciação científica do CNPq) para a graduação com bolsa, em geral bem-visto (Calazans, 1999), mas totalmente residual.

Um capítulo à parte mereceria a licenciatura, um drama anunciado generalizado. Na modalidade presencial (Tabela 3), os concluintes em 2013 foram 829.938; desse total, 140.036 eram licenciaturas (17%). Para 2022, primeiro o número de concluintes caiu -3,2% (a ideia “moderna” de acesso para todos à universidade) não avança; nas licenciaturas, a queda foi de -35%, no geral, embora apareça uma boa notícia para a licenciatura federal: produzia em 2013 20% dos concluintes, e em 2022, 34%. Concluintes na estadual e municipal caíram, mas não na federal, sugerindo, talvez, uma oferta de fato “melhor”, ainda que isso careça de pesquisa ulterior. Ao mesmo tempo, licenciaturas na Privada lucrativa foram 21%, na Não lucrativa, 37%; em 2022 a Lucrativa mantém 21% e a Não lucrativa desce para 19%. Por trás dessa cifra corre muita água, em especial taxas altas de evasão, ao lado de a Lucrativa parecer manter-se com uma fatia em torno dos 20%. Que conclusões federais estejam bastante acima é um consolo interessante, mas que não compensa a decadência da licenciatura. Um estudo do BID (2018) anotava a crise da licenciatura, mesmo com excesso de cursos de pedagogia, relativamente (o texto chama de “refúgio”, ironicamente). Na Tabela vemos também que a iniciativa privada já detinha 75% das conclusões (32% das Lucrativas, 43% das Não lucrativas), uma posição que se inverte em 2022: 43% para Lucrativas; 33% para Não lucrativas. No entanto, ao final, conclusões privadas na licenciatura, em 2022, eram 21% das Lucrativas e 19% das Não lucrativas, sobressaindo a cifra de 34% das Federais. Provavelmente, se olhássemos no pano de fundo dessas cifras, a Federal consegue reter mais alunos e, quiçá, formar melhor, ainda que, sendo o ambiente instrucionista avassalador, não formamos professores autores, cientistas, pesquisadores, letrados digitais, mas “ministradores de aula”, “copiada para ser copiada”, também nas Federais.

Tabela 3

Concluintes Presenciais em 2013 e 2022, com destaque para licenciatura, por categoria administrativa.

	Total 2013		Licenciatura 2013		Total 2022		Licenciatura 2022	
Total	829938	100	140036 (17%)	100	803622 (-3,2%)	100	91638 (-35%)	100
Federal	107792	13	27730	20	134693	14	31269	34
Estadual	70148	9	25778	18	73687	8	22058	24
Municipal	28321	3	6264	4	13315	2	1767	2
Privada lucrativa	267268	32	29638	21	337975	43	18869	21
Privada não lucrativa	356409	43	50626	37	243952	33	17675	19

Fonte: Inep (Censo da Educação Superior, 2024:81-84).

Focando as conclusões a distância (Tabela 4), o fenômeno da oferta a distância indica uma explosão: as conclusões em licenciaturas que eram 61.317 em 2013, sobem para 165.943 em 2022 (171% de aumento); observe-se que este aumento espetacular está abaixo do aumento para o total de conclusões, que foi de 200%. Ao mesmo tempo, mais da metade das conclusões em 2013 eram da Privada lucrativa e 27% da Não lucrativa; em 2022, a cifra da Privada lucrativa subiu para 76% (mais de três quartos), e a da Não lucrativa descia para 17%, indicando ser tipicamente um mercado “lucrativo”, mesmo que se trate de um curso “barato” (reforça a hipótese do estudo do BID – “refúgio”).

Em 2013, conclusões federais da licenciatura a distância eram 9% na Federal, caindo para 3% em 2022 – pode-se perceber por trás disso a “resistência” da Federal à “neoliberalização” da educação superior, em parte com justa razão, mas sem autocritica suficiente para entender que a presencial, sendo também tão instrucionista, não é alternativa – é “mais do mesmo”.

Tabela 4

Concluintes a Distância em 2013 e 2022, com destaque para licenciatura, por categoria administrativa.

	Total 2013		Licenciatura 2013		Total 2022		Licenciatura 2022	
Total	161072	100	61317 (38%)	1 0 0	483834 (200%)	1 0 0	165943 (171%)	1 0 0
Federal	7544	5	5723	9	8160	2	5443	3
Estadual	12744	8	5430	9	8616	2	6185	4
Municipal	2729	2	224	0	303	0	206	0
Privada lucrativa	94249	58	24290	40	397402	82	126781	76
Privada não lucrativa	43806	27	25650	42	69353	14	27328	17

Fonte: Inep (Censo da Educação Superior, 2024:81-84).

Em 2013, já 40% das conclusões da licenciatura eram da Privada lucrativa; em 2022, 76%. Claramente, entidades públicas foram atropeladas e são bem residuais, enquanto avança a oferta a distância, mantida sob intensa suspeita. De um lado, tais cursos a distância vieram para ficar. Seria mais prudente, saber fazê-los bem (ou melhor, pelo menos). De outro, seria o caso repensar as coisas. Curso a distância tende a não fazer sentido, porque distância não é condição pedagógica: educar, formar é uma interação física também. No entanto, o que estamos pichando como a distância já tem outras configurações, sobretudo em termos do curso virtual (como uma variedade de presença). Mantemos que a presença-raiz é a física (insubstituível), mas podemos fazer bom uso da virtual (Turkle, 2011; 2015. Haidt, 2024). Precisamos, contudo, ponderar que, se queremos oferecer oportunidades para todos se graduarem, a grande maioria vai preferir um curso virtual, mesmo que nenhum curso possa ser apenas virtual (sabe-se que há cursos de licenciatura na área de educação apenas virtuais, um abuso frontal). Uma constatação pungente é que a “democratização” da educação (acesso para todos ao diploma superior) é feito pela via da Privada lucrativa, em que nos deparamos pelo menos com duas contradições bem neoliberais: i) há que pagar, mesmo sendo cursos baratos; ii) tendem a ser encurtados, rebaixados, facilitados (“refúgio”).

O ensino será digital

A “paixão nacional” pelo ensino será revista, por bem ou por mal. Impressiona a voracidade com que as novas tecnologias digitais, sobretudo em torno da Inteligência Artificial (IA) se metem em educação, de certa forma realizando a promessa inicial dos hackers (Isacson, 2014) de invadir a educação, mas pelo avesso: enquanto os hackers queriam que todos tivessem chance primorosa de aprender (como eles eram exemplares flagrantes da aprendizagem autoral), agora o acesso se generaliza pelo digital instrucionista, como consta no texto do Banco Mundial (Molina et alii, 2024): o sistema é direcionado aberrantemente para o ensino reprodutivo, reforçando didáticas transmissíveis, facilitando a vida do professor e do estudante, facultando acesso a textos prontos (do

chat GPT, por exemplo), bem diferente de um texto anterior do mesmo Banco Mundial sobre *Aprender* (“para realizar a promessa da educação”) (World Bank, 2018). Se este texto parece provir de “educadores” ou, pelo menos, de próximos deles, o outro de 2024 é “marqueteiro”, vinculado à indústria neoliberal da educação, em que educação é reduzida à competitividade e produtividade (Dell’Acqua et alii, 2024).

Reich, analisando a incapacidade até agora de a tecnologia “romper” a educação (2020), ou, mais claramente, a tendência a reforçar o instrucionismo digital, reconhece que a potencialidade existe, exuberantemente, mas a prática é miserável. Pior que isso, a escola e a universidade fogem do assunto, na tática do avestruz. Uma das novidades mais provocativas da última onda digital (Suleyman, 2023) é que achamos na máquina um tipo de aprendizagem (*machine learning*, ou *deep learning*), que não é autoral (somente a semântica complexa seria autoral, por conta da intersubjetividade política, ambígua, contraditória, dialética), mas, em seu âmbito (analítica digital frequentista) nos supera de longe. De fato, a vida também é feita de rotinas e há que aprendê-las, assim como pais impõem limites comportamentais aos filhos. Somos, sim, repetitivos também, como é nosso comportamento. A máquina consegue flagrar tais padrões recorrentes por manobras estatísticas, a níveis de profundidade que não atingimos, o que permite manipular o comportamento. Esta perícia está presente no usuário do computador ou do celular: a máquina nos lê, muito mais do que a lemos, e, apanhando os padrões comportamentais, nos sufoca com anúncios personalizadas direcionados.

Sempre haverá chance de questionar se a máquina aprende, pensa, raciocina... Se destacarmos a semântica intersubjetiva complexa (Setzer, 2021), que a máquina ainda não “processa” (embora se imagine que seja apenas questão de tempo para chegar à semântica com base biológica) (Kurzweil, 2024. Suleyman, 2023. Tegmark, 2017), ainda há um caminho a percorrer para chegar à IAG (Inteligência Artificial Geral ou Generativa – admite-se, em geral, que um dos diferenciais da inteligência humana é saber generalizar de um canto para outro, bem distintos) (Koch, 2019). Os avanços atuais têm sido um atropelo e por isso não convém fechar as portas, nem apor dicotomias. Assim, tomando em conta também minha ignorância digital, diria que no nível frequentista, a máquina “aprende”, no sentido de que identifica recorrências estruturais profundas (já inconscientes) (também levando em conta a velha tese da psicologia de que nossa mente não é tabula rasa; vem estruturada, com um script gramatical dado) (daí Barthes retirou a “morte do autor”) (1996). “Identificar”, “processar” são verbos aí cabíveis; não usaria “aprender”, muito menos pensar, raciocinar, julgar, decidir...

Um tópico sempre aludido na discussão é que, com dados suficientes do estudante, a IA identifica as lacunas de conhecimento e pode logo oferecer um cardápio personalizado, de sorte que aquela aula única para todos vai perdendo o sentido. Esta perícia digital é muito interessante, mas, sendo ambígua, pode alimentar o panóptico e reduzir aprender a memorizar conteúdo. É típico ensino (euroamericano) (Demo, 2023), aquele vituperado por Barthes (1996) como tendo sido extinto em

maio de Paris de 1968. Sem maior aprofundamento de uma discussão tão complexa como esta, diria que, se for só para “ensinar” ou “repassar conteúdo curricular”, o chat GPT é bem melhor: tem mais informação, treinamento em bilhões de livros (para “aprender” –ainda que aprenda por “treinamento”–) pode-se atualizar sempre, conversa bem com o aluno, oferece textos razoáveis (mesmo reprodutivos, pois não é “sujeito”). Nisto, o professor que só “dá aula” não é necessário, muito menos presencial, já que, se for só para escutar uma aula que podemos ver em casa ou em qualquer outro lugar e hora, não faz sentido comparecer à universidade. No entanto, isto não elimina o professor. Elimina o “auleiro” (da aula copiada para ser copiada). Aquele professor que “cuida” da autoria do aluno, orienta, interage, dialoga é indispensável. A máquina não o substitui, embora muitos já apostem que vai substituir. Mesmo Suleyman (2023), uma figura mais moderada e disposta a repensar a IA, aceita que a passagem da IA para a IAG é só questão de tempo. A tecnologia biológica, de 4 bilhões de anos, tende a ser vista como velharia, lenta (anda a pé; energiza-se com comida), ineficiente, tateante, morre logo, politiqueira, fantasiando-se uma imortalidade digital, como Kurzweil em sua “Singularidade” (2022).

A IA vai impactar terrivelmente o ensino e, com isso, a universidade, se for apenas para ensino. É um cenário extremamente ambíguo (misturam-se potencialidades formidáveis com predações temerárias): de um lado, não adianta ser contra a IA, porque ser ou não ser contra não vai fazer sequer cócegas ao mercado livre neoliberal; é tolo a universidade achar que o mercado vai parar para escutar a universidade; passa por cima e a queima. Não se trata de determinismo, tão em voga entre os tecnófilos (*à la* Kurzweil [2022], por exemplo, ou Kelly [2011; 2016]), porque, como toda história, tem algo de escolha, entre os limites do ambiente e de nossa capacidade evolucionária. Mas está claro que a IA veio para ficar, tal qual o celular. O celular traduz bem esta ambiguidade: está nas mãos de muita gente, e, possivelmente, em breve nas mãos de todos (ainda que não seja uma democratização, mas um trickle-down); é uma arma terrível, sobretudo nas mãos de uma criança (Bakan, 2004), mas é um parceiro insistente, a ponto de a criança preferir a interação virtual à física (Twenge, 2017. Haidt, 20024). Entrementes, muitos querem proibir o celular na universidade ou escola, sob o (des)argumento de que, com celular, o aluno não presta atenção. Se o aluno prefere o celular à aula, diria que é melhor retirar a aula, não o celular. É que a aula não está à altura do aluno: não merece a atenção do aluno.

Embora, dito assim de supetão, pareça irresponsável, os dados de aprendizado adequado do Ideb sugerem incisivamente que a aula não merece a atenção do aluno (Demo & Silva, 2021). No Ensino Médio, o aprendizado adequado de matemática é um resíduo, no país todo (para 2021, foi de 5%). E isto é assim, desde 1995, quando começou a série histórica, com avanços localizados mínimos, mas mantendo o mesmo perfil. Parece claro que a aula de matemática não merece a atenção do estudante. É mesmo mais interessante ficar mexendo no celular. No entanto, para achar um lugar para o celular na universidade, é preciso que a Universidade “eduque o celular”; a vocação deste é escrachadamente neoliberal. A alfabetização será muito impactada também, porque ao invés de inventar sons artificiais (ba, be, bi, bo, bu), é melhor usar o teclado: nele estão as letras e números, e

outros símbolos da linguagem, com a vantagem de que a criança vê sentido no teclado, não na memorização de símbolos sem contexto. O lado alvissareiro disso é que a luta de Barthes para acabar com o ensino (europeu colonizador) pode ter alguma chance, finalmente. No meio dessa mixórdia, a universidade poderia cair em si, acordar e entrar no século 21, já que ainda está no início do século 20.

Uma mudança sonhada por muitos é arquitetar a universidade como espaço aberto da aprendizagem autoral, com destaque para a pesquisa como princípio científico e educativo (Demo, 1996), num contexto de acesso digital de qualidade, desde que seja para aprender, não memorizar conteúdo. Estamos longe disso, porque o instrucionismo é avassalador. De acordo com muitos autores da educação, pesquisa, educação científica, autoria, começam no pré-escolar (Piaget, 1990. Linn & Eylon, 2011). Entre nós, só no mestrado. Mestrado e doutorado acentuam que aprender é uma autoria, ostensivamente, e aí temos uma das razões para pedir que todo professor básico tenha pelo menos mestrado. Por quê? Porque aprende a pesquisar ou aprende a aprender. Consta que, na América Latina, Colômbia teria 53,3% de professores básicos com mestrado, nos Anos Finais; no Brasil, 5,9%! Ainda não descobrimos que, sem mudar o professor, nunca iremos mudar a educação, não porque resolva tudo na escola, mas porque é o mentor do projeto pedagógico.

A tendência mais visível é de “aperfeiçoamento” do instrucionismo, *à la* Singapura, China, que são campeãs de matemática por terrorismo pedagógico (Zhao, 2018). O próprio Pisa, na condição de estratégia euramericana de neoliberalização da educação global, funciona como quartel-general desse “império Cognitivo” (Demo, 2023). Ao fim, se a universidade não acordar, o próprio ensino trazido freneticamente pela IA vai decretar sua revisão dolorida: enquanto a universidade vai se tornando irrelevante, a IA vai propondo cursos, cursinhos, trambiques pedagógico, atalhos, encurtamentos, que podem ser, porém, mais úteis que a baboseira acadêmica repassada em aula. Quem gosta de aula é professor e, na prática, é dele para ele mesmo. Se, porém, acordarmos, podemos buscar na IA uma chance de mudar profundamente o ambiente universitário, para arquitetar espaços de aprendizagem autoral para todos, sob a orientação docente, de docentes que ensinam porque aprendem (só pode ensinar quem aprende), não porque repassam conteúdo que nunca produziram. E vamos mudar a atitude perante as teorias: não se adotam; se usam. Quem adota uma, só tem uma; precisamos de todas. A teoria importante é a própria. É quase uma irresponsabilidade falar de emancipação no mundo digital, porque a regra é o alinhamento basbaque (tecnofilia), no cenário mais neoliberal imaginável de subalternidade, mas, como tudo é ambíguo, a IA pode ser muito importante, além de poder ser mais forte que nós e nos avassalar ou açambarcar.

O chat GPT pode ser uma bênção. Será mais facilmente uma maldição, porquanto o plágio vai desandar mais ainda. Sempre houve plágio na universidade, porque é parte da sociedade (discurso como dispositivo de poder, como diria Foucault) (2000). A própria aula copiada para ser copiada é um plágio global. Mas os textos que a máquina cospe podem ser muito interessantes e a conversa que podemos ter com a máquina pode ser bem mais aproveitável do que ouvir uma aula inútil e

inepta. O aluno pode se encantar com ela. Se imaginamos que se encante por uma aula insossa, insípida, insalubre, por que não iria preferir uma conversa com a máquina, mesmo sendo esta também reprodutiva? A máquina não é sujeito; não tem história intersubjetiva. Não sabe o que faz. Não conhece a ética e a emoção. Mas faz textos... Quem diria!

Zhao e colegas (2019) propuseram que uma crise na educação é terrível se a desperdiçarmos –há que usá-la para nos reinventar. É importante, então, não andar pelos extremos da tecnofilia ou da tecnofobia: nada que a IA traz vamos aceitar sem crítica e autocrítica; mesmo que tenha chegado para ficar, cabe-nos refletir o que fazer com ela, para não perdermos o controle sobre ela. Suleyman acena com a tese da “contenção” (2023), porque, como um dos mentores do chat GPT, teme ter criado um monstro que pode nos devorar: há que controlar, antes que nos controle. Não sei se é tudo isso, ou só isso, é se é isso! Sei que precisamos encarar as novidades, para não sermos papagaios delas.

Conclusão

Nesta penumbra toda, podemos comemorar –bem moderadamente– algum avanço na “democratização” da educação superior, através da política de cotas (Cruz et alii, 20023), que, mesmo sob pressão cerrada da direita, avança. O argumento é que, se quisermos mesmo incluir os mais marginalizados, não é viável fazer por algum processo seletivo, nos quais não conseguem passar. Ao invés, terão de ser incluídos “por direito”, não por seleção. Recentemente a Universidade de Brasília abriu vagas para idosos em geral, para poderem voltar ao mundo da universidade. Sem contestar a ideia em si, seria ainda mais pertinente se as vagas fossem para quem precisa, não para idosos em geral. Sempre que o cenário é aberto para todos em geral, este “todos” persiste seletivo. Ao invés de dar uma chance a quem já tem uma graduação, ou a quem, tendo ensino médio, volta a estudar por hobby, seria bem mais “democrático” dar a quem teria nesta graduação uma alavanca emancipatória, por exemplo, uma trabalhadora doméstica com ensino médio completo que poderia chegar a ter uma graduação. Entretanto, esta inclusão facilmente é emperrada porque a instituição recebedora não “cuida do cotista”, e isto pode ser motivo de desistência, em especial em cursos mais exigentes. A Universidade de Brasília sempre foi uma “cota” da elite. A cota dos negros, por exemplo, é uma resposta radical a uma cota radical, impondo uma contracota.

Esta é uma luta que não está resolvida e pode, em algum cenário futuro, ser revogada por governos da direita (sobretudo extrema-direita). Mas sinaliza que podemos fazer justiça a populações profundamente marginalizadas que não passam em nenhuma seleção. Theodoro, em seu “*A sociedade desigual*” (2022) vituperou o Brasil como “*sociedade medíocre, elitista, violenta e autoritária*” (Demo, 2023). Aos negros ainda devemos tudo. Às mulheres pelo menos metade. Ao lado de se democratizar, a universidade, no entanto, precisa estar vivendo seu tempo, não uma condição retrógrada, olhando para trás, e, mesmo assim pretendendo monitorar a mudança, como se ela fosse o cadinho da mudança. Os desafios digitais serão um bom teste...

Referências

- Bakan, J. 2011. *Childhood Under Siege*. How big business targets children. Free Press, N.Y.
- Barthes, R. 1996. Aula. Cultrix. https://drive.google.com/file/d/1mUHn8CF0A-Ej5t_5-EfUAOcWiCHijrc8/view
- Bid - Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas E., Alfonso, M. 2018. *Profissão Professor na América Latina*, Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? Bid, N.Y. <https://publications.iadb.org/handle/11319/8953>
- Calazans, J. (Org.). 1999. *Iniciação Científica*: Construindo o pensamento crítico. Cortez, São Paulo.
- Censo da Educação Superior - 2022. 2024. Resumo Técnico do censo da Educação Superior 2022. DEED/Inep. Brasília. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf
- Cruz, M.M., Araújo, G., Luiz, V.A 2023. *Vidas inteiras*: Histórias dos 10 anos da lei de cotas. Crivo Editorial.
- Dell'Aqua, F., Mcfowland III, E., Mollick, E.R. et alii. 2023. *Navigating the Jagged Technological Frontier*: Field experiment evidence of the effects of AI on Knowledge Worker Productivity and Quality. Wharton. U. of Pennsylvania. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4573321
- Demo, P. & Silva, R.A. 2021. *Efeito desaprendizagem na escola básica*. Amazon. <https://drive.google.com/file/d/1jnLdc4Eie3zY0eDbmfMrz6Kac17kVqj0/view>
- Demo, P. 1996. *Educar pela Pesquisa*. Autores Associados.
- Demo, P. 2015. *Aprender como Autor*. Gen.
- Demo, P. 2018. *Atividades de Aprendizagem*: Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. SED/Gov. MS, Campo Grande. <https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhrjrDjD48S4cjsb77-/view>
- Demo, P. 2023. *Pisa é um "Império Cognitivo"*. <https://pedrodemo.blogspot.com/2024/01/ensaio-1022-pisa-e-um-imperio-cognitivo.html>
- Demo, P. 2023a. *"Uma sociedade medíocre, elitista, violenta e autoritária"*. <https://pedrodemo.blogspot.com/2023/05/ensaio-933-uma-sociedade-mediocre.html>
- Foucault, M. 2000. *A Ordem do Discurso*. Loyola.
- Haidt, J. 2024. *A geração ansiosa*: Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. Companhia das Letras.
- INEP. 2024. Indicadores de qualidade da educação superior, 2022 (IDD, CPC, IGC). Inep/MEC. Brasília https://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/resultados/2022/apresentacao_IDD_CPC_IGC_2022.pdf
- Isaacson, W. 2014. *The Innovators: How a group of hackers, geniuses, and geeks created the digital revolution*. Simon & Schuster, N.Y.
- Kelly, K. 2011. *What Technology Wants*. Penguin, N.Y.

- Kelly, K. 2016. *The Inevitable: Understanding the 12 technological forces that will shape our future*. Viking, London.
- Koch, C. 2019. *The feeling of life itself: Why consciousness is widespread but can't be computed*. MIT Press.
- Kurzweil, R. 2022. *The Singularity is nearer: humans transcend biology*. Viking.
- Linn, M.C. & Eylon. B.-S. 2011. *Science Learning and Instruction: Taking advantage of technology to promote knowledge integration*. Routledge, N.Y.
- Molina, E. Cobo, C., Pineda, J., Rovner, H. 2024. Inovações Digitais em Educação. Brief No. 1. *Revolução na educação: O que você precisa saber*. H. The World Bank, Washington. https://documents1.worldbank.org/curated/en/099735306272422279/pdf/IDU1c4bdb3b81e51f1481118de31d54c57446821.pdf?gl=1*12i8nd3*_gcl_au*MTQxMjUzNTE1
- Piaget, J. 1990. *La Construction du Réel chez l'Enfant*. Delachaux & Niestlé, Paris.
- Reich, J. 2020. *Failure to disrupt: Why technology alone can't transform education*. Harvard U. Press.
- Roitman, I. 2022. *A crise da educação no Brasil não é uma crise: é projeto*. UnBNotícias, 14 de Outubro - <https://noticias.unb.br/artigos-main/6081-a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto>
- Saviani, D. & Galvão, A.C. 2021. *Educação na pandemia: A falácia do “ensino” remoto*. *Universidade e Sociedade*, XXXI(67), 36-49. https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf
- Setzer, V.W. 2021. *IA – Inteligência Artificial ou Imbecilidade Automática*. Biblioteca 24 horas.
- Suleyman, M. 2023. *The coming wave: technology, power, and the 21st century's greatest dilemma*. Crown.
- Tegmark, M. 2017. *Life 3.0: Being human in the age of artificial intelligence*. Knopf. N.Y.
- Theodoro, M. 2022. *A sociedade desigual: Racismo e branquitude na formação do Brasil*. Zahar.
- Turkle, S. 2011. *Alone Together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books, N.Y.
- Turkle, S. 2015. *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin, N.Y.
- Twenge, J.M. 2017. *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood – and what that means for the rest of us*. Atria Books, Amazon.
- World Bank (WB). 2018. *Learning: To realize education's promise*. The World Bank, Washington. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28340>
- Zhao, Y. 2018. *What works may hurt: Side effects in education*. Teachers College Press.
- Zhao, Y., Emler, T.E., Snethen, A., Yin, D. 2019. *An education crisis is a terrible thing to waste: How radical changes can spark student excitement and success*. Teachers College Press.

Sobre o autor

Pedro Demo. Graduado em filosofia e doutorado em Sociologia - Universität Des Saarlandes/Alemanha, fez seu pós-doutorado na Universidade da Califórnia em Los Angeles. Professor Titular da Universidade de Brasília, desde 1982, Departamento de Sociologia (SOL), aposentado em maio de 2008. Foi secretário-geral adjunto do Ministério da Educação e presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Como autor publicou mais de 100 livros. Tem experiência na área de Política Social, com ênfase em Sociologia da Educação e Pobreza Política. Trabalha com Metodologia Científica, no contexto da Teoria Crítica e Pesquisa Qualitativa. Pesquisa principalmente a questão da aprendizagem nas escolas públicas, por conta dos desafios da cidadania popular e em estudo da complexidade, a aprendizagem digital, a cibercultura, e novas formas de produção do conhecimento. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9975-3413>