

# UNIVERSIDADE: Questionar para Defender

## *UNIVERSITY: Defending it, as questioning it*

Pedro Demo

Cientificamente falando, a realidade não precisa de defesa, mas de análise, pesquisa, desconstrução e reconstrução. No entanto, humanos não distinguem – normalmente – entre análise e defesa, porque não são objetivos/neutros; sua politicidade não permite. Na formação universitária, se tiver um mínimo de qualidade epistemológica, somos instados a nos distanciar (estranhar, diria Weber – Andrade, 2020) do objeto, para vê-lo melhor, mas é apenas uma tática da boa vontade, importantíssima em si. Vemos sempre apenas o que podemos ver, sobretudo o que queremos ver, pois “não vemos as coisas como são, mas como somos” (Demo, 2009; 2022. Couldry & Hepp, 2016). Esta questão virou candente na Inteligência Artificial, ao descobrirmos que os algoritmos abrigam vieses ideológicos já ativados nos próprios dados, porque dado não é “dado”, é um construto mental ativa e controversamente produzido, contextualizado, também político (Metz, 2021. Gerrish & Scott, 2018. Daub, 2020. Hong, 2020): podem insuflar sexismo, racismo, supremacismo branco, elitismo (Wachter-Boetcher, 2017. Jefferson, 2020. Larson, 2021. Crawford, 2021. Mattern, 2021. Lepore, 2020). Busco aqui, preliminarmente, analisar algumas facetas da universidade pública que tenho questionado, não porque seja “do contra” – nada disso – mas porque gostaria que cumprisse minimamente suas promessas. A universidade é um mundo demasiadamente grande para caber em qualquer análise, muito menos nesta aqui tão incipiente, apenas sugestiva e que corre riscos de generalizar em demasia. Universidade é, hoje, uma das pontas mais destacadas da “indústria da educação” (Verger et alii, 2016), capturada pelo neoliberalismo, o que já coloca a versão pública tendencialmente como reserva estratégica da elite, mesmo que este cenário tenha mudado ultimamente. Cabe-me também reconhecer

Recebido em: 05/02/2022  
Aprovado em: 20/04/2022

Pedro Demo   
pedrodemo@gmail.com  
PhD-Sociologia  
PhD-Sociology  
Universidade do Saarland (Saarbruecken)  
Brasília / DF – Brasil

a quem faz o bom combate, em nome das causas mais nobres da universidade, que, junto com o método científico, é uma das invenções mais civilizatórias jamais desenhadas e institucionalizadas na saga humana (Pinker, 2018). Incomoda-me que seja tão conservadora, como é conservador o texto citado de Pinker. Perdeu a rebeldia (Dyson, 2006. Rasmussen, 2018). Ainda assim, como consta do título, estou questionando para defender, apostando que a melhor defesa é a crítica autocrítica, para não ser apenas autodefesa.

## Premissas de Minha Preferência

Defendo a universidade pública como defendo a educação pública, pois considero educação parte integrante do Estado de Direito igualitário: não se compra, nem se vende. O *welfare state* chegou até aí, embora em muitos poucos países, predominando no mundo a versão americana neoliberal da educação privatizante. Daí segue que educação pública tende a ser uma oferta pobre para o pobre, a escola dos pobres, já que os mais ricos mantêm a escola privada básica, não se subordinando a uma oferta igualitária. Este vício aparece na própria escola pública: há escola privada dentro da escola pública, a federal (Demo, 2022a). Enquanto predomina a oferta de “*lower ed*” (educação menor) (Cottom, 2017) para as majorias (Delpit, 2012. Deresiewicz, 2014), há minorias que se ajeitam de modo privilegiado no espaço público, como podemos observar na Tabela 1. O perfil do aprendizado adequado tem um contorno nas escolas federais e outro bem distinto e muito inferior nas escolas municipais e estaduais: i) o “efeito desaprendizagem” (Demo & Silva, 2021. Demo & Shigunov Neto, 2021), definido como aprender menos à medida que se avança nas etapas, corrói em grande parte o que se fez nos Anos Iniciais (AI), que já são muito medíocres; ii) matemática está 10 pp abaixo de língua portuguesa nos AI, um gap sem sentido, pois sinaliza uma inferiorização que não se recupera mais – o aprendizado adequado de matemática é de meros 18% nos Anos Finais (AF), caindo para 6% na escola estadual do Ensino Médio (EM); iii) as federais, porém, são outro mundo (da Lua!), sempre com cifras muito maiores, podendo facilmente ter desempenho melhor que a escola privada, com efeito desaprendizagem bem menor, mesmo caindo também nas etapas.

**Tabela 1. Aprendizado Adequado no Brasil – 2019.**

Escolas	5° - EF -	5° - EF -	9° - EF -	9° - EF -	3° - EM -	3° - EM -
	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.
Todas	57	47	36	18	34	7
Municipais	55	45	33	17	50	14
Estaduais	63	54	38	19	32	6
Federais	85	82	78	72	75	41

Fonte: QEDu (2019).

Como revela o Censo Escolar (2021) (Tabela 2), em termos de recursos tecnológicos disponíveis, a escola federal sobressai bastante acima da escola privada, embora tenha, no EM cobertura de apenas 2,1%. Não parece haver carestia orçamentária ou outros problemas infraestruturais que sufocam as escolas municipais e estaduais.

**Tabela 2. Disponibilidade (%) de Recursos tecnológicos em escolas federais de Ensino Médio, Brasil, 2020.**

Recursos tecnológicos	Federal 599 – 2,1%)	Estadual (19.718 – 68,2%)	Municipal (183 – 0,6%)	Privada (8.433 – 29,1%)
Internet	99,8	95,8	92,9	99,3
Internet Banda Larga	98,2	80,4	78,1	92,5
Internet para Alunos	98,0	64,6	46,4	69,8
Internet para uso administrativo	98,8	94,1	90,7	96,0
Internet para ensino e aprendizagem	89,6	72,9	59,6	80,6
Lousa Digital	50,6	29,2	22,4	27,8
Projektor Multimídia	97,8	80,9	79,8	85,2
Computador de mesa para alunos	99,0	79,3	71,6	80,0

Computador Portátil para alunos	48,1	36,3	35,5	53,3
Tablet para alunos	27,5	13,1	4,9	31,8

Fonte: Censo Escolar 2020 (2021:59).

Não se trata de propor a extinção das escolas federais, muito menos do Colégio Pedro II (existe desde o Império), nem dos Colégios de Aplicação (mantidos pelas Federais mais comumente), mas, primeiro, reconhecer que é direito de todos esta escola tão excelente para nosso contexto, e, segundo aprender dela, já que temos a escola da qual os mais pobres precisam: a federal. Preocupa-me esta infecção pequeno-burguesa da escola e universidade pública, desvelando uma manobra elitista em geral comum em Estados de Direito de araque como o nosso. Aprendi mais recentemente que pobres conseguem entrar nas Federais (Marendino & Furtado, 2021) – apenas 10% têm renda igual ou superior a dez salários-mínimos (na UFF-Niterói). No entanto, *os mais pobres* – a “ralé” de Souza (2016; 2019) – não conseguem entrar, também porque não concluem o EM ou o concluem de maneira totalmente farsante, ou porque não possuem qualquer condição socioeconômica e meios de informação e acesso. A razão democrática e republicana de uma instituição pública e gratuita é oferecer ao mais pobre a mesma chance qualitativa do mais rico, para “equalizar” as oportunidades, não para fixar/exasperar o ranqueamento segregacionista (Bourdieu & Passeron, 1975). Para mim, este reconhecimento fundamenta as cotas, primeiro, porque universidade pública (sobretudo as Federais e Paulistas estaduais) sempre foi “cota” dos mais abastados (seu acesso é avassaladoramente mais facilitado), e, segundo, porque, havendo qualquer barreira, *o mais pobre* não passa. É regra geral, tanto mais no capitalismo, que o mais pobre não tem acesso aos programas voltados para a pobreza (O’Connor, 2001. World Bank, 2018), também porque tendem a ser feitos para engambelar os pobres, não para os emancipar.

*Equalizar oportunidades* exige ação assertiva explícita, não apenas frequentar a universidade ou a escola. Existe o mito comum de que, matriculando um deficiente na instituição pública, isto, de si, seja gesto inclusivo. Depende de como o deficiente for tratado. Se receber o mesmo cardápio, as distâncias são mantidas, porque o aproveitamento é muito desigual. Exemplifiquemos. Se alguém entra em

medicina na Federal por cota, pode ocorrer que esteja muito despreparado formalmente falando, por exemplo, pode não saber química, porque em sua escola pública foi um conteúdo aleatório ou apenas memorizado, com ausência endêmica de professor. Química, porém, é fundamental para a prática médica, por conta dos tratamentos que pedem medicamentos e suas características químicas. Se o curso não se interessar em superar o atraso, dificilmente o aluno fará por si e pode concluir o curso – também porque não se reprova, nem seria o caso – em situação considerada precária: um médico precário para os pobres. Ainda assim, pode ter valido muito a pena a inclusão, mas foi inclusão pobre. Aluno pobre não precisa de matemática precária; precisa da melhor possível, porque tem pela frente desafios ainda mais brutais. Instituições públicas, como regra, à revelia do Estado de Direito igualitário, não equalizam oportunidades; sacramentam as disparidades (Armstrong & Hamilton, 2013. Caplan, 2018). O mais necessitado precisa de atenção específica, focada, para que possa superar atrasos, por vezes enormes. Esta preocupação tem justificado estilos personalizados de educação (Zhao, 2018; 2021. Wehmeyer & Zhao 2021), evitando-se o tratamento coletivizado, por exemplo, da mesma aula para 100 alunos ou mais. Tem também empurrado o reconhecimento da diversidade (misturar os alunos com níveis diversos pode ser efetivo, sem prejudicar os mais avançados) (Byers, 2018). Tais acenos encobrem grandes embates ideológicos, porque oportunidades, sobretudo as mais elevadas, se disputam beligerantemente, não estando disponíveis equitativamente (Davidson, 2017. Means, 2018. Posecznick, 2017). Em mestrados e doutorados cuidadosos, onde é praxe o tratamento personalizado (orientação explícita), candidatos com maior dificuldade podem, eventualmente, encontrar apoio pertinente (Minayo, 2019. Demo, 2021).

A infecção pequeno-burguesa nas políticas públicas é um ranço contundente, por conta do Estado de Direito profundamente farsante, em especial em partidos de esquerda pequeno-burgueses, começando pelo PT. Enquanto os partidos da direita devoram o Estado classicamente (ou maquiavelicamente), os de esquerda se aproveitam, ao chegarem ao poder, “lambuzando-se”, como fez o PT. Um exemplo escrachado: inventam-se carreiras privilegiadas do Estado, abandonando-se o trabalhador de salário-mínimo ou informal à própria sorte, a ponto de se constitucionar uma aposentadoria integral sem contribuição devida para o funcionalismo (isto já foi abatido, porque impagável). Toda carreira pública deve ser igualitária, tendo a

mesma importância para a população que paga a conta. A pequena-burguesia tem como afã maior o desejo de, um dia, ser grande (Demo, 2021a); identifica-se com os trabalhadores (Partido dos Trabalhadores), enquanto convém; mas, fascinada pela Grande Burguesia, vira a casaca, como é o caso notório entre nós do Legislativo e Judiciário, infringindo uma das regras básicas do Estado de Direito: juiz privilegiado não pode julgar (vide Moro, Dalagnol et caterva...), incluindo o STF: uma corte dedicada aos criminosos nobres, com foro privilegiado, paga pelo povo para fazer troça do povo (Demo, 2019).

No entanto, sarcasticamente, a melhor universidade e a melhor escola é pública (Lubienski & Lubienski, 2013). Mas, em cada caso, é privatizada, restando para a “ralé” a instituição pobre para o pobre. O Colégio Militar cumpre esta função à risca: uma escola privada dentro da escola pública, paga com recursos públicos, já que militares não aceitam a escola pública comum; esta é para gente comum, não para quem se preza! Não nos civilizamos ainda a ponto de reconhecer que todos somos iguais e diversos (Demo, 2022): igualdade é coisa de pobre; quem se preza, tem privilégios (Demo, 2020). Acrescente-se que este reconhecimento não tem nada a ver com marxismo e socialismos derivados, porque todos fracassaram. Tem a ver com bom senso e com diagnósticos minimamente científicos, que reconhecem a importância do igualitarismo na sociedade possível. Igualitarismo não diz apenas que todos são iguais; diz também que todos são diversos. Piketty, marcanamente, o maior crítico do capitalismo hoje (2020; 2022), não é marxista, como se, para pensar inteligentemente, só fosse possível no marxismo! O próprio Marx, ao contrário do que se estereotipa, prezava a liberdade de pensamento, a ponto de dizer a puxa-sacos que se autodeclaravam marxistas que ele mesmo não era (Demo, 2020a). A história continua e dela precisamos aprender. Por que retornar a passados tétricos, com o soviético, o maoísta, também aos capitalistas fundamentalistas, todos execráveis? Vamos nos reinventar.

## Universidade – Uma Igreja Velha!

Vou indicar aqui algumas perspectivas que questiono na universidade (pública), sabendo também que muitos vão discordar.

1. A universidade costuma dizer que a mudança mais sadia é aquela que vem da educação. Mas, enquanto ela tem muitas sugestões de mudança, a premissa fundamental é totalmente hipócrita: ela quer mudar tudo, desde que ela não mude. Está parada desde o início do século passado, no fordismo reprodutivo (vide *Tempos Modernos*, de Chaplin) (<https://www.youtube.com/watch?v=XFXg7nEa7vQ>). Mudar é, substancialmente, **mudar-se**. Mudar não é questão de propor; é de ser exemplo coerente. Dou exemplo gritante. No fordismo reprodutivo, não se pedia à escola um aluno criativo, já que a economia se bastava com funções repetitivas, tão agressivamente encenadas nos *Tempos Modernos*. Os tempos mudaram, profundamente, também porque o capitalismo sofreu crises devastadoras e aprendeu a lidar com suas destruições, chegando até a teorizar que seria assim seu modo de mudar: destruição criativa (Schumpeter, 2008. Harvey, 2014). A expectativa liberal foi mudada no neoliberalismo, ao se perceber que o êxito do capital depende da criatividade do sistema produtivo, ao lado da competitividade, aparecendo inúmeros autores que teorizaram animadamente esta pretensão, com destaque para Christensen (2002. Christensen et alii, 2011; 2019) que se aventurou no campo da educação, com “a universidade inovadora” (Christensen & Eyring, 2011) e “sala de aula disruptiva”, voltada para mudar como o mundo aprende (Christensen et alii, 2008). Até prometeu que o sistema produtivo disruptivo acabaria com a pobreza (Christensen et alii, 2019), o aceno mais hipócrita que conhecemos do capitalismo (Piketty, 2022, Milanovic, 2019). Não temos interesse em mudanças destrutivas, porque aprendizagem transformadora supõe transformações autorais, de dentro, autopoieticas, solidárias, não individualistas, mercantilizadas, privatistas e devastadoras, em especial contra o meio ambiente (Misiaszek, 2018). Enquanto o capitalismo faz da mudança uma orgia destrutiva, a universidade faz dela uma falsidade (fake news).

Muitos educadores ainda consideram que os péssimos resultados da educação pública, sobretudo no ensino fundamental e médio, se devem ao neoliberalismo (Demo, 2021), confundindo com o liberalismo do início do século passado. Aquela aula copiada para ser copiada também carrega a mancha do contexto neoliberal, mas é sobretudo uma fraude pedagógica escolar. A escola não é ventríloqua; mesmo não sendo culpada, é responsável pelo que faz em sala de aula. Não interessa

ao neoliberalismo um aluno que não sabe matemática, pela razão crucial do sistema produtivo: não dá lucro. Mas, para justificar a pasmeira escolar, apela-se para um determinismo althusseriano (Althusser, 1980), não havendo quem se responsabilize pela escola na própria escola. Facilmente empurra-se o problema para o próprio aluno, o velho truque de criminalizar a vítima. É sintomático que esta tacada inepta é mais difícil de aparecer na universidade, porque fica feio considerá-la ventríloqua do capitalismo. O neoliberalismo aparece sobretudo na pobreza dos estudantes, facilmente muito contundente, atrapalhando profundamente a chance de aprender, mas não a elimina, até porque este é o desafio: tomar o aluno mais marginalizado e fazer dele o cidadão mais emancipado. É o que se conseguiu fazer com a cota, mesmo em contexto de intenso debate.

Ademais, esta leseira institucional assoma cruamente na formação dos professores básicos, ainda (de)formados como antigamente: produz-se um *profissional do ensino*, cuja função é repassar conteúdo curricular, dar aula todo dia, aplicar prova. Hoje, à luz de algumas evoluções mais bem comprovadas no interior da universidade, como a pós-graduação *stricto sensu* e Pibic na graduação, sabe-se o que é aprender como autor, por conta sobretudo do papel da pesquisa como princípio científico e educativo (Demo, 1990; 1996), aumentando os países que exigem mestrado dos professores básicos, pela razão direta: aprende melhor quem pesquisa (Sahlberg, 2010; 2017. Darling-Hammond & Lieberman, 2012). A essa altura do século 21, espera-se que toda pedagogia e licenciatura garanta professores autores, cientistas, pesquisadores, não só porque queremos na escola alunos autores, cientistas, pesquisadores, mas também porque são habilidades que emergem já no pré-escolar. Muitos educadores defendem esta clarividência, com destaque para Piaget (1990): crianças de 4 anos podem desenvolver interesse pela pesquisa, laboratório, hipóteses de trabalho, argumentação, dúvida e pergunta, uma das razões por que, em geral na educação infantil não há aula, prova, disciplina rígida, mas ambiente coletivo de trabalho lúdico criativo. Chegando ao ensino fundamental, porém, a criança é sentada quieta e em silêncio numa carteira, obrigada a escutar alguém lhe falar, procedimento que nenhuma mãe ajuizada aprova, porque sabe que criança de 6 anos precisa se mover, brincar, se expressar, se relacionar, a menos que esteja de castigo ou doente. Não admira então que Foucault colocasse a escola na categoria das prisões (1977).



Professor básico precisa, hoje, ser autor, cientista, pesquisador, não só porque repassar conteúdo curricular é atividade totalmente auxiliar, mas porque precisa ser aprendiz exemplar, ou seja, **profissional da aprendizagem**. A universidade, porém, não se move (BID, 2018). Continua com a mesma pedagogia e licenciatura, escancaradamente ineptas. Bastaria olhar para o Enem. Na versão de 2020, em redação, 28 candidatos tiveram nota máxima, dentre quase 3 milhões, ou seja, estatisticamente *ninguém* (Enem 2020. 2021). Por que ninguém redige bem? Porque na escola não há “atividades de aprendizagem” (estudar, ler, pesquisar, elaborar, argumentar...), apenas de ensino (engolir conteúdo em aula, regurgitar na prova). Por tal razão a pós-graduação *lato sensu* já se esvaziou e não tem impacto nenhum, por ser uma graduação requentada, reprodutiva, imbecilizante. Não é, a rigor, “pós-graduação”, se tomarmos a esta como fundada em autoria, como é na pós *stricto sensu*. O estado com maior cifra de pós-graduados (misturando *lato* e *stricto sensu* – mas sabemos que a *stricto sensu* é residual) é Espírito Santo, com 82%; não é dos piores, mas não é uma maravilha; Ceará, em geral considerado referência importante, sobretudo nos AI, tem 38,3%! (Anuário, 2021). O título serve mais para melhorar um pouco o salário, o que já é importante, mas é muito difícil mostrar que tenha impacto nos alunos. Não sabe disso a universidade? Faz de conta que não sabe. Evita diagnosticar, para não sair da zona de conforto. Deveria ter o maior interesse em saber como funciona a formação que dá a seus licenciados e pedagogos. Se fizesse isso, levaria o maior susto.

Vou exemplificar este desatino na Tabela 3, onde aparecem 4 municípios paranaenses e seu aprendizado adequado em 2019, os melhores do estado, que tem o maior número de AI mais elevados, na escola municipal, enquanto a escola estadual é, facilmente, uma negação. Janiópolis e Serranópolis do Iguazu constam no rol do melhor Ideb em 2019 no país (com 8,8 e 8,5, respectivamente), atrás dos dois melhores do país no Ceará (Mucambo, com 9,4; Independência, com 9,1) (Demo, 2020b). Vamos reconhecer que os dados são questionáveis, que o conceito de aprendizado adequado é controverso, que o Ideb puxa pelo instrucionismo, que levamos em conta apenas a questão pedagógica (sem vincular com questões infraestruturais), que tais avaliações só têm o sentido de cuidar, não seguindo daí nada mais que a necessidade de recuperar o direito do estudante de aprender, por ser direito constitucional.

**Tabela 3. Aprendizado Adequado no Paraná (4 municípios) – 2019.**

<b>CRUZMALTINA</b>						
Escolas	5° - EF - Port.	5° - EF - Mat.	9° - EF - Port.	9° - EF - Mat.	3° - EM - Port.	3° - EM - Mat.
Todas	100	100	46	27	16	0
Municipais	100	100	-	-	-	-
Estaduais	-	-	46	27	16	-
<b>PITANGUEIRAS</b>						
Escolas	5° - EF - Port.	5° - EF - Mat.	9° - EF - Port.	9° - EF - Mat.	3° - EM - Port.	3° - EM - Mat.
Todas	100	97	10	7	22	0
Municipais	100	97	-	-	-	-
Estaduais	-	-	10	7	22	-
<b>JANIÓPOLIS</b>						
Escolas	5° - EF - Port.	5° - EF - Mat.	9° - EF - Port.	9° - EF - Mat.	3° - EM - Port.	3° - EM - Mat.
Todas	99	100	40	26	0	0
Municipais	99	100	-	-	-	-
Estaduais	-	-	40	26	-	-
<b>SERRANÓPOLIS DO IGUAÇU</b>						
Escolas	5° - EF - Port.	5° - EF - Mat.	9° - EF - Port.	9° - EF - Mat.	3° - EM - Port.	3° - EM - Mat.
Todas	95	98	70	58	52	35
Municipais	95	98	-	-	-	-
Estaduais	-	-	70	58	52	35

Fonte: QEdu (2019).

Sejam quantas forem as ressalvas, que reconheço, os dados sugerem o quanto a oferta estadual é contraproducente, nos AF e no EM. O caso mais dramático é de Pitangueiras: na passagem dos AI para os AF (do pedagogo para o

licenciado, da escola municipal para a estadual), destrói-se quase tudo, como se fosse missão dos AF esculhambar os AI, o que também empurra os AI para uma altura fictícia que logo se desmancha. O estudante não leva para a vida a vitrine dos AI, mas o 0% de matemática no EM. O quarto município tem um perfil mais equilibrado, o único que não tem 0% em matemática no EM. Vemos aí contradições lancinantes de um sistema de ensino muito duvidoso, plantado já na universidade que fabrica um repassador de conteúdo que não mostra saber aprender. Não sabe disso a universidade? Como explicar e aceitar que, nos AI, em Pitangueiras, a cifra seja de 100% em língua portuguesa, mas de 10% nos AF, ou a de matemática de 97% nos AI, mas de 7% nos AF? São duas facções em guerra? Vamos continuar assim? A (de)formação dos professores básicos na universidade está entre as inépcias mais escandalosas de uma instituição que se futilizou no tempo. No entanto, a escola municipal mostra alguma potencialidade, por se tratar de municípios pequenos, também pobres, (no caso do Ceará sobretudo) – se houver, como “ameaça” a BNCC, a “recriação da escola” (2018:462), um típico ato falho, virá dos municípios. Seria útil à universidade, saber disso.

2. Vou questionar o tripé da universidade – *ensino, pesquisa, extensão* – por conta da impropriedade do conceito de extensão, que chamei de “má consciência da universidade” (Demo, 1996): percebendo que não havia lugar minimamente adequado para a função social e formativa, em geral apenas repassando conteúdo curricular ou fazendo pesquisa rala, a universidade inventou a “extensão”, um termo muito infeliz, pois designa um “puxadinho” eventual, inicialmente apenas voluntário e acessório, para poder alegar que a instituição tinha compromisso com a sociedade e com a formação cidadã do estudante. Com o tempo e sob críticas, extensão foi curricularizada, para indicar que se tratava de proposta substancial da instituição, mas nunca venceu, porquanto o que nasce torto, cresce torto e morre torto. Por conta do ambiente abertamente positivista das grandes universidades globais, a questão da formação cidadã do estudante e da função social institucional não aparece na primeira página, reduzindo-se à pesquisa e ensino. A produção de conhecimento é bem visível, pelo menos na assim dita universidade de pesquisa, e que é o modelo dominante na prateleira de cima institucional,

vindo o ensino como integrante, embora facilmente colocado em segundo plano, porque pesquisa é a atividade que define a carreira acadêmica. Carreira acadêmica baseada em aula (“horista” é a condição clássica) é vista como arranjo de sobrevivência, biscate, porque não atende nem à pesquisa que é suprimida ou achatada na própria configuração institucional, nem à formação minimamente adequada do estudante, sufocada no instrucionismo imbecilizante. “Dar aula” vai persistir, porque há aulas pertinentes, de quem tem produção própria ou autoria reconhecida, mas é função totalmente subalterna. Sendo aprendizagem dinâmica autoral, não ocorre na aula, mas na mente do estudante, se reconstruir os conteúdos com apta autoria. Isto é reconhecido hoje até por positivistas e cognitivistas, a exemplo de Dehaene (2020): organismos passivos não aprendem e mera transmissão de conteúdo não tem efeito formativo. Melhor que ensino e pesquisa seria educação e pesquisa!

Hoje, a função mais central das grandes universidades é pesquisa e inovação tecnológica, estando a formação dos estudantes encaixada neste contexto: a razão mais pertinente volta-se para a autoria do estudante, exercida pela pesquisa, sendo a transmissão de conteúdo instrumental, também porque não se reconhece a função de mero ensino. Universidade que apenas ensina, reduzindo-se a uma máquina de transmissão curricular de conteúdos, é periférica, terceiro-mundista, irrelevante. Tomando como referência os CPCs (Conceito Preliminar de Cursos), na mais recente apresentação do Inep (2020:29), a distribuição dos cursos nas 5 faixas foi (dados para 2019): 0,3%, na 1ª; 8% na 2ª; 49,3% na 3ª; 39,8% na 4ª; 2,6% na 5ª. Mesmo empurrando os cursos para cima – não chegam a 10% os cursos nas faixas 1 e 2, são 89,1% nas faixas 3 e 4 – na faixa 5 aparecem apenas 2,6%, um resíduo insignificante. Em termos da organização acadêmica, na faixa 5, faculdades aparecem com 1,3%; centros universitários com 3%; IFs e CEFETs com 4%; universidades com 3%. O nivelamento por baixo é ostensivo, embora IFs e CEFETs constem mais bem na foto. Observando por categoria administrativa, na faixa 5, as privadas com fins lucrativos aparecem com 1,9%; as privadas sem fins lucrativos com 2,3%; as públicas federais com 4,8%; as públicas estaduais com 2,3%; as públicas municipais com 0,9%. Embora as Federais tenham destaque, as públicas estaduais têm a mesma cifra das privadas lucrativas (2,3%) e as públicas municipais estão abaixo das privadas (lucrativas e não lucrativas). Quanto à modalidade de ensino, apenas

2% dos cursos participantes eram a distância, uma amostra muito seletiva e que repercute em algo muito incômodo: na faixa 5, cursos de educação a distância aparecem com 4%, enquanto presenciais com apenas 2,6%! Este dado, mesmo devendo-se tomar com toda a cautela, também por conta da amostra ínfima, tem importância enorme, porque derruba muitas mitologias em torno da modalidade a distância, no embate ideológico: i) pode haver curso a distância com alto CPC mais facilmente que curso presencial; ii) esta presença relativa maior de cursos a distância abona menos esta modalidade do que desaprova a outra: cursos presenciais não garantem em si qualidade maior. Há alguma lógica de fundo: como cursos a distância possuem enorme taxa de evasão, os que “sobram”, também porque os alunos tendem a ser mais maduros (Censo da Educação Superior 2020. 2022:14), aprendem melhor. No entanto, persiste a má vontade com educação a distância (Demo, 2019a), por mais que esta seja precária em geral, como em texto recente de Saviani e Galvão (2021), onde se condena frontalmente a “falácia do ‘ensino’ remoto”, em parte com justa razão, mas ignora-se a falácia do ensino presencial – primeiro, as duas modalidades são péssimas, sendo difícil acertar qual a pior; segundo, é preciso reinventar as duas.

A universidade reconhece este desafio no Pibic, embora seja projeto do CNPq, em geral visto como exitoso, mas persiste como experimento apenas eventual e muito seletivo. Como o conteúdo está disponível, agora online, de mil formas e formatos, uma universidade para repassar conteúdo é uma velharia pretérita, não valendo a pena comparecer para ouvir aula copiada para ser copiada. Continuamos tendo professores horistas, contratados só para dar aula, ferindo a regra fundamental da aprendizagem como autoria (Demo, 2015; 2018). O instrucionismo devora a universidade, pública e privada, à esquerda e à direita, e está sendo agravado com a educação à distância (remota, ou virtual), mantendo o ensino superior como um escolão básico requentado, fincado em memorização, repasse, macetes, respostas certas e fechadas, pré-histórico. Só no mestrado e doutorado, este modelo é superado ou contornado, porque, para formar a elite interna, reconhece-se claramente que é preciso ser autor, cientista, pesquisador (Minayo, 2019. Demo, 2021). Mesmo assim, quando o PhD, que se transformou em “doutor” com pesquisa, não com aula, atuando na graduação, tende a “só dar aula”, tornando-se uma contradição ambulante. Neste sentido, a universidade é uma instituição do início do século pas-

sado, perdida no mundo da Lua, tipicamente adestradora, disciplinadora, imbecilizante (Demo, 2020). Serve ao atraso em educação.

Neste contexto do atraso, cabe lamentar a postura retrógrada em face das novas tecnologias, em geral tratadas como intromissão indevida na universidade (Demo, 2020d), porque perturbam a “aula santa” (Demo, 2017), xodó institucional flagrantemente obsoleto. No Censo da Educação Superior (2022), para 2020, os ingressos na modalidade a distância foram 53%, ou seja, já são maioria. Em termos de matrículas na graduação, as presenciais eram, em 2010, 5,5 milhões e em 2019, 5,6%, enquanto as a distância eram 930 mil em 2010, mas 3,1 milhões em 2017, um aumento de 3,3 vezes; a presencial recuou de 2018 para 2019 (de 6,1 milhões para 5,6 milhões – menos 9,4%). Ao final, em 2019, as matrículas à distância perfaziam 35,8%. Focando matrículas nos cursos de licenciatura, para 2020, que representam 19,2%, e os tecnológicos 16,6% (a outra parte é de bacharelado, 74,2%) consta: i) 72,8% são de mulheres; homens, 27,2%; ii) 63,1% são da universidade, 23,2% de centro universitário, 5% de IFs e CEFETs; iii) 33,6% são públicas, 66,4% são privadas; iv) 40,7% são presenciais, 59,3% a distância. Aparece mudança significativa: matrículas de licenciatura a distância predominam, bem como privadas e, mais ainda, femininas. Mesmo nos cursos tecnológicos, a modalidade a distância avança, enquanto a presencial cai: em 2020, quase 70% são a distância, o que corresponde, ademais, a uma tendência mundial (Censo da Educação Superior, 2022:27). Quanto a conclusões, em 2020, 84% foram privadas; a modalidade presencial domina, porém: 68,7%. Aí emerge um desafio enorme para a modalidade a distância: a evasão é enorme

É também parte do atraso na universidade resistir acriticamente à avalanche tecnológica, que veio para ficar e pode causar imensos estragos. *Primeiro*, a nomenclatura é suspeita, porque, definindo uma modalidade como “presencial” e a outra como “a distância”, insinua-se que a segunda não preza presença, quando é outra forma de presença. Entre presença física e virtual há diferença insubstituível, mas ambas são presença: quando se faz uma defesa de tese em ambiente virtual, todos estão presentes, por óbvio. Educadores têm razão em acentuar a relevância do contato físico na relação pedagógica, tal qual observamos na reciprocidade física entre mãe e filho; não há como cuidar do filho remotamente, também porque não haveria como amamentar remotamente, por exemplo. Assim, presença física é insubstituí-

vel, bastando lembrar, em psicologia, dos experimentos macabros de Harlow com macacos recém nascidos afastados de suas mães (1958; 1965). *Segundo*, pode-se usar inteligente e cautelosamente a presença virtual: para fazer uma reunião de trabalho em lugar distante, é cada vez mais inoportuno viajar para estar fisicamente presente, a não ser que a presença física seja essencial. *Terceiro*, no mundo virtual pode haver reciprocidade intensa, o que é facilmente constatável nas crianças e adolescentes que vivem pendurados no celular, sem saberem “desligar”; a própria dificuldade de desligar indica o quanto isto implica envolvimento já doentio virtual, o que Rosen chama de *iDisorder* (2012). Turkle analisou em “*Alone Together*” (2011) o mal profundo de ambientes virtuais que provocam a solidão na multidão de relacionamentos, o que levou esta socióloga afeita aos desafios digitais na sociedade atual (com olhar freudiano conhecido a “reclamar conversa” (2015), pois os adolescentes conversam menos, se isolam, fazem grupelhos fechados autoprotetores, só escutam o que lhes agrada etc. Twenge, conhecida estudiosa da *iGen*, não mede as palavras no título de seu livro (2017): “por que crianças superconectadas estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes – e completamente despreparadas para a vida adulta...”. *Quarto*, sendo tecnologias ambíguas em sua politicidade, em si não surpreende que possam ter impactos tão disparatados, alguns muito preocupantes. Entidades educacionais como escola e universidade, precisam assumir o compromisso com a formação pedagógica dos adolescentes e jovens, para irmos além de apenas lamentar, pichar, maldizer, para “sabermos usar”, sobretudo “não sermos usados”. *Quinto*, tecnologias digitais estão invadindo a educação e não vão sair daí (Means, 2018. Zuboff, 2019). É melhor saber usar, sobretudo saber fazer delas instrumentações para a autoria dos estudantes, incluindo o cuidado com os professores que precisam se atualizar nesta área. Proibir celular em sala é fácil, mas é muito contraproducente, não só porque o proibido atrai mais ainda, mas também porque é parte da vida dos alunos, mal ou bem. O argumento maior, contudo, é que todos vão precisar de perícia digital para a vida e para o trabalho, sem volta. O abuso não tolhe o uso, havendo chances enormes de bom uso, para fins autorais especificamente, também porque os construtores históricos do computador e internet foram incríveis “autores” (Isaacson, 2014. Metz, 2021).

Analistas mais críticos do mundo digital em educação reconhecem que o uso dominante, de longe, é *instrucionista* (Reich, 2020. Daub, 2020. Desmurget,

2020. Souza et alii, 2019), sem falar que a discussão em torno da Inteligência Artificial (IA), após excitação incontida com deep learning e machine learning (Metz, 2021. Larson, 2021. Jefferson, 2020. Hong, 2020. Mattern, 2021), encalhou em inúmeros problemas, em especial em vieses racistas, misóginos e supremacistas nas redes neuronais, ou na captura militarista da IA para fazer armas automáticas letais, ou na demolição da privacidade, ou na vigilância ubíqua das pessoas, agindo de modo terrorista para combater o terrorismo, ou nas fake news (Broussard, 2018. Chang, 2020. Christian, 2020. Marcus & Davis, 2019), sobretudo na descrença crescente de que teremos Inteligência Artificial Geral (similar à cerebral) (Koch, 2019. Schneider, 2019. Sunstein, 2020). Não se pode esquecer, ademais, do ambiente neoliberal que cerca o mundo digital, puxando ostensivamente para a mercantilização das tecnologias (Isaac, 2019. Levy, 2020. McNamee, 2019. Fumagalli et alii, 2019. Challenger, 2021), a ponto de muitos acharem novas tecnologias uma dor de cabeça (Chun, 2016. Wu, 2016). Este mal-estar lembra da reação de Sócrates à escrita, quando percebeu que seu mundo da oralidade estava recuando e ameaçava desaparecer (Platão, 2010): a escrita, a seu modo, é um mundo virtual, feito de signos formais, ao contrário da oralidade tecida de intersubjetividade à flor da pele. No entanto, fizemos uma civilização baseada na escrita, incluindo aí a universidade.

A reação da universidade, sobretudo das públicas (Federais em particular) é tipicamente arrogante, ensimesmada, como se estivesse a cavaleiro da história para poder definir o que vale ou não vale. Ridícula. Espera-se precisamente que a universidade não se curve às novas tecnologias sem mais, que saiba reagir à altura e busque preferir o que mais lhe interessa no projeto da universidade, mas jamais que se apresente como instância supremacista que decide a seu talante, como se fosse possível voltar a história para trás. Ao determinismo tecnológico por vezes desbragado (Kelly, 2016) que vê tecnologias como entidades supra-históricas que nos avassalam, quer queiramos ou não, a universidade, num diálogo de surdos, responde com outro determinismo, como se fosse a timoneira da história. Em parte, o problema está na falta de autocrítica, de desconfiômetro, de diagnóstico da sociedade, sobretudo de autodiagnóstico, para flagrar seus vazios, gaps, atrasos. Ignora que o sistema de ensino vigente coíbe a aprendizagem dos alunos, à medida que



se dedica apenas ao repasse de conteúdo, seguido de provas irrelevantes, como aquelas de respostas certas ou fechadas. Ignora que a dificuldade extrema que a escola tem de garantir o aprendizado adequado dos estudantes é a imagem típica da própria universidade incapaz de produzir um docente básico autor, cientista, pesquisador. Ignora que conhecimento relevante é o autoral, não se transmite como quantidade mensurável, muito menos por provas que nada provam, não se copia ou plagia. Ignora que o mundo e a economia estão mudando a olhos vistos. Tomemos o caso da dedicação exclusiva na Federais. Dedicação exclusiva pode existir em circunstâncias seletivas (no casamento, em tarefas que exigem atenção fatal, em momentos de atenção total, como na condução de veículo na rua), mas, em geral, dedicação exclusiva é farsa, sinecura, mamata, para forjar seguranças e certezas acomodaticias que tendem a reproduzir a mediocridade profissional. A vida não recomenda isso, porque prefere a biodiversidade, o risco da abertura criativa, o desafio de se superar na vida, a condição incompleta evolucionária (Deacon, 2012), não um porto seguro que mais parece um cemitério. Dedicação “integral” quiçá seja mais realista, no sentido de trabalhar 8 horas diárias, deixando o professor livre para fazer outras coisas que lhe pareçam pertinentes, desde que não concorra com seu trabalho, privatizando o espaço público.

Em toda circunstância exclusiva escondem-se privilégios, a busca de garantias que nenhum projeto de vida comporta, muito menos no mercado. Tomemos o exemplo da mãe, que tem compromisso tremendo com o filho, inclusive é seu alimento por um tempo. Mesmo sendo o caso mais superlativo de mediação na sociedade (Hrdy, 1999), as mães cuidam dos filhos com atenção muito redobrada, mas não pensam ser tarefa exclusiva, tanto que é parte de seu projeto feminista de emancipação libertar-se dessa “exclusividade” imposta pelo patriarcalismo. Não só, enquanto está em casa com o filho, faz inúmeras outras tarefas domésticas, como quer sair de casa, porque não existe a condição exclusiva de cuidado com a prole. Mas a universidade acha que precisa de professor exclusivo, também integral, em geral num conluio bilateral: um lado quer o professor inteiro como peça laboral mumificada; o outro transforma em tutela cômoda ou sinecura. Função exclusiva só têm peças físicas *ad hoc*, como a porca que só cabe num parafuso; humanos têm mil e uma utilidades, se reinventam, se recomeçam, se reorganizam. Um dos resultados da exclusividade é que a universidade não tem problemas para resolver

na sociedade, apenas cuidar do espaço alienado onde se imaginam tão especiais que podem por 30 anos “dar a mesma aula”. Professor criativo e aberto vive de problema em problema, de sobressalto em sobressalto, tentando deslizar sem se cortar no fio da navalha.

Um dos argumentos é não ceder à lógica do mercado capitalista, que torna o trabalhador mercadoria. Espera-se isso da universidade: montar dentro dela ambientes de trabalho dignos, não coisificados. Mas não se espera que se fantasiem ambientes privilegiados, que garantem uma estabilidade que nenhum trabalhador de salário-mínimo pode ter, nem um empregador santo infinitamente generoso, porque os recursos são públicos. Como, apesar da resistência à mudança, mudança é o “default”, alguns cursos podem cair em desuso (muitos cursos de sociologia foram fechados no mundo, por exemplo), não ter mais alunos ou bem menos, mas, como os professores possuem um contrato de exclusividade, o curso pode até não ter alunos, mas continua mantido, por “direito adquirido” contra a sociedade, exigido pelo sindicato docente, porquanto a relevância do curso já não é definida pela sociedade, mas pelos “donos exclusivos”. Ao mesmo tempo, outros cursos entram no ar, por conta de novos tempos, economias, necessidades, tecnologias, mas a história precisa pedir licença aos “exclusivos” para poder valer. Enquanto isso, a sociedade aguarda os intocáveis se dignarem a contemplar novas demandas. O mais ridículo é que a exclusividade escorrega, por sinecura fatal, para um clube fechado, onde se entra por afinidade ideológica principalmente, não por mérito. No contexto da expectativa de mudança criativa no mundo da ciência, a escolha de novo professor faria bem em incluir a capacidade de alternativa, de divergência do *status quo*, de diversidade de métodos e teorias, de contemporaneidade com a sociedade, de mudança de paradigmas. Na prática, escolhe-se o “igual”, sobretudo o fiel, o alinhado, para que tudo fique como era. Mérito não combina com exclusividade, já que, por definição, o que é exclusivo não tem mérito; tem lugar garantido. A carreira passa a garantida, cujos passos são *pro forma*. Todos chegam ao topo, porque este topo, na verdade, fica na parte mais baixa da subida! A exclusividade escolhamba instituições tão fundamentais como avaliação *inter pares*, ascensão por mérito, reconhecimento de serviços prestados, pois tudo se contamina por relacionamentos garantidos exclusivizados. Avaliadores exclusivos não são mais avaliados, ferindo a regra básica da avaliação aberta e meritocrática: o primeiro a ser avaliado é o

avaliador. Se este princípio fosse aplicado, desmoronaria um castelo de areia, profundamente farsante.

Resultado desse compadrio interno é que o acesso a revistas de ponta, que deveria ser por mérito, é monopólio de gangues internas que fingem avaliar sem conhecer a quem, de modo “objetivo e neutro”, como um defunto avaliaria outro defunto. Isto pode chegar ao ponto de negar o acesso a quem não usa a produção do avaliador, porque o avaliador não avalia o mérito do avaliado, mas sua submissão e alinhamento. Ao mesmo tempo, agora vale só artigo de revista. Livro é de menos, quase um hobby de idiotas. Alguns possuem livros que marcam sua área como referência anos a fio, com muitas edições e reconhecimento público notável. Ajudaram a formar gerações. Mas não contam. Como não conta que alguém mantenha um blog acadêmico repleto de textos pertinentes para a discussão aberta e gratuita dos interessados, só porque os avaliadores são peças do museu universitário. A exclusividade faz isso: não age em nome da ciência; é em nome da manobra – exclusividade é pura manobra.

A exclusividade, ainda, institucionaliza contradições e hipocrisias aberrantes, incompreensíveis para peritos em lógica, método, teoria. Uma das mais gritantes é que, para a formação de mestres e doutores, todos precisam tornar-se autores, cientistas, pesquisadores, na suposição de que esta qualificação é que importa na instituição, também ou sobretudo como instrumentação de uma cidadania esclarecida, legado que trazemos do iluminismo e da revolução científica. Nesta etapa acadêmica, aplicam-se critérios tipicamente autorais de aprendizagem, também porque a avaliação foca a autoria do candidato, seu salto emancipatório, sua capacidade crítica autocrítica, sua ocupação de lugar próprio na academia. Mas isto não vale para a graduação, onde os estudantes são tratados como esponjas submissas que absorvem conteúdo que jamais reconstroem, porque ainda se entende que a graduação vem de assistir aula e ir bem na prova. O graduado não é autor, cientista, pesquisador, nem se espera dele que tenha a cidadania agraciada pela ciência e que seja útil à sociedade técnica e politicamente. Apenas se conta com um treinamento formal estupidificante que domestica para o mercado de trabalho. A invenção do Pibic, em geral visto como boa ideia (vinda do CNPq), não foi suficiente até hoje para demover a máquina de moer cérebros a organizar a graduação no contexto da pesquisa como princípio científico e educativo. O espetáculo é dantesco,

quando é dada aula para centenas de alunos, que são convidados a escutar, muitas vezes o que não entendem. Aula cabe, mas é informação, em geral copiada para ser copiada. O que leva à aprendizagem são atividades de aprendizagem do estudante, como são elas que fazem alguém se tornar mestre ou doutor.

Baixa, porém, o espírito do profeta, da pitonisa, do oráculo que “deita falação” sem fim, uma diarreia mental, para um público cativo ou tendencialmente cativo, que, se tivesse liberdade, não perderia seu tempo. Iria escutar outra lorota ou nenhuma. Pode mover o professor sua ascendência sobre o aluno, a condição de manobra e manipulação, do treinador que controla o ventríloquo. Lembrando da “*ordem do discurso*” de Foucault (2000), onde trabalha com argúcia supina e ferina as relações de poder na comunicação humana, salta aos olhos que a docência facilmente implica o silenciamento do aluno. Abomina-se o aluno perguntador, duvidador, questionador, divergente, preferindo-se a marionete porta-voz. Na tradição socrática, a relação professor-aluno seria marcada pela maiêutica voltada para cultivar no parceiro (aluno) sua emancipação, que vem de dentro, não de aula (Haber, 2020). O que importa é a resposta do aluno, mesmo errada, mas é ele quem precisa perceber que é o caso corrigir. Na escola e na universidade, o monólogo ainda é a regra, uma condição pré-socrática. Ignora-se que as metodologias mais criativas no mundo da ciência são o *modus tollens*, não o *modus ponens*: ou seja, o questionamento – saber pensar é questionar. Teorias precisam poder ser falsificadas, discutidas, persistindo – sempre apenas provisoriamente – aquelas que sobrevivem à crítica intersubjetiva (Strevens, 2020). Não há como imaginar alguma exclusividade. Assim como milhões de alunos na escola são todo dia submetidos a aulas adestradoras infames, ocorre também na universidade. Ao invés de aparecer na universidade todo dia só para ter aula, seria mais digno aparecer frequentemente para estudar, ler, pesquisar, elaborar, trabalhar em grupo, estar com os professores, produzir textos individuais e coletivos, avançar na autoria aberta crítica autocrítica. Como os conteúdos estão disponíveis de mil formas e formatos, viajar duas horas, à noite, para assistir aula é uma tortura que se assemelha à caça medieval às bruxas, que tinha como objetivo impedir de pensar diferente, sobretudo divergente. Os estudantes perdem seu tempo e energia viajando mal e inutilmente, enquanto poderiam estar estudando. Entre nós “estudante” não é quem estuda; é quem frequenta aula.

Faz parte também das pretensões de ser professor exclusivo a proliferação de docentes, muito além do número necessário, em grande parte porque, numa sociedade doentamente desigual como a nossa, privilégios pequeno-burgueses são avidamente perseguidos. Se ser igual é coisa de pobre (Demo, 2020), ser exclusivo é uma atração superlativa para um grupo de “distintos” (Bourdieu, 2007). A proliferação é turbinada também pela noção instrucionista de que todo conteúdo curricular precisa de seu professor específico (exclusivo!), como se a função fundamental fosse dar aula ou repassar conteúdo. Se pudéssemos aceitar que a função docente é cuidar da autoria dos estudantes, sendo conteúdo curricular tão importante quanto instrumental, precisaríamos quiçá de metade dos professores. É verdade também que uma parte dos professores trabalha muito, porque toma a sério a tarefa da pesquisa e da formação técnico-cidadã dos alunos, sem falar que a burocracia acadêmica se expande muito mais que o cuidado com os estudantes ou com a pesquisa. O tempo perdido em dar aula copiada para ser copiada domina o cenário universitário, no que perdem seu tempo os docentes e mais ainda os discentes. A relação professor/aluno – um cálculo muito impreciso, por certo – teria sido em 2019 de 11,2 nas Federais, mas de 37 nas privadas, uma distância enorme, injustificável nos dois casos (Censo da Educação Superior 2019. 2020:9). O percentual da população brasileira de 25-34 anos de idade com educação superior é dos menores do mundo, em 2019: 21,3%; Japão tinha 61,5%; Coreia do Sul, 69,8% (Id.:6).

Ao final, poderíamos mudar isso se tivéssemos um mínimo de diagnóstico decente, mesmo sempre incompleto e tentativo. Se avaliássemos o que se aprende nas aulas da universidade – não pelas provas, mas sopesando a autoria dos estudantes – veríamos de imediato a inutilidade do procedimento. Veríamos que cursos de pós-graduação *lato sensu* (de especialização, de extensão etc.) requentam o vazio da graduação, esticando-o. Não agregam nada, mas são vendidos como perícia docente insubstituível. Saltaria aos olhos a insanidade de formar profissionais de ensino para as escolas básicas que precisam de profissionais da aprendizagem. A universidade, porém, não diagnostica a escola, nem os docentes, muito menos seus cursos, para não ter de sair da zona de conforto. Mas isto não a tolhe de se declarar perita em mudança, da melhor mudança concebível, via educação. Se é perita de alguma coisa, no caso, é de como não mudar, fugir da mudança, tergiver-

sar, sair pela lateral, esconder-se, amoiatar-se. Como argui Foucault, todo discurso é um dispositivo de poder e, como tal, controla o que se pode dizer, o que há para silenciar ou esconder, o adestramento travestido de emancipação.

Em 2019, na média das matrículas de graduação presencial, 57,6% estudavam à noite; 42,4% de dia. Nas Federais, as cifras eram 31% e 69%; nas privadas, 67% e 33% (Censo da Educação Superior 2019, 2020:48). É flagrante a injustiça social implicada nesta relação: como trabalhadores só podem estudar à noite, depois do trabalho, mais facilmente se matriculam em entidades privadas, pagando por uma oferta menos qualitativa, em geral. As condições de frequência são terrivelmente díspares, pois uma coisa é estudar durante o dia, sobretudo de manhã, porque não há necessidade de trabalhar; outra coisa é estudar à noite, depois do trabalho, cansado e sem tempo para se dedicar ao curso. Como diria o beócio, ser pobre não vale a pena! O próprio contexto hipócrita de que o curso à noite e de dia é o mesmo, vale o mesmo, expede o mesmo diploma, significa nivelar por baixo, mas seria também muito injusto com os trabalhadores que estudam a duríssimas penas estigmatizar seu diploma como inferior. A primeira providência para quem estuda à noite é não só ter aula, que muitas vezes frequenta sonolento ou distraído, também porque sequer vale a pena escutar. Primeiro, se for para “ver conteúdo”, pode-se fazer em casa. Segundo o tempo passado na faculdade, em geral também comprimido em horários duvidosos e tortuosos, seria mais bem aproveitado se houvesse atividades de aprendizagem, não só de ensino.

Leve-se em conta que doutores na educação superior pública eram 47,6% em 2009, e 66% em 2019; na privada eram 44,3% em 2009 e apenas 22,9% em 2019, fazendo a evolução inversa (Censo da Educação Superior 2019, 2020:71). Embora não seja o caso supervalorizar a titulação, porque facilmente a aula é a mesma (tipicamente instrucionista), é uma situação escabrosa que docentes com apenas especialização na educação superior privada (28,9%) superem os doutores. É um atestado de que o objetivo dos cursos é apenas repassar conteúdo por quem, em geral, nunca os produziu. É também um atestado de que não diagnosticamos a universidade minimamente, mesmo havendo dados pertinentes disponíveis, sempre igualmente questionáveis. O pavor do avaliador é ser avaliado. Vale 100% para a universidade: deleita-se em avaliar tudo, detesta ser avaliada. Avaliadores gostam de exclusividade, posando acima do bem e do mal, precisamente para evitar se-

rem avaliados, sabendo que não sairiam vivos de qualquer avaliação minimamente questionadora. A glória da universidade seria, porém, saber autorrenovar-se, autoquestionar-se, pois a coerência da crítica está na autocrítica.

## Qualidade Formal e Política

A função maior das melhores universidades americanas, que são, em geral privadas não lucrativas, a exemplo de Harvard, é formar a elite governante do país, bem como abocanhar o Nobel (produzir ciência de ponta) (Bok, 2007; 2017. Arum & Roksa, 2011; 2014). Esta posição elitista é parte da história, sociedade e economia americana, que, mesmo tendo uma das “democracias” mais longevas do mundo, tem no supremacismo elitista uma referência “pétrea” de um “povo eleito”. Em nenhuma outra sociedade o casamento do capitalismo com a seleção natural do mais apto (incluindo o mais rico, o mais graduado, o mais poderoso) é mais visível, no contexto neoliberal escrachado do mercado como razão de ser da sociedade. Há muita contestação de que a evolução biológica se oriente pela prepotência (Nagel, 2012. Nowak, 2011; 2013. Wilson, 2019. Challenger, 2021. Chang, 2020. LeDoux, 2019. Lepore, 2020. Nurse, 2021. Newson & Richerson, 2021), mas predomina, ostensivamente, a visão “norte-americanista” neoliberal na universidade, que, ademais, perverteu a noção de mérito, hoje muito contestada (Sandel, 2020). Assim como a meritocracia chinesa ruiu, mesmo com mil anos de funcionamento, porque que se tornou um campo de batalha beligerante e corrupto, doentamente elitista (Acemoglu & Robinson, 2019), assim também a meritocracia, em suas versões ocidentais, se tornou carcomida pelo elitismo pervertido<sup>1</sup>, efeito que muito incomoda a muitos na universidade, sob o rótulo de “produtivismo” obsessivo e tendencialmente vazio, puxado pelo CNPq e CAPES, à deriva, porém, do contexto norte-americano francamente competitivo e prepotente. Há muito sabemos que nossa produção científica é alta em números e baixa em qualidade, porque o sistema avaliativo desandou, tendo-se tornado urgentíssimo avaliar os avaliadores.

1 O efeito mais agressivo é o pleito dos mais ricos de que sua fortuna é meritocrática, também porque obtida na “seleção natural”, não cabendo ser submetidos a taxas mais elevadas ou a regulações estatais; ao contrário, deveriam ser celebrados como os humanos mais vem evoluídos (Piketty, 2020; 2022).

Enquanto isso não se faz – são naturalmente “exclusivos” e intocáveis – publica-se por atacado, menos ciência relevante, que é ralíssima, nem pode vir por atacado. O sistema de avaliação *inter pares*, de si talvez o mais digno e republicano, é uma grande manobra, uma grande artimanha, com donos infiltrados em todo canto tido por relevante que decidem os unguidos. Diria que, para ter 1A em pesquisa, seria indispensável ter produzido algum ou alguns livros com impacto comprovado e longo na academia, não apenas artigos forjados para publicação compulsória. A importância de grandes professores pesquisadores está em formar gerações, reconstruir teorizações e práticas reconhecidamente relevantes nos vários campos da atuação acadêmica, não em empilhar textos *ad hoc*, para constar no Lattes. Empilhar textos pode até ser relevante em outros lugares, como num blog – tenho um onde empilho textos ([www.pedrodemo.blogspot.com.br](http://www.pedrodemo.blogspot.com.br)) – mas é oferta livre voltada para manter discussões em pauta (desprezada pela academia, que anda de costas). Grupos de pesquisa, em si ideia indispensável, logo se transformam no que Sunstein chama de “câmara de eco”: só se escuta o que o grupo define como relevante, a ponto de avaliadores vindos dessas seitas desaprovarem pesquisas que não os citam (Sunstein, 2005; 2009; 2019; 2019a). Abafa-se a divergência, crucial para a ciência se autorrenovar (Firestein, 2012. Harari, 2015).

Alego isso para argumentar que nossa universidade precisa de cultura própria, não sendo inteligente fazer-se penduricalho norte-americano. Admiro a “produtividade” americana, a “maior”, sobretudo a “melhor” do mundo, mesmo es-crachadamente positivista e neoliberal, mas não cabe aqui. Enquanto sempre é fundamental aprender de outras universidades, sobretudo daquelas consideradas de ponta no contexto global, é pertinente a cautela de Santos do “fim do império cognitivo – a afirmação das epistemologias do sul” (2019). Não usaria esta linguagem, porque abriga um messianismo terceiro-mundista excitado, mas coloca um ponto crucial para repensarmos a universidade. Precisamos saber fazê-la de nosso tamanho quantitativo e qualitativo, onde possamos ser seus autores fundamentais e fundantes, não porta-vozes ou ventríloquos. Precisamos sobretudo levar em conta como funcionam nossas instituições, em geral de modo bem diverso de outras culturas. Por exemplo, assim como os empresários não aceitam a regulação estatal, impondo a “autorregulação” (que é nenhuma), nós também não queremos avaliação externa preferindo a autoavaliação (que também é nenhuma). Uma



entidade como a SBPC, com memorável história entre nós, precisa ser avaliada, porque não tem hoje peso relevante na academia, a não ser para os asseclas nela empoleirados. Temos chamado nossa Constituição de cidadã, só porque no Art. 5º são desfilados dezenas de direitos, a grande maioria sem qualquer base funcional ou financeira, como são os direitos da criança e do adolescente (Art. 227). A Constituição está repleta de privilégios, também porque foi escrita por privilegiados, sobretudo pelos parlamentares que logo sacramentaram a imunidade parlamentar como impunidade (Art. 53): podem falar o que quiserem, impunemente (Demo, 2019). Considero que as universidades públicas precisam constituir seus Reitores, em processo democrático e meritocrático, também como bom exemplo para a sociedade. Como a universidade é um ente meritocrático, a eleição não pode ser apenas “política”, como é uma para prefeito. No entanto, na prática, eleições para Reitor na universidade trouxeram o mesmo barulho, gritaria, agressões, manobras de qualquer eleição partidária, mesmo que, na prática, todo reitor administre uma massa falida. A referência, à revelia dos discursos piedosos, é poder, não ciência, nem o cuidado com os estudantes. Nos Estados Unidos tais manobras funcionam também, mas são mais contidas ou espertas. O voto paritário de todos (professores, funcionários, alunos) não é congruente com a meritocracia, assim como não cabe defender que “qualquer professor” pode ser Reitor, porque existiria uma meritocracia. O difícil é acreditar que os “titulares” (só eles poderiam ser Reitores!) sejam “os melhores”. Vale também para os “eméritos”, uma honraria bastante disseminada, mas facilmente inflada, porque os processos de avaliação são menos meritocráticos do que solidários. Em grande parte, é apenas ingenuidade ou malandragem nossa crer em meritocracia, mesmo na universidade. Deveríamos acreditar muito mais em manobras elegantemente acobertadas por procedimentos “objetivos” de avaliação “isenta”! Seguiria que, então, não há como avaliar? Não, necessariamente. Mas avaliar, sobretudo nas pretensões tanto mais duvidosas de imparcialidade, é ato contaminado politicamente, em si não como defeito (é intrínseco à intersubjetividade humana), mas já como defeito, quando descamba para conluios *intra muros*. A distinção nunca será clara (Bourdieu, 2007), muito menos pacificada. A expectativa inicial, contudo, é da politicidade da universidade, das avaliações, do mérito, das produções, da própria ciência, não de uma “imaculada conceição”, que só pode ser ato de fé.

Um olhar mais crítico, sobretudo autocrítico, não engole os “processos seletivos” como são postos assim tão candidamente, porque, sendo seletivos, há os excluídos, que são quase sempre muitos, em favor de poucos ou de um selecionado. Não havendo avaliador objetivo e neutro, pode haver os menos enviesados, aqueles que aceitam ser avaliados, porque sabem que sua “autoridade” para avaliar só pode provir de serem avaliados, não de manipular as avaliações. É difícil acreditar em santo, mas um deles quiçá seja o avaliador que, humildemente, aceita ser avaliado, considerando regra de jogo aceitável como bem comum, mesmo sempre sob risco de desvios. Há também o recurso a “avaliações externas”, um olhar de fora que poderia ser menos enviesado, útil para levar qualquer instituição a se repensar ou mesmo reinventar. Entre nós, esta prática está pervertida no TCU, considerado controle externo, quando corre riscos absurdos de compadrio, na origem da constituição dos Ministros ou da própria corte julgadora, totalmente desnecessária (necessária é a instituição e seus funcionários concursados). Seria, porém, muito pertinente que o Congresso aceitasse uma avaliação externa de uma entidade bem externa – digamos de um departamento de Direito de uma universidade de ponta americana – que viesse para vasculhar o funcionamento do Congresso sem qualquer restrição. Não ousa aceitar isso, pois sabe que não sairia vivo. Provavelmente, como a Câmara dos Deputados é a maior fonte de corrupção pública no país, seria proposta sua extinção, ficando-se apenas com o Senado, pela razão simples de que os gatunos são bem menos. Seria proposta a extinção dos privilégios, sumariamente, pela razão simples de que representantes do povo devem estar próximos do povo, em particular nas condições de vida. A universidade também teria muito a ganhar, se tivesse coragem de encarar uma avaliação externa desse calibre. Entre nós, as instituições mais fácil e rapidamente se cadaverizam, cabendo refazê-las. CNPq e CAPES fariam bem em reconhecer sua obsolescência, fechar e começar de novo. Ou seja, podem ser entidades muito importantes, mas não são igrejas “eternas”.

Temos na academia a questão petrificada da disciplinaridade departamental. Hoje, porém, reconhecemos que conhecimento disciplinar também tem seu lugar, pela razão de que conhecimento precisa de verticalização, sobretudo na dimensão linear, sequencial, algorítmica da realidade. Não é viável a engenharia espacial – por exemplo, ir à Lua e voltar com relativa segurança – com filosofia, poesia, senso

comum, sabedorias milenares. Só com matemática e formalismos muito especializados. Mas a vida pede conhecimento de sua complexidade, por ser fenômeno além da física (Kauffman, 2019. Morin, 2021), ou porque o observador, como aponta a física quântica, é parte da realidade observada (Kastrup, 2021. Hoffman, 2019), o que tem preconizado, na crítica ao positivismo, metodologias ditas qualitativas (Demo, 2021c). A universidade resiste, porém, à interdisciplinaridade, porque a compartimentação departamental virou dogma, sobretudo feudos proprietários, impedindo a intercomunicação da pesquisa. Sabemos agora também que pesquisadores isolados não são propriamente interdisciplinares, mas apenas em equipe. A razão da equipe é precisamente esta: misturar especialistas, o que demanda dupla exigência – i) espera-se do especialista que responda profundamente por sua área, ou seja, que seja mesmo especialista; ii) espera-se que saiba conviver, sobretudo aprender, dos outros especialistas, pois conta o resultado coletivo, não individualista. Há experimentos já muito interessantes, sendo um deles o CEAM da UnB (Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares), mas seria interessante continuar avançando, por exemplo, aceitando uma tese de doutorado a três mãos, desde que com três especialistas bem diferentes (digamos, um do direito, um da biologia, um da pedagogia). Tenho certeza de que uma ideia dessas será logo esculhambada em nossa universidade, porque a tentação de manobra vai se infiltrar, mas, mesmo assim, é importante permitir pesquisas interdisciplinares, porque podem ser bem mais realistas para enfrentar desafios da vida. Já é comum que artigos científicos sejam assinados por grupos, indicando um esforço coletivo. Certamente, grandes problemas, sobretudo da sociedade e da vida, pedem todos os olhos juntos, entrelaçados, misturados. A própria natureza evita a especialização, embora também a tenha, preferindo a biodiversidade e órgãos com múltiplas funções.

O estudante que chega à universidade deveria poder construir sua proposta de pesquisa e formação, já acertado que não comparece para frequentar aulas, a não ser apenas instrumental e eventualmente, mas para exarar, sob orientação docente, sua autoria que, mesmo sendo disciplinar, é cercada por todos os lados de cuidados interdisciplinares, mormente em produções de equipe. Ao lado de alguém que quer ser engenheiro civil clássico, outro pode pretender misturar engenharia e arte, ou arquitetura; outro quer ser sociólogo da vida, misturando-se com biologia; outro gostaria de estudar urbanismo periférico, aliando serviço so-

cial com matemática/engenharia. A universidade pode interpor algumas a etapas a serem vencidas, por exemplo, a cada ano, dois anos, para evitar o estudante “profissional”, mas o perfil profissional deveria ser uma construção autoral, não um alinhamento departamental. Pode estudar onde e quando quiser, também ou de preferência na universidade, não na sala de aula, que pode ser extinta, mas em ambientes propícios a estudo individual e coletivo, amplamente dotados de acesso digital da melhor qualidade. Não precisa haver turma, porque cada estudante segue seu ritmo: pode apressar a formação, se tiver condições; pode demorar mais, conforme suas necessidades. Gostaria de defender que este tipo de acesso deveria ser público e gratuito, por ser educação direito constituinte das oportunidades na sociedade. Prefiro a noção de “sociedade igualitária”, não igual, porque humanos são iguais e diferentes (Demo, 2022b). Hierarquias são endêmicas na sociedade – pelo menos não conhecemos sociedades que foram iguais, incluindo nossos ancestrais símios (Boehm, 1999; 2012) – mas podemos nos “civilizar” (Elias, 2000. Pinker, 2011), transformando a virulência possível evolucionária dos prepotentes em ética do bem comum.

Papel docente não é transmitir conteúdo curricular, hoje amplamente disponível na praça, sobretudo digital – tudo pode ser copiado, começando pela aula – mas cuidar que o estudante se forme integralmente, com qualidade formal e política, fincada na pesquisa científica. É uma leviandade irresponsável que graduandos não se tornem autores, cientistas, pesquisadores, mantidos como público cativo e passivo (Dehaene, 2020), vilipendiados por adestramentos crus de corpos e mentes. Sobretudo os professores básicos precisam ser autores, cientistas pesquisadores, como instrumentação formal para sua qualidade política, tendo em vista a sociedade igualitária que pretendemos promover. Na prática, a universidade, como a escola básica, não “formam” ninguém, apenas dão um diploma em grande parte falsificado, porque temem a quem sabe pensar (Foucault, 2000). No terreno do *conhecimento proibido*, que sempre assombrou os humanos e hoje retorna no negacionismo da ciência (Rescher, 1987. Shattuck, 1996), emerge a crueza da politicidade da ciência: o argumento de autoridade não vale em si; mas na prática, é o que vale. Basta ver a defesa de tese: o lado formal conta e deve contar; mas a aprovação é de uma banca soberana (Demo, 2021). Não cabe esconder isso; cabe lidar abertamente com isso.

## Conclusão

Reconheço que uma discussão como esta tem valor muito limitado, porque é “opinativa” substancialmente. Queria apenas fazer isso, sem me deter em pruridos e diatribes. Como sou da universidade e a prezo como *alma mater*, **questiono para defender**, acreditando que a defesa mais conveniente e esperadamente mais lúcida é a crítica autocrítica, não a bravateira, ensimesmada, autodefensiva. É um suicídio manter uma instituição dedicada à mudança que se nega a mudar-se, obstinadamente. Hoje a universidade é uma máquina de moer cérebros, caprichadamente medíocre, como era a fabriqueta fordista estereotipada desabridamente por Chaplin nos “*Tempos Modernos*”. Aula copiada para ser copiada só mói os cérebros; não serve para nada, mas é o produto magistral. Da aula só sobra a prepotência docente, do profeta que coloca deus para ser seu porta-voz. A hierarquia religiosa sempre fez isso, profissionalmente, com exceções, naturalmente. A universidade tem, entre outras pretensões, a empáfia de ter superado a religião. Mas virou outra. Curte seu umbigo, não a sociedade, os estudantes, os desafios do futuro.

Não tolera a crítica, porque se fantasia dona da crítica. Crítica que tem dono só critica os adversários, tal qual a verdade, que sempre tem dono: o outro só pode estar errado, é herege. No entanto, a universidade, uma cultura inventada por humanos, persiste, é muito importante, está em todo o mundo e desperta as maiores excitações, também escândalos (Chevassus-au-Louis & Elliot, 2019). Está no imaginário popular: ser o primeiro de sua geração familiar com diploma. Carrega, porém, a pecha do elitismo intestino, porque não consegue arrumar uma meritocracia minimamente democrática e republicana, cedendo à supremacia seletiva. Digamos que isto seja até mesmo inevitável – não há como colocar a todos no topo! – mas deveríamos arrumar esta flagrância sem fragrância de maneira bem mais digna, abrindo para todos, também para quem não passaria em nenhuma barreira (exame), a chance de emergir da marginalização. Colocar na universidade pública gente muito despreparada é seu destino, sua razão republicana. A elite pode cuidar de si, ou deveria. Estaríamos nivelando por baixo? Ora, este é nosso nível!

## Referências

- ACEMOGLU, D. & ROBINSON, J.A. 2019. *The narrow corridor: States, societies, and the fate of liberty*. Penguin Press.
- ALTHUSSER, L. 1980. *Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado*. Editorial Presença, Lisboa.
- ANDRADE, V.L. 2020. Percepção, estranhamento e desnaturalização: a diversidade dos discursos na formação cidadã crítica. *Pensar a Educação em pauta* – um jornal para a educação brasileira. 7 de agosto. <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/percepcao-estranhamento-e-desnaturalizacao-a-diversidade-dos-discursos-na-formacao-cidada-critica/>
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2021. Todos pela Educação/Moderna. São Paulo - [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario\\_21final.pdf?utm\\_source=site&utm\\_campaign=Anuario](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf?utm_source=site&utm_campaign=Anuario)
- ARMSTRONG, E.A. & HAMILTON, L.T. 2013. *Paying for the party – How college maintains inequality*. Harvard U. Press, Cambridge.
- ARUM, R. & ROKSA, J. 2011. *Academically Adrift – Limited learning on college campuses*. The University of Chicago Press, Chicago.
- ARUM, R. & ROKSA, J. 2014. *Aspiring adults adrift: Tentative transitions of College Graduates*. Univ. of Chicago Press, Chicago.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). 2018. *Educação é a Base*. MEC, Brasília - [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)
- 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>
- BOEHM, C. 1999. *Hierarchy in the Forest - The evolution of egalitarian behavior*. Harvard University Press, Massachusetts.
- BOEHM, C. 2012. *Moral Origins – The evolution of virtue, altruism, and shame*. Basic Books, N.Y.
- BOK, D. 2007. *Our Underachieving Colleges: A candid Look at how much Students Learn and why they should be Learning more*. Princeton University Press, Princeton.
- BOK, D. 2017. *The struggle to reform our colleges*. Princeton U. Press.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. 1975. *A Reprodução - Elementos para uma teoria do sistema educativo*. Francisco Alves, Rio de Janeiro.
- BOURDIEU, P. 2007. *A Distinção - Crítica social do julgamento*. Edusp, São Paulo.
- BROUSSARD, M. 2018. *Artificial Intelligence: How computers misunderstand the world*. MIT Press.
- BYERS, T. 2018. *The multiplier effect of inclusion: How diversity & inclusion advances innovation and drives growth*. Publish Your Purpose Press. Amazon.
- CAPLAN, B. 2018. *The case against education: Why the education system is a waste of time and money*. Princeton U. Press.
- CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2019. 2020. *Divulgação dos resultados*. Brasília - [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Apresentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf)

- CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2020. 2022. Notas Estatísticas. Inep, Brasília - [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf)
- CENSO ESCOLAR. 2021. Resumos Técnicos de cada estado. Inep - [https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais?categoria=&form.submitted=1&b\\_start:int=0&dt\\_inicio=&b\\_size=20&dt\\_fim=&texto=%22Censo%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%202020%22](https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais?categoria=&form.submitted=1&b_start:int=0&dt_inicio=&b_size=20&dt_fim=&texto=%22Censo%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%202020%22)
- CHALLENGER, M. 2021. How to be an animal: A new history of what it means to be human. Penguin Books.
- CHANG, E. 2020. Brotopia: Breaking up the boys' club of Silicon Valley. Portfolio.
- CHEVASSUS-AU-LOUIS, N. & ELLIOTT, N. 2019. Fraud in the Lab: The high stakes of scientific Research. Harvard U. Press.
- CHRISTENSEN, C.M. & EYRING, H.J. 2011. The Innovative University – Changing the DNA of higher education from the inside out. Jossey-Bass, San Francisco.
- CHRISTENSEN, C.M. 2002. The Innovator's Dilemma. Collins Business Essentials, Harvard.
- CHRISTENSEN, C.M., CYER, J., GREGERSEN, H. 2011. The Innovator's DNA: Mastering the five skills of disruptive innovators. Harvard Business Review Press, Cambridge.
- CHRISTENSEN, C.M., HORN, M.B., JOHNSON, C.W. 2008. Disrupting Class - How disruptive innovation will change the way the world learns. McGraw Hill, New York.
- CHRISTENSEN, C.M., OJOMO, E., DILLON, K. 2019. The prosperity paradox: How innovation can lift nations out of poverty. Harper Business.
- CHRISTIAN, B. 2020. The alignment problem: Machine learning and human values. W.W. Norton & Company.
- CHUN, W.H.K. 2016. Updating to remain the same: Habitual new media. MIT Press, Cambridge.
- COTTOM, T.M. 2017. Lower Ed: The troubling rise of for-profit colleges in the new economy. The New Press, N.Y.
- COULDRY, N. & HEPP, A. 2016. The mediated construction of reality. Polity, London.
- CRAWFORD, K. 2021. Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of Artificial Intelligence. Yale U. Press.
- DARLING-HAMMOND, L. & LIEBERMAN, A. (Eds.). 2012. Teacher Education around the World – Changing policies and practices. Routledge, London.
- DAUB, A. 2020. What tech calls *thinking*. FSG originals. Farrar, Straus and Giroux.
- DAUB, A. 2020. What tech calls *thinking*. FSG originals. Farrar, Straus and Giroux.
- DAVIDSON, C.N. 2017. The new education: How to revolutionize the University to prepare students for a world in flux. Basic Books, N.Y.
- DEACON, T.W. 2012. Incomplete Nature – How mind emerged from matter. W.W. Norton & Company, N.Y.
- DEHAENE, S. 2020. How we Learn: Why brains learn better than any machine... for Now. Penguin Books.
- DELPIT, L. 2012. "Multiplication is for white people": Raising expectations for other people's children. The New Press, London.
- DEMO, P. & SHIGUNOV NETO, A. 2021. A gênese da escola pública: uma breve análise histórica e atual da escola brasileira. Ed. Hipótese, Itapetininga - [https://drive.google.com/file/d/19bG\\_YmhEpTbLjA3qpr-zv\\_xGUcazmLFQp/view](https://drive.google.com/file/d/19bG_YmhEpTbLjA3qpr-zv_xGUcazmLFQp/view)

- DEMO, P. & SILVA, R.A. 2021. Efeito Desaprendizagem na Escola Básica. Amazon - <https://drive.google.com/file/d/1jnLdc4Eie3zY0eDbmfMrz6Kac17kVqj0/view>
- DEMO, P. 1996. Extensão: A má consciência da universidade. *Cadernos de Extensão Universitária* 2(5):21-30.
- DEMO, P. 2009. Não vemos as coisas como são, mas como somos - [https://docs.google.com/document/d/16VNEHTV40ZfAYJ5P883HDI93LLwtsrNQW2NIWN\\_E19c/pub](https://docs.google.com/document/d/16VNEHTV40ZfAYJ5P883HDI93LLwtsrNQW2NIWN_E19c/pub)
- DEMO, P. 2015. Aprender como Autor. Gen, São Paulo.
- DEMO, P. 2017. Professor, o Senhor deu aula ou dá aula em alguma escola? (Aula Santa) - [https://docs.google.com/document/d/1i7\\_GAoVD5Y8K-I-C0MWIWQly\\_4X4Z0i6h\\_\\_llfqhgGk/pub](https://docs.google.com/document/d/1i7_GAoVD5Y8K-I-C0MWIWQly_4X4Z0i6h__llfqhgGk/pub)
- 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/1FKskD-CxNB422PVhrjDjD48S4cjsb77-/view>
- DEMO, P. 2019. Direitos Humanos Supremacistas à Brasileira – De como fabricar cidadanias privilegiadas. <https://drive.google.com/file/d/1q9IkToL5jPHSSfEXbJa8DAY8n-KWORjM/view>
- DEMO, P. 2019a. Resistências “federalais” à EaD - [https://drive.google.com/file/d/1bdO3v\\_nF24Hb1U-5HqiSoCEIFForihjK/view](https://drive.google.com/file/d/1bdO3v_nF24Hb1U-5HqiSoCEIFForihjK/view)
- DEMO, P. 2020. Igualdade é coisa de pobre – privilégio é o que importa – Ensaio sobre manobras de exclusão social e políticas educacionais. Amazon.
- DEMO, P. 2020a. Marx não foi marxista. <https://pedrodemo.blogspot.com/2020/12/ensaio-555-marx-nao-foi-marxista.html>
- DEMO, P. 2020b. Algum risco de dar certo na educação básica – Exemplo do Ceará - <https://pedrodemo.blogspot.com/2020/12/ensaio-556-algum-risco-de-dar-certo-na.html>
- DEMO, P. 2020c. Educação à Deriva – À direita e à esquerda: instrucionismo como patrimônio nacional - <https://drive.google.com/file/d/10nMlgL8N9GKfGwtbnL-bln7GQf0HdyA4/view>
- DEMO, P. 2020d. Aprender com suporte digital – Atividades autorais digitais - [https://drive.google.com/file/d/1eyB\\_EJS-20fMQ73QlyZxx\\_8qvbT577aO/view](https://drive.google.com/file/d/1eyB_EJS-20fMQ73QlyZxx_8qvbT577aO/view)
- DEMO, P. 2021. De dissertações e teses (pós-graduação *stricto sensu*) – “Manual” de sobrevivência. In Lehfeld, N.A.S. et alii. Metodologia científica e direito – Horizontes digitais. CRV, Curitiba, p. 59-84.
- DEMO, P. 2021a. Pequena Burguesia (Nomenclatura) – Não sendo rico, vale viver em sua sombra e sobra - <https://pedrodemo.blogspot.com/2021/04/ensaio-626-pequena-burguesia.html>
- DEMO, P. 2021b. Escola pública arruinada e neoliberalismo como desconversa - <https://pedrodemo.blogspot.com/2021/12/ensaio-739-escola-publica-arruinada-e.html>
- DEMO, P. 2021c. Pesquisa qualitativa precisa de fundamentos epistemológicos - <https://pedrodemo.blogspot.com/2022/01/ensaio-771-pesquisa-qualitativa-precisa.html>
- DEMO, P. 2022. Para conhecer é preciso desconhecer. Para desconhecer é preciso conhecer. Nossas capacidades epistemológicas são seletivas e redutivas, não completas - <https://pedrodemo.blogspot.com/2022/04/ensaio-789-para-conhecer-e-preciso.html>
- DEMO, P. 2022a. Há escolas “privadas” no espaço público - <https://pedrodemo.blogspot.com/2022/02/cronica-62-ha-escolas-privadas-no.html>
- DEMO, P. 2022b. Direitos Humanos iguais e diversos - <https://pedrodemo.blogspot.com/2022/03/ensaio-787-direitos-humanos-iguais-e.html>



- DERESIEWICZ, W. 2014. Excellent sheep – The miseducation of the American elite & the way to a meaningful life. Free Press, N.Y.
- DESMURGET, M. 2020. Il cretino digitale. Difendiamo i nostri figli dai veri pericoli del web. Rizzoli.
- DYSON, F. 2006. The Scientist as Rebel. New York Review Books, New York.
- ELIAS, N. 2000. The civilizing process: Sociogenetic and psychogenetic investigations. Blackwell.
- ENEM 2020. 2021. Enem 2020 tem 28 redações nota mil... G1-Educação - <https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2021/03/30/enem-2020-tem-28-redacoes-nota-mil-veja-desempenho-geral-dos-candidatos.ghtml>
- FIRESTEIN, S. 2012. Ignorance – How it drives science. Oxford University Press, Oxford.
- FOUCAULT, M. 1977. Vigiar e punir - História da violência nas prisões. Vozes, Petrópolis.
- FOUCAULT, M. 2000. A Ordem do Discurso. Loyola, São Paulo.
- FUMAGALLI, A., GIULIANI, A., LUCARELLI, S., VERCELLONE, C. 2019. Cognitive capitalism, welfare and labor: The commonfare hypothesis. Routledge.
- GERRISH, S. & SCOTT, K. 2018. How smart machines think. The MIT Press.
- HABER, J. 2020. Critical Thinking. MIT Press.
- HARARI, Y.N. 2015. Sapiens: A brief history of humankind. Harper, London.
- HARLOW, H. 1958. The nature of love. *American Psychologist*, 13(12):673-685.
- HARLOW, H. 1965. Total social isolation in monkeys. *Proceedings of Natural Academy of Sciences United States*, 54(1):90-97.
- HARVEY, D. 2014. Seventeen contradictions and the end of capitalism. Profile Books, London.
- HOFFMAN, D. 2019. The case against reality: Why evolution hid the truth from our eyes. Norton, N.Y.
- HONG, W-H. 2020. Technologies of Speculation: The limits of knowledge in a data-driven society. NYU Press.
- HRDY, S.B. 1999. Mother Nature – A history of mothers, infants, and natural selection. Pantheon Books, New York.
- INEP. 2020. Indicadores de qualidade da educação superior – Resultados CPC 2019. Brasília - [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/indicadores/cpc/2019/apresentacao\\_coletiva\\_imprensa\\_cpc\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/cpc/2019/apresentacao_coletiva_imprensa_cpc_2019.pdf)
- ISAAC, M. 2019. Super Pumped: The Battle for Uber. W.W. Norton & Company.
- ISAACSON, W. 2014. The Innovators: How a group of hackers, geniuses, and geeks created the digital revolution. Simon & Schuster, N.Y.
- JEFFERSON, B. 2020. Digitize and punish: racial criminalization in the digital age. U. of Minnesota Press.
- KASTRUP, B. 2021. Science Ideated: The fall of matter and the contours of the next mainstream scientific worldview. Iff Books.
- KAUFFMAN, S.A. 2019. A world beyond physics: The emergence and evolution of life. Oxford U. Press.
- 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.
- LARSON, E.J. 2021. The Myth of Artificial Intelligence: Why computers can't think the way we do. Harvard U. Press.

- LEDOUX, J. 2019. *The deep history of ourselves: The four-billion-year story of how we got conscious brains*. Viking.
- LEPORE, J. 2020. *If then: How the Simulmatics corporation invented the future*. Liverright.
- LEVY, S. 2020. *Facebook: The inside story*. Blue Rider Press.
- LUBIENSKI, C.A. & LUBIENSKI, S.T. 2013. *The Public-School Advantage: Why Public Schools Outperform Private Schools*. University of Chicago Press, Chicago.
- MARCUS, G. & DAVIS, E. 2019. *Rebooting AI: Building artificial intelligence we can trust*. Vintage.
- MARENDINO, R.B. & FURTADO, J.P. 2021. Condições objetivas e subjetivas de aprendizagem e letramento dos(as) estudantes da Universidade Federal Fluminense no ambiente de restrições sanitárias da pandemia de Covid-19. UFF, Niterói. <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox?projector=1>
- MATTERN, S. 2021. *A city is not a computer: Other urban intelligences*. Princeton U. Press.
- MCNAMEE, R. 2019. *Zucked: Waking up to the Facebook catastrophe*. Penguin Press, N.Y.
- MEANS, A.J. 2018. *Learning to save the future: Rethinking education and work in an era of digital capitalism*. Routledge, London.
- METZ, C. 2021. *Genius Makers: The mavericks who brought AI to Google, Facebook, and the World*. Dutton.
- MILANOVIC, B. 2019. *Capitalism, alone – The future of the system that rules the world*. Harvard U. Press.
- MINAYO, M.C.S. 2019. Orientação de mestrandos e doutorandos como atividade profissional. *Cadernos de Saúde Pública* 35(10) – [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2019001200301&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019001200301&lng=pt&nrm=iso)
- MISIASZEK, G. 2018. *Educating the global environmental citizen: understanding ecopedagogy in local e global contexts*. Routledge.
- MORIN, E. 2021. *O Método*. Sulina.
- NAGEL, T. 2012. *Mind and Cosmos: Why the materialistic neo-Darwinian conception of nature is almost certainly false*. Audible Studios, N.Y.
- NEWSON, L. & RICHERSON, P. 2021. *A Story of Us: a new look at human evolution*. Oxford U. Press.
- NOWAK, M. (with Highfield, R.) 2011. *SuperCooperators: Altruism, evolution, and why we need each other to succeed*. Free Press, N.Y.
- NOWAK, M.A. (Ed.). 2013. *Evolution, game, and God: The principle of cooperation*. Harvard U. Press.
- NURSE, P. 2021. *What is Life? Five great ideas in biology*. W.W. Norton & Company.
- O'CONNOR, A. 2001. *Poverty Knowledge – Social Science, Social Policy, and the Poor in Twentieth-Century U.S. History*. Princeton University Press, Princeton.
- PIAGET, J. 1990. *La Construction du Réel chez l'Enfant*. Delachaux & Niestlé, Paris.
- PIKETTY, T. 2020. *Capital and Ideology*. Harvard U. Press.
- PIKETTY, T. 2022. *Time for Socialism: Dispatches from a world on fire, 2016-2021*. Yale U. Press.
- PINKER, S. 2011. *The Better Angels of Our Nature: Why Violence Has Declined*. Viking Adult, N.Y.
- PINKER, S. 2018. *Enlightenment Now: The case for reason, science, humanism, and progress*. Viking, N.Y.
- PLATÃO. 2010. *Apologia de Sócrates, o Banquete e Fedro*. Folha de São Paulo.
- POSECZNICK, A. 2017. *Selling hope and college: Merit, markets, and recruitment in an unranked school*. IRL Press. N.Y.

- RASMUSSEN, D.C. 2018. *The infidel and the professor: David Hume, Adam Smith, and the friendship that shaped modern thought*. Princeton U. Press.
- REICH, J. 2020. *Failure to disrupt: Why technology alone can't transform education*. Harvard U. Press.
- RESCHER, N. 1987. *Forbidden Knowledge: And other essays of the philosophy of cognition (Episteme, Vol 13)*. D. Reidl Publisher Co., Dordrecht.
- ROSEN, L. 2012. *iDisorder: Understanding Our Obsession with Technology and Overcoming Its Hold on Us*. Palgrave Macmillan, N.Y.
- SAHLBERG, P. 2010. *Finnish Lessons – What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College, N.Y.
- SAHLBERG, P. 2017. *FinishED leadership*. Corwin, Thousand Oaks.
- SANDEL, M.J. 2020. *The tyranny of merit: What's become of the common good?* Farrar, Strauss and Giroux.
- SANTOS, B.S. 2019. *O Fim do Império Cognitivo – A afirmação das epistemologias do sul*. Autêntica, Belo Horizonte.
- 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/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4a-da\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4a-da_1609774477.pdf)
- SCHNEIDER, S. 2019. *Artificial You: AI and the future of your mind*. Princeton U. Press.
- SCHUMPETER, J.A. 2008. *Capitalism, socialism, and democracy*. Harper Perennial Modern Classics.
- SHATTUCK, R. 1996. *Forbidden Knowledge – From Prometheus to pornography*. St. Martin's Press, New York.
- SOUZA, J. 2016. *A ralé brasileira: Quem é e como vive*. Ed. Contracorrente.
- SOUZA, J. 2019. *A elite do atraso: Da escravidão a Bolsonaro*. Ed. Estação Brasil.
- SOUZA, J., AVELINO, R., SILVEIRA, S.A. (Orgs.). 2019. *A sociedade de controle – Manipulação e modulação nas redes digitais*. Editora Hedra.
- STREVENSON, M. 2020. *The knowledge machine: How irrationality created modern science*. Liveright.
- SUNSTEIN, C.R. 2005. *Why societies need dissent*. Harvard U. Press.
- SUNSTEIN, C.R. 2009. *Going to Extremes: How Like Minds Unite and Divide*. Oxford University Press.
- SUNSTEIN, C.R. 2019. *Conformity: The power of social influences*. NYU Press.
- SUNSTEIN, C.R. 2019. *On freedom*. Princeton U. Press.
- SUNSTEIN, C.R. 2020. *Too much information: Understanding what you don't know*. MIT Press.
- 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.
- VERGER, A. & LUBIENSKI, C., STEINER-KHAMSI, G. (Eds.). 2016. *World Yearbook of Education 2016: The global education industry*. Routledge, London.
- WACHTER-BOETTCHER, S. 2017. *Technically Wrong: Sexist apps, biased algorithms, and other threats of toxic tech*. Norton & Company, N.Y.

- WEHMEYER, M. & ZHAO, Y. 2021. Teaching students to become self-determined learners. ASCD, Alexandria.
- WILSON, E.O. 2019. Genesis: The deep origin of societies. Liveright, N.Y.
- WORLD BANK (WB). 2018. Poverty and shared prosperity 2018 – Piecing together the poverty puzzle. Washington. - <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30418/9781464813306.pdf>
- WU, T. 2016. The attention merchants: The epic scramble to get inside our heads. Knopf, London.
- ZHAO, Y. 2018. Reach for greatness: Personalizable education for all children. Corwin, Thousand Oaks.
- ZHAO, Y. 2021. Learners without borders: new learning pathways for all students. Corwin.
- ZUBOFF, S. 2019. The Age of Surveillance Capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power. Profile Books, N.Y.