

Entre a formação e o mercado: reconfiguração do vínculo pedagógico no ensino superior privado em contextos de mercantilização, plataformização e inteligência artificial

Between education and the market: reconfiguration of the pedagogical link in private higher education in contexts of commodification, platformization, and artificial intelligence

Entre la educación y el mercado: reconfiguración del vínculo pedagógico en la educación superior privada en contextos de mercantilización, plataformización e inteligencia artificial

Tiago Negrão Andrade¹
Maria Cristina Gobbi²

Resumo

Este artigo analisa criticamente transformações recentes observadas no ensino superior privado brasileiro relacionadas à mercantilização da educação, à plataformização do aprender e à incorporação de tecnologias digitais e inteligência artificial. A partir de uma abordagem qualitativa, crítica e documental, fundamentada em revisão sistemática da literatura, análise temática e exame de documentos institucionais, o estudo investiga como tais fenômenos vêm sendo interpretados na literatura especializada e quais impactos podem produzir sobre a mediação pedagógica, a relação com o saber e os sentidos da formação universitária. Os resultados indicam a existência de tensões entre racionalidades orientadas pela eficiência, pela satisfação e pela escalabilidade e perspectivas comprometidas com a formação intelectual, a autonomia crítica e a mediação docente. Conclui-se que os debates sobre mercantilização, plataformas digitais e inteligência artificial expressam disputas mais amplas acerca das finalidades da universidade e de seu papel social na formação democrática contemporânea.

Palavras-chave: Ensino superior privado; Aluno-cliente; Plataformização; Autoridade pedagógica; Inteligência artificial.

Abstract

This article critically analyzes recent transformations observed in Brazilian private higher education related to the commodification of education, the platformization of learning, and the incorporation of digital technologies and artificial intelligence. Using a qualitative, critical, and documentary approach, grounded in a systematic literature review, thematic analysis, and examination of institutional documents, the study investigates how these phenomena have been interpreted in the specialized literature and what impacts they may have on pedagogical mediation, the relationship with knowledge, and the meanings of

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru/SP, Brasil. E-mail: tiago.negrao@unesp.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5352-9798>

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru/SP, Brasil. E-mail: cristina.gobi@unesp.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5629-5010>

university education. The results indicate the existence of tensions between rationalities oriented towards efficiency, satisfaction, and scalability, and perspectives committed to intellectual development, critical autonomy, and teacher mediation. It concludes that the debates on commodification, digital platforms, and artificial intelligence express broader disputes about the purposes of the university and its social role in contemporary democratic education.

Keywords: Private higher education; Student-consumer; Platformization; Pedagogical authority; Artificial intelligence.

Resumen

Este artículo analiza críticamente las recientes transformaciones observadas en la educación superior privada brasileña relacionadas con la mercantilización de la educación, la plataformización del aprendizaje y la incorporación de tecnologías digitales e inteligencia artificial. Mediante un enfoque cualitativo, crítico y documental, basado en una revisión sistemática de la literatura, un análisis temático y el examen de documentos institucionales, el estudio investiga cómo se han interpretado estos fenómenos en la literatura especializada y qué impactos pueden tener en la mediación pedagógica, la relación con el conocimiento y los significados de la educación universitaria. Los resultados indican la existencia de tensiones entre racionalidades orientadas a la eficiencia, la satisfacción y la escalabilidad, y perspectivas comprometidas con el desarrollo intelectual, la autonomía crítica y la mediación docente. Se concluye que los debates sobre mercantilización, plataformas digitales e inteligencia artificial expresan disputas más amplias sobre los propósitos de la universidad y su rol social en la educación democrática contemporánea.

Palabras clave: Enseñanza superior privada; Alumno-cliente; Plataformización; Autoridad pedagógica; Inteligencia artificial.

Introdução

Nas últimas duas décadas, o ensino superior brasileiro passou por transformações significativas associadas à expansão das matrículas, ao crescimento da educação a distância, à consolidação de grandes grupos educacionais privados e à incorporação crescente de plataformas digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Segundo dados do Censo da Educação Superior, o setor privado concentra aproximadamente três quartos das matrículas de graduação do país, ao mesmo tempo em que lidera a expansão da oferta de cursos mediados por tecnologias digitais. Paralelamente, o avanço recente de sistemas de inteligência artificial generativa introduziu novos desafios relacionados à autoria, à avaliação e às formas de produção do conhecimento acadêmico. Embora tais transformações sejam frequentemente apresentadas como estratégias de democratização do acesso, inovação pedagógica e flexibilização institucional, seus impactos sobre a formação universitária permanecem objeto

de intenso debate teórico e político. É nesse contexto que emergem questionamentos sobre os efeitos da mercantilização educacional, da plataformização do ensino e das novas tecnologias digitais sobre as finalidades formativas da universidade e sobre as relações estabelecidas entre estudantes, docentes e conhecimento.

A relevância desse debate torna-se ainda mais evidente quando observados os dados recentes da educação superior brasileira. Segundo o Censo da Educação Superior 2023, o país registrou 9.976.782 matrículas em cursos de graduação, das quais 79,3% (7.907.652) estavam concentradas em instituições privadas. O levantamento também identificou 4.993.992 ingressantes no ensino superior em 2023, sendo que 66,4% (3.314.402) ingressaram por meio da modalidade de Educação a Distância (EaD). Quando analisado especificamente o setor privado, observa-se que 73% dos ingressantes optaram por cursos EaD, evidenciando a centralidade dessa modalidade na expansão recente da educação superior brasileira. O mesmo levantamento indica ainda que 87,8% das instituições de educação superior do país são privadas e que esse segmento respondeu por 95,9% das vagas ofertadas em 2023. Esses indicadores demonstram não apenas a relevância quantitativa do setor privado no sistema educacional brasileiro, mas também o papel estratégico desempenhado pelas modalidades digitais na reorganização contemporânea do acesso ao ensino superior (INEP, 2024).

Além da expansão das modalidades digitais, a rápida difusão da inteligência artificial generativa passou a integrar os debates sobre educação superior em escala global. A UNESCO (2023), ao publicar o primeiro guia internacional para o uso da inteligência artificial generativa na educação e na pesquisa, alertou para a necessidade de regulamentação institucional, transparência algorítmica e preservação da autoria acadêmica diante da crescente adoção dessas ferramentas por estudantes e docentes. De forma semelhante, relatórios recentes da OCDE (2024) identificam a inteligência artificial generativa como uma das transformações tecnológicas mais relevantes para os sistemas educacionais contemporâneos, destacando desafios relacionados à avaliação da aprendizagem, à integridade acadêmica e à formação crítica dos estudantes.

O objeto específico deste estudo é analisar criticamente determinadas transformações observadas no ensino superior privado brasileiro contemporâneo, particularmente aquelas relacionadas à centralidade crescente da satisfação discente, à ampliação do uso de plataformas digitais e à incorporação de sistemas de inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem. A escolha desse recorte decorre tanto da relevância quantitativa do setor privado no sistema nacional de educação superior quanto da visibilidade que tais

fenômenos adquiriram nos debates acadêmicos, institucionais e profissionais sobre qualidade formativa. Sem pressupor homogeneidade entre instituições ou modelos educacionais, o estudo concentra-se em práticas recorrentes identificadas na literatura especializada e em documentos institucionais, buscando compreender de que modo determinadas configurações organizacionais podem afetar a autoridade pedagógica, a relação com o saber, o trabalho docente e os processos de aprendizagem.

A investigação dialoga com diferentes tradições teóricas que vêm analisando as transformações contemporâneas da educação superior sob perspectivas por vezes convergentes e por vezes divergentes. Entre elas destacam-se os estudos sobre mercantilização da educação, governança universitária, relação com o saber, autoridade pedagógica, aceleração social e tecnologias digitais. Nesse campo, autores como Dardot e Laval, Arendt, Freire, Charlot, Han, Rosa e Stiegler oferecem referenciais relevantes para compreender os impactos institucionais, pedagógicos e culturais dessas transformações (Arendt, 2007; Freire, 1996; Charlot, 2000; Han, 2015; Rosa, 2019; Stiegler, 2010). Ao mesmo tempo, permanece aberto o debate sobre os efeitos da plataformação e da inteligência artificial na educação superior, coexistindo interpretações que enfatizam potencialidades de democratização, inovação e personalização da aprendizagem e análises que destacam riscos relacionados à automação, à vigilância e ao empobrecimento da mediação pedagógica. É nesse espaço de controvérsia que o presente estudo se insere.

O estudo adota como recorte empírico-discursivo práticas recorrentes debatidas na literatura sobre ensino superior privado, incluindo sistemas de avaliação docente baseados em satisfação discente, currículos orientados por competências, plataformas educacionais digitais e o uso de ferramentas de inteligência artificial generativa em atividades acadêmicas. Esses elementos foram selecionados por sua recorrência em documentos institucionais e pesquisas recentes sobre transformações educacionais. Embora apresentem configurações distintas entre instituições e contextos, parte da literatura sugere que tais dispositivos podem favorecer formas de organização educacional mais orientadas à mensuração, à eficiência e à padronização dos processos de ensino e aprendizagem.

Em contraste com modelos formativos anteriores, nos quais a universidade operava como espaço de transmissão, conflito cognitivo e formação de longo prazo, o cenário atual evidencia os limites das abordagens tradicionais diante da lógica do aluno-cliente e da plataformação do ensino. Se, por um lado, ampliam-se o acesso e a flexibilidade institucional, por outro, perde-se densidade formativa, tempo de maturação intelectual e

reconhecimento da autoridade pedagógica como condição da aprendizagem. O que se ganha em eficiência administrativa frequentemente corresponde ao que se perde em ressonância com o saber, aprofundando uma cisão entre desempenho avaliável e compreensão efetiva.

Esse processo não se desenvolve sem riscos e tensões éticas significativas. A fragilização da autoridade docente, a patologização do desconforto cognitivo, a substituição da escrita reflexiva por respostas automatizadas e a opacidade dos sistemas algorítmicos colocam em jogo valores centrais como autonomia intelectual, equidade educacional, responsabilidade pedagógica e justiça epistêmica (O'neil, 2016; Noble, 2018). Evidenciam-se, nesse contexto, dilemas relacionados à governança das tecnologias educacionais, à precarização do trabalho docente e à naturalização de formas sutis de controle e normalização do aprender.

No plano regulatório, embora existam marcos legais voltados à proteção de dados, à ética em inteligência artificial e à qualidade da educação superior, observam-se lacunas normativas quanto à governança pedagógica das plataformas digitais e ao uso de sistemas automatizados na avaliação e produção do conhecimento. A ausência de diretrizes claras sobre transparência algorítmica, responsabilidade institucional e mediação docente reforça a necessidade de abordagens críticas que articulem regulação, democracia educacional e participação institucional na definição dos rumos da formação universitária.

Diante desse cenário, o objetivo geral do artigo é analisar criticamente como a racionalidade do aluno-cliente, a fragilização da mediação pedagógica e a plataformização do aprender reconfiguram o sentido da formação no ensino superior privado. Busca-se compreender de que modo esses processos produzem uma simulação da aprendizagem, esvaziam o vínculo pedagógico e comprometem a autonomia intelectual dos estudantes.

As perguntas de pesquisa que orientam a investigação indagam como a lógica da satisfação discente impacta a autoridade pedagógica, de que forma a recusa à teoria e à abstração se articula à fragilidade formativa e como a incorporação da inteligência artificial e das plataformas digitais contribui para processos de automação e despossessão cognitiva. Essas questões abrangem dimensões analíticas, empíricas e críticas do fenômeno, articulando teoria social, filosofia da educação e estudos críticos da tecnologia.

A relevância científica, social e política da pesquisa reside na necessidade de enfrentar a naturalização de modelos educacionais orientados pela eficiência, pelo consumo e pela automação. Ao contribuir para o debate sobre mercantilização da educação, plataformização e

inteligência artificial,³ o estudo oferece subsídios críticos para a reflexão sobre políticas educacionais, práticas institucionais e projetos pedagógicos comprometidos com a formação intelectual e democrática.

A escolha do problema investigado também decorre da crescente presença dessas temáticas nos debates acadêmicos sobre educação superior e de sua recorrência em documentos institucionais, pesquisas educacionais e discussões profissionais relacionadas ao trabalho docente e à formação universitária. Embora o estudo não tenha caráter autoetnográfico nem se baseie em relatos de experiência, ele emerge de questões amplamente debatidas no campo educacional contemporâneo e que vêm adquirindo crescente centralidade diante da expansão das modalidades digitais e da inteligência artificial no ensino superior.

As hipóteses que orientam esta investigação consideram a possibilidade de que determinadas configurações institucionais associadas à mercantilização da educação, à valorização da satisfação discente e à incorporação não mediada de tecnologias digitais possam contribuir para o enfraquecimento da mediação pedagógica e para transformações na relação dos estudantes com o conhecimento. Considera-se igualmente a hipótese de que o uso intensivo de plataformas digitais e sistemas de inteligência artificial possa favorecer formas de aprendizagem mais orientadas à execução de tarefas do que à elaboração conceitual. Essas proposições são examinadas criticamente ao longo do artigo à luz da literatura especializada e dos documentos analisados.

Como objetivos específicos, o artigo propõe identificar dispositivos institucionais que, em determinados contextos do ensino superior privado, podem favorecer a centralidade da satisfação discente e da lógica de mercado; analisar os impactos da fragilização da mediação pedagógica na relação com o saber; examinar criticamente o papel das plataformas digitais e da inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem; e discutir, à luz da literatura especializada, alternativas para o fortalecimento de projetos pedagógicos intelectualmente exigentes, eticamente responsáveis e socialmente comprometidos. Reconhece-se, contudo, que o ensino superior privado brasileiro constitui um campo heterogêneo, composto por instituições com perfis organizacionais, projetos pedagógicos e estratégias de gestão bastante distintos. As tendências analisadas neste artigo não devem ser interpretadas como características universais de todo o setor, mas como processos identificados de forma

³ Relatórios recentes da UNESCO (2023) e da OCDE (2024) indicam crescimento acelerado do uso de sistemas de inteligência artificial generativa em contextos educacionais, levando diferentes instituições de ensino superior a desenvolver diretrizes específicas para seu uso em atividades de ensino, pesquisa e avaliação.

recorrente na literatura e nos documentos examinados.

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, crítica e documental, orientada por fundamentos da teoria social crítica, da economia política da educação e dos estudos sobre governamentalidade, plataformização e despossessão cognitiva. Parte-se do entendimento de que os processos educacionais contemporâneos não podem ser analisados de forma neutra ou meramente instrumental, uma vez que estão atravessados por racionalidades econômicas, técnicas e normativas que reconfiguram o sentido da formação universitária. Nesse sentido, o estudo articula revisão sistemática da literatura, análise documental e interpretação crítica de práticas institucionais recorrentes no ensino superior privado.

O corpus analítico foi constituído a partir de três conjuntos de fontes complementares. O primeiro compreende a literatura acadêmica internacional e nacional sobre mercantilização da educação, autoridade pedagógica, relação com o saber, aceleração social, plataformização e inteligência artificial, com destaque para autores da filosofia da educação, da sociologia crítica e dos estudos de ciência, tecnologia e sociedade. O segundo conjunto é formado por documentos normativos, institucionais e regulatórios relacionados ao ensino superior, à avaliação educacional, à governança de plataformas digitais e ao uso de sistemas automatizados em contextos educacionais. O terceiro bloco inclui literatura cinzenta, como relatórios institucionais, diretrizes pedagógicas, políticas educacionais e análises críticas sobre tecnologias educacionais, selecionadas por sua relevância contextual e impacto no debate público.

A coleta das fontes seguiu os princípios do protocolo *PRISMA*, com buscas realizadas em bases de dados como *Scopus*, *Web of Science*, *SciELO* e *Google Scholar*, além de fontes documentais disponíveis na web aberta. Foram utilizados descritores relacionados a mercantilização da educação, ensino superior privado, autoridade pedagógica, plataformização, inteligência artificial e aprendizagem, considerando publicações entre 2000 e 2024. O processo de triagem envolveu a exclusão de registros duplicados, a leitura de títulos e resumos e a aplicação de critérios de inclusão baseados na pertinência temática, consistência teórica, relevância empírica e aderência aos objetivos da pesquisa. As buscas iniciais resultaram em 487 registros. Após a remoção de duplicatas e a aplicação dos critérios de elegibilidade, 132 documentos foram selecionados para leitura integral. Ao final do processo

de seleção, 29 referências compuseram o corpus analítico principal da pesquisa, incluindo artigos científicos, livros, capítulos de livros, documentos normativos e institucionais e relatórios técnicos considerados centrais para a compreensão das transformações investigadas. A seleção final priorizou obras com elevada recorrência nos debates sobre mercantilização da educação, relação com o saber, autoridade pedagógica, plataformização e inteligência artificial em contextos educacionais. Importa destacar que o corpus analítico principal corresponde apenas ao conjunto de documentos submetidos ao processo sistemático de triagem. Outras referências citadas ao longo do texto foram incorporadas como apoio teórico complementar durante a etapa de interpretação e discussão dos resultados, não integrando necessariamente o corpus documental selecionado pelo protocolo de busca.

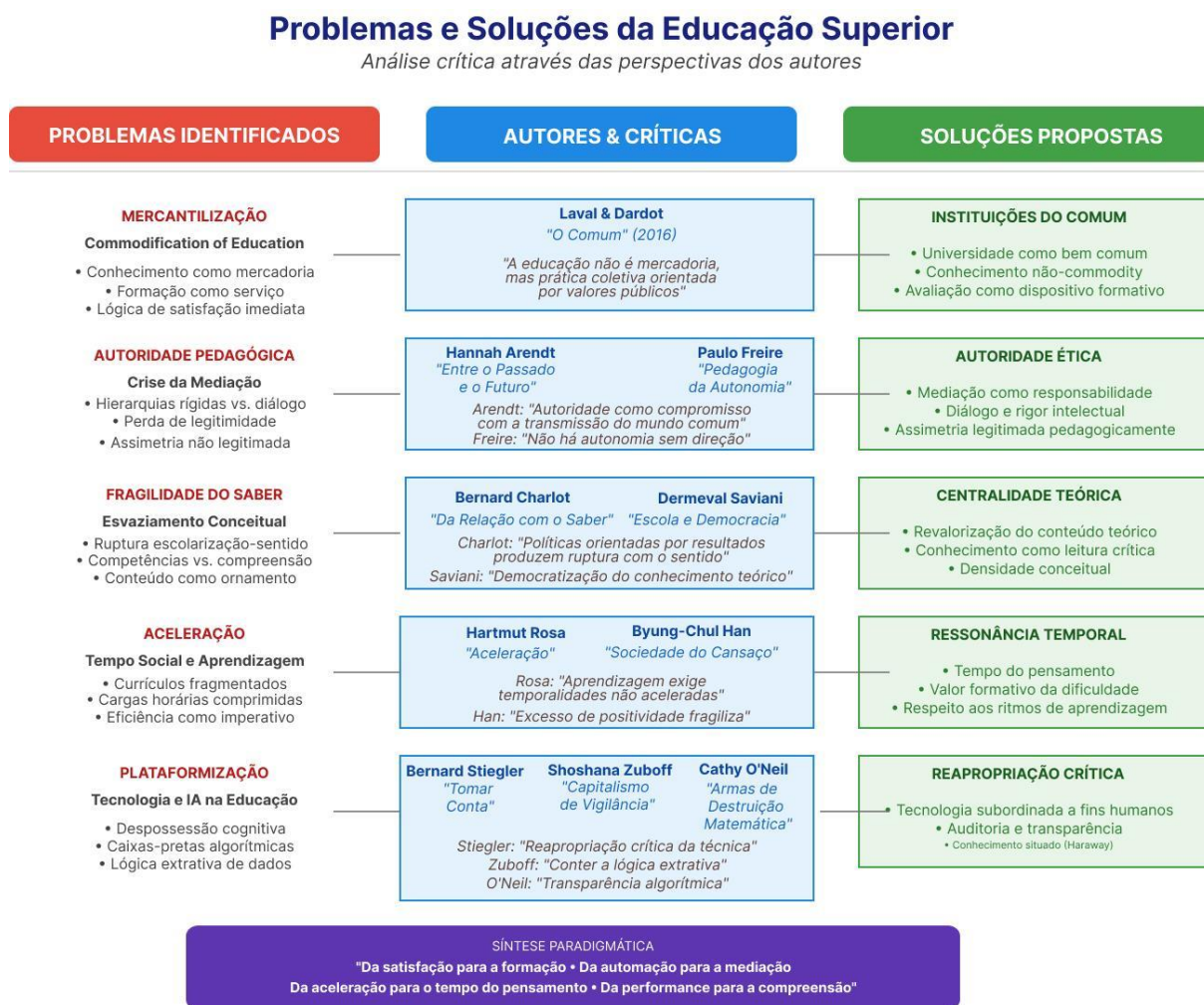
Após a seleção final das referências, os dados foram tratados por meio de análise temática crítica, inspirada na proposta de Braun e Clarke (2006), articulada à análise de conteúdo de Bardin (2011). As categorias analíticas foram derivadas de forma iterativa, em diálogo constante com o referencial teórico, permitindo refinar temas como aluno-cliente, fragilidade formativa, automação da aprendizagem e colapso do vínculo pedagógico. O rigor metodológico foi assegurado pela revisão cruzada das categorias, pela eliminação de redundâncias conceituais e pela coerência argumentativa entre as seções analíticas.

A análise visou evidenciar as implicações políticas, culturais e epistêmicas do fenômeno estudado, problematizando discursos tecnocêntricos e destacando os tensionamentos entre inovação educacional e reprodução de desigualdades.

Resultados e discussão

Os resultados evidenciam a convergência entre mercantilização, plataformização e automação do aprender, revelando a erosão da mediação pedagógica, a simulação da aprendizagem e o enfraquecimento do vínculo formativo no ensino superior privado, conforme sistematizado na Figura 1, que organiza e sintetiza os principais problemas e as contribuições dos autores em torno da tese central deste estudo.

Figura 1: reorientação da educação superior: problemas, críticas e soluções sob a perspectiva dos autores



Fonte: Análise baseada nas obras de: Laval, C.; Dardot, P. (2016); Arendt, H. (2007); Freire, P. (1996); Charlot, B. (2000); Saviani, D. (2011); Rosa, H. (2019); Han, B.-C. (2015); Stiegler, B. (2010); Zuboff, S. (2019); O'neil, C. (2016); Noble, S. (2018); Haraway, D. (1991); Nussbaum, M. (2011); Santos, B. S. (2010).

Conforme sintetizado na Figura 1, os autores mobilizados ao longo deste estudo convergem na identificação de tensões associadas à mercantilização da educação, à fragilização da mediação pedagógica, à aceleração social e à crescente incorporação de plataformas digitais e sistemas automatizados nos processos educacionais. Embora partam de referenciais teóricos distintos, suas análises permitem compreender como essas transformações afetam a relação entre formação, autonomia intelectual, autoridade pedagógica e função social da universidade. A figura não representa consenso absoluto entre os autores, mas uma síntese interpretativa elaborada a partir das convergências identificadas na revisão realizada.

A racionalidade do aluno-cliente e a erosão da autoridade pedagógica no ensino superior privado

Parte da literatura crítica sobre mercantilização da educação sustenta que determinadas transformações observadas no ensino superior contemporâneo podem ser interpretadas como uma aproximação entre a lógica educacional e a lógica do consumo. Nessa perspectiva, a figura do estudante tende a ser progressivamente reposicionada como usuário ou cliente de serviços educacionais, produzindo tensões em torno da autoridade pedagógica, dos critérios de qualidade e das finalidades da formação universitária.

A crítica de Laval e Dardot à racionalidade neoliberal permite compreender esse deslocamento não como um desvio pontual das instituições privadas, mas como efeito de uma normatividade mais ampla, na qual a educação é capturada pela gramática da empresa e da performance (Dardot; Laval, 2016; Laval, 2019). O problema, contudo, não reside apenas na mercantilização do acesso ou na expansão quantitativa do ensino superior privado, mas na colonização dos critérios de valor que orientam o que conta como “boa aula”, “bom professor” ou “curso de qualidade”. Quando a satisfação discente se converte em métrica central de governança institucional, o saber deixa de operar como horizonte normativo da prática docente e passa a ser subordinado à lógica da retenção, da fidelização e da reputação organizacional. Pesquisas internacionais sobre o fenômeno do student-as-consumer têm identificado dinâmicas semelhantes em diferentes sistemas de ensino superior, apontando que a crescente centralidade da satisfação estudantil pode gerar tensões entre expectativas de consumo educacional e objetivos formativos de longo prazo (Naidoo; Jamieson, 2005; Bunce; Baird; Jones, 2017).

Esse deslocamento torna-se particularmente visível nos sistemas de avaliação docente baseados em questionários de satisfação, amplamente disseminados nas instituições privadas brasileiras desde a década de 2010. Longe de funcionarem como dispositivos de democratização da sala de aula, tais instrumentos operam como tecnologias de governo do trabalho docente, induzindo formas de autocensura pedagógica e conformação didática. A exigência teórica, a reprovação fundamentada e a manutenção de critérios rigorosos tendem a ser penalizadas por avaliações negativas, produzindo um regime no qual o professor aprende rapidamente que sua estabilidade institucional depende menos da consistência formativa de sua prática do que de sua capacidade de administrar expectativas e evitar frustrações. Nesse sentido, a avaliação não mede a qualidade da formação, mas regula comportamentos, aproximando-se do que Foucault descreveu como governamentalidade por indicadores, em

que o controle se exerce de modo difuso, contínuo e internalizado (Foucault, 2008).

A crítica de Byung-Chul Han à psicopolítica contemporânea ilumina uma dimensão adicional desse processo, ao evidenciar como a positividade se torna imperativo normativo nas instituições educacionais (Han, 2014). A aula que provoca desconforto cognitivo, exige leitura densa ou confronto pressupostos prévios tende a ser percebida como violenta, desnecessária ou inadequada, não porque falhe pedagogicamente, mas porque contraria o regime emocional dominante, orientado pela fluidez, pela leveza e pela ausência de conflito. A autoridade pedagógica, nesse contexto, não é rejeitada por seu caráter autoritário, mas por sua incompatibilidade com uma cultura educacional que patologiza a frustração e neutraliza o dissenso como experiência formativa.

Essa rejeição, contudo, revela uma confusão conceitual persistente entre autoridade e autoritarismo. A distinção elaborada por Arendt permanece central para compreender esse impasse: a autoridade não se funda na coerção, mas no reconhecimento de uma assimetria funcional orientada pela responsabilidade com o mundo comum (Arendt, 2007). Quando essa assimetria é dissolvida em nome de uma horizontalidade abstrata, o que se perde não é apenas o lugar do professor, mas a própria possibilidade de transmissão. Freire já advertia que a negação da autoridade docente não produz autonomia, mas abandono pedagógico, uma vez que aprender pressupõe mediação, direção e compromisso ético com o processo formativo (Freire, 1996). A pedagogia sem autoridade não emancipa; desobriga.

Do ponto de vista empírico, esse esvaziamento manifesta-se de forma recorrente em reclamações institucionais relacionadas ao “excesso de teoria”, à “linguagem difícil” ou à “densidade excessiva” das aulas, frequentemente mobilizadas como justificativas para intervenções gerenciais sobre a prática docente. A teoria, nesse cenário, deixa de ser compreendida como instrumento de inteligibilidade do mundo social e passa a ser percebida como obstáculo à fluidez do percurso formativo. A relação com o saber, nos termos de Charlot, é profundamente reconfigurada: aprende-se não para compreender, mas para cumprir; não para se apropriar criticamente, mas para concluir etapas certificadoras (Charlot, 2000). A formação intelectual cede lugar à performatividade escolar.

Ainda que defensores da lógica do aluno-cliente argumentem que tais dispositivos ampliam a escuta discente e corrigem abusos pedagógicos, essa leitura ignora a assimetria estrutural entre formação e consumo. Democratizar a educação não significa submeter o saber ao gosto imediato, mas criar condições para que sujeitos possam atravessar o desconforto cognitivo inerente ao processo de aprender. A crítica à mercantilização do ensino superior,

portanto, não se reduz a uma nostalgia da autoridade perdida, mas aponta para um problema mais profundo: a substituição da pedagogia por uma gestão da experiência educacional, na qual o ensino deixa de operar como prática intelectual e ética para funcionar como serviço ajustável às métricas da satisfação.

O que emerge desse quadro não é apenas uma crise do trabalho docente, mas uma reconfiguração silenciosa do próprio sentido da educação superior. Ao converter o professor em gestor de expectativas e o estudante em consumidor de certificados, o ensino perde sua capacidade de produzir deslocamentos intelectuais, rupturas interpretativas e formas duráveis de pensamento crítico. Essa transformação não se apresenta como colapso explícito, mas como normalização progressiva de uma pedagogia esvaziada, cujo êxito institucional coincide, paradoxalmente, com o empobrecimento de sua função formativa — um impasse que exige ser enfrentado não por soluções técnicas, mas por uma crítica radical das racionalidades que hoje governam o ensinar.

Autonomia sem mediação: fragilidade formativa, recusa da teoria e empobrecimento da relação com o saber

A recorrente recusa à teoria, à abstração e à mediação pedagógica no ensino superior não pode ser compreendida como um traço natural de determinadas gerações, mas como efeito cumulativo de trajetórias formativas marcadas pela fragmentação curricular, pela instrumentalização do conhecimento e pela substituição progressiva do pensamento conceitual por competências operacionais. O que se manifesta como intolerância à densidade teórica é, antes, a expressão de uma relação empobrecida com o saber, na qual aprender deixa de significar apropriação crítica e passa a significar cumprimento funcional de tarefas certificadoras. Nesse cenário, a dificuldade com textos longos, com escrita autoral e com a elaboração abstrata não é um déficit individual, mas um sintoma estrutural de um modelo educacional que deslocou o eixo da formação para a performance mensurável.

A contribuição de Charlot permite compreender esse deslocamento ao evidenciar que a relação com o saber não é apenas cognitiva, mas social e simbólica, construída ao longo da escolarização (Charlot, 2000). Quando o percurso educativo enfatiza resultados imediatos, avaliações padronizadas e resolução rápida de problemas, o conhecimento perde sua dimensão formativa e passa a operar como meio para fins externos à própria compreensão. A crítica de Saviani à pedagogia das competências converge nesse ponto, ao indicar que a supressão sistemática dos conteúdos teóricos em nome da aplicabilidade produz sujeitos

escolarizados, porém intelectualmente desarmados para interpretar a complexidade do mundo social (Saviani, 2011). A democratização do acesso, quando dissociada da democratização do conhecimento, resulta em certificação ampliada sem correspondência formativa.

Os dados educacionais nacionais e internacionais reforçam esse diagnóstico ao apontarem dificuldades persistentes de leitura inferencial, interpretação e escrita argumentativa entre estudantes que ingressam no ensino superior. Tais limitações não se resolvem por metodologias ativas ou discursos de protagonismo discente quando a base conceitual necessária à autonomia intelectual não foi construída. Sob a perspectiva dos autores analisados, a reivindicação recorrente por aulas mais práticas e menos teóricas pode ser interpretada não apenas como uma preferência metodológica legítima, mas também como um indício das dificuldades encontradas por parte dos estudantes para sustentar processos de abstração, leitura prolongada e elaboração conceitual.

Essa fragilidade formativa articula-se a um segundo deslocamento conceitual decisivo: a transformação da autonomia em valor discursivo desvinculado da mediação pedagógica. A autonomia reivindicada por muitos estudantes não corresponde à capacidade de orientar o próprio processo de aprendizagem, mas à recusa de qualquer direção que implique exigência, correção ou assimetria. Freire já advertia que não há autonomia sem autoridade, pois aprender pressupõe orientação rigorosa e compromisso ético com o conhecimento, e não abandono sob a aparência de liberdade (Freire, 1996). Quando a mediação docente é interpretada como controle, e não como responsabilidade formativa, o processo educativo perde sua estrutura e se converte em circulação superficial de conteúdos.

A distinção arendtiana entre autoridade e autoritarismo é particularmente elucidativa nesse ponto. A autoridade pedagógica não se funda na imposição, mas no reconhecimento de uma assimetria funcional orientada pela responsabilidade com a transmissão de um mundo comum (Arendt, 2007). A recusa dessa assimetria, frequentemente justificada em nome de relações horizontais, não produz emancipação, mas ruptura do vínculo formativo. O estudante que rejeita a mediação não se torna autônomo; torna-se dependente de dispositivos técnicos, tutoriais fragmentados e respostas prontas, incapaz de sustentar processos reflexivos próprios.

Essa dependência cognitiva é aprofundada pela cultura da aceleração e pela centralidade das plataformas digitais no cotidiano educacional. A crítica de Stiegler à despossessão cognitiva ilumina o modo como a externalização sistemática do pensamento em dispositivos técnicos compromete a individuação intelectual (Stiegler, 2018). A preferência por soluções imediatas, resumos automatizados e respostas geradas por sistemas de

inteligência artificial não decorre apenas de comodismo, mas de uma formação que não consolidou os esquemas conceituais necessários à elaboração própria. A autonomia, nesse contexto, torna-se performativa: afirma-se discursivamente enquanto se esvazia cognitivamente.

A dimensão afetiva desse processo não pode ser ignorada. A intolerância crescente à frustração cognitiva articula-se a uma cultura emocional que patologiza o conflito e valoriza a positividade permanente. Han identifica nesse regime afetivo um imperativo de desempenho e bem-estar que rejeita negatividade, crítica e demora (Han, 2015). A teoria, por exigir suspensão do imediato, confronto conceitual e esforço prolongado, passa a ser percebida como experiência negativa, geradora de desconforto e, em casos extremos, de denúncia institucional. Rosa contribui ao demonstrar como a aceleração social reduz a capacidade de ressonância, tornando o aprendizado profundo incompatível com ritmos de consumo rápido de informação (Rosa, 2019). A aula densa, nesse ambiente, não fracassa pedagogicamente; fracassa emocionalmente.

A literatura analisada registra de forma recorrente preocupações relacionadas à desvalorização de conteúdos teóricos, à resistência diante de atividades cognitivamente exigentes e à crescente valorização de critérios associados à satisfação imediata dos estudantes. Em diferentes estudos e reflexões críticas examinados neste corpus, expressões como “excesso de teoria”, “linguagem difícil” ou “aula pesada” aparecem como indicadores das tensões contemporâneas entre exigência formativa e expectativas de consumo educacional. O cuidado emocional, quando dissociado da exigência intelectual, converte-se em mecanismo de esvaziamento formativo. Como adverte Illouz, a incorporação acrítica da linguagem terapêutica às instituições produz sujeitos sensíveis, porém frágeis diante do conflito e da frustração inerentes à vida social e intelectual (Illouz, 2007). O afeto pedagógico não elimina o conflito cognitivo; sustenta-o.

O que emerge desse conjunto de tensões não é uma geração incapaz de aprender, mas um sistema educacional que produziu sujeitos pouco familiarizados com o esforço intelectual e pouco tolerantes à mediação formativa. A recusa da teoria, da autoridade pedagógica e da abstração não expressa excesso de autonomia, mas sua ausência. Trata-se de uma autonomia discursiva, desvinculada das condições materiais, cognitivas e simbólicas que a tornam possível. Esse diagnóstico não aponta para soluções moralizantes ou tecnocráticas, mas para a necessidade de recolocar a mediação pedagógica, a densidade conceitual e a frustração cognitiva no centro do debate educacional, como condições irrenunciáveis de qualquer projeto

formativo que se pretenda crítico e emancipador.

Plataformização do aprender e simulação da aprendizagem: inteligência artificial, automação e desposseção cognitiva

A incorporação massiva de plataformas digitais e sistemas de inteligência artificial generativa no ensino superior não opera como simples atualização instrumental das práticas pedagógicas, mas como reconfiguração estrutural do próprio estatuto do aprender. O que está em jogo não é apenas a mediação técnica do conhecimento, mas a substituição progressiva do exercício do pensamento por processos automatizados de resposta, nos quais a aprendizagem passa a ser simulada como desempenho mensurável. Nesse regime, a formação deixa de ser experiência cognitiva e temporalmente situada para converter-se em fluxo contínuo de entregas formalmente adequadas, porém desancoradas de apropriação intelectual.

A literatura crítica sobre plataformização permite compreender esse processo como parte de uma transformação mais ampla das instituições educacionais em infraestruturas governadas por lógicas algorítmicas de eficiência, rastreamento e padronização. As plataformas educacionais não são dispositivos neutros, mas arquiteturas normativas que organizam o tempo, o gesto e o valor da aprendizagem segundo critérios operacionais e mensuráveis (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018). Ao converter atividades formativas em dados, cliques e métricas de engajamento, essas infraestruturas deslocam o foco da elaboração conceitual para a circulação contínua de tarefas, promovendo uma pedagogia da presença formal e da participação quantificável. Como observa Srnicek (2017), a lógica do capitalismo de plataforma não se limita à intermediação de serviços, mas redefine as próprias condições de produção de valor — no caso educacional, o valor passa a ser associado à atividade visível, e não ao trabalho cognitivo invisível do pensamento.

Essa reorganização da aprendizagem é aprofundada pela introdução da inteligência artificial generativa como solução pragmática para tarefas acadêmicas. O uso recorrente desses sistemas para redigir textos, responder fóruns ou sintetizar leituras desloca o núcleo do processo formativo do pensar para o produzir respostas plausíveis. A escrita, tradicionalmente compreendida como espaço de elaboração reflexiva, erro e reescrita, passa a ser tratada como operação técnica de montagem textual. Em determinados contextos de uso intensivo dessas tecnologias, parte da literatura sugere que o estudante pode assumir uma posição mais próxima da edição ou validação de conteúdos produzidos por sistemas automatizados do que da elaboração autoral integral de textos e argumentos.

A crítica de Stiegler à proletarianização do espírito revela a profundidade desse deslocamento. Para o autor, a externalização das funções cognitivas para sistemas técnicos produz sujeitos progressivamente despossuídos de suas capacidades de atenção, memória e pensamento crítico, ainda que altamente funcionais do ponto de vista operacional (STIEGLER, 2010). A inteligência artificial generativa intensifica esse processo ao oferecer soluções imediatas que eliminam a necessidade de atravessar o tempo da dúvida, da dificuldade e da construção conceitual. O que se perde não é apenas a autoria individual, mas a própria experiência do aprender como transformação subjetiva.

Essa despossessão cognitiva articula-se a formas contemporâneas de automação analisadas por Zuboff (2019), nas quais a promessa de eficiência e otimização encobre processos de expropriação do saber prático e reflexivo. No campo educacional, a automação não substitui o professor de modo direto, mas desloca silenciosamente o estudante do centro do processo formativo, reduzindo sua participação à validação de resultados. A aprendizagem torna-se, assim, uma atividade terceirizada, na qual o sujeito permanece presente apenas como operador final de sistemas que pensam por ele.

Do ponto de vista epistemológico, esse cenário produz uma ruptura profunda entre desempenho avaliável e compreensão efetiva. Trabalhos acadêmicos semanticamente coerentes, gramaticalmente corretos e formalmente alinhados às exigências institucionais convivem com a incapacidade dos estudantes de explicar seus próprios textos, sustentar argumentos oralmente ou articular conceitos fundamentais da disciplina. Trata-se de uma simulação de aprendizagem no sentido forte do termo, tal como formulado por Baudrillard (1991): não uma falsificação consciente, mas a produção de signos de aprendizagem que substituem a própria experiência formativa. O que circula não é o conhecimento, mas sua aparência funcional.

Essa simulação é reforçada pela opacidade dos sistemas algorítmicos que estruturam as plataformas educacionais e as ferramentas de IA. Como alerta O'Neil (2016), sistemas automatizados tendem a operar como caixas-pretas, cujos critérios de funcionamento escapam ao escrutínio crítico dos usuários. No contexto educacional, essa opacidade dificulta não apenas a avaliação ética do uso da IA, mas a própria compreensão dos processos cognitivos envolvidos na produção do conhecimento. A aprendizagem deixa de ser um percurso inteligível para tornar-se um resultado validado por sistemas que ninguém domina plenamente.

Além disso, a crítica de Noble (2018) evidencia que tais sistemas não apenas

automatizam tarefas, mas incorporam vieses, hierarquias e formas de poder que atravessam a produção do conhecimento. Quando estudantes dependem de plataformas e inteligências artificiais para aprender, escrever e argumentar, passam também a depender de regimes algorítmicos que definem o que é resposta aceitável, linguagem adequada e forma legítima de conhecimento. A formação intelectual, nesse sentido, é capturada por infraestruturas que operam segundo lógicas comerciais, estatísticas e normativas externas ao campo pedagógico.

Ainda que defensores do uso educacional da IA argumentem que essas tecnologias podem funcionar como ferramentas de apoio à aprendizagem, tal potencial depende radicalmente da existência de mediações pedagógicas críticas, hoje fragilizadas pela lógica do aluno-cliente e pela precarização do trabalho docente. Sem orientação epistemológica, ética e didática, a inteligência artificial não amplia o pensamento, mas o substitui; não favorece a autonomia, mas a simula. O resultado é a consolidação de uma pedagogia da automação, na qual aprender equivale a entregar corretamente, e não a compreender.

O que se desenha, portanto, é um cenário no qual plataformas digitais e IA generativa reconfiguram o ensino superior como espaço de certificação eficiente, porém cognitivamente esvaziado. A aprendizagem persiste como forma, mas perde substância; a autoria permanece como exigência formal, mas se dissolve como prática intelectual. Reconhecer esse processo implica deslocar o debate do entusiasmo tecnológico ou da moralização do uso da IA para uma crítica das racionalidades que hoje governam o aprender, recolocando a mediação docente, o tempo do pensamento e o conflito cognitivo no centro da formação universitária.

O colapso do vínculo pedagógico: aceleração, certificação e perda do sentido formativo da universidade

O esvaziamento do vínculo pedagógico no ensino superior contemporâneo não se manifesta como simples desinteresse pontual dos estudantes, mas como colapso estrutural da relação entre sujeito, saber e instituição. Quando a autoridade pedagógica é fragilizada, a mediação intelectual deslegitimada e o trabalho cognitivo automatizado, o aprender deixa de operar como experiência transformadora e passa a ser vivenciado como etapa burocrática a ser superada. Nesse contexto, o conhecimento já não interpela, não provoca deslocamento nem exige compromisso; ele circula como conteúdo indiferente, consumido e descartado sem deixar marcas duráveis na formação subjetiva.

A pedagogia crítica sempre reconheceu que a aprendizagem não se sustenta apenas por dispositivos técnicos ou metodológicos, mas por um vínculo ético e afetivo com o saber. Em

Freire, o ato de ensinar envolve uma dimensão de compromisso que ultrapassa a transmissão de conteúdos, articulando autoridade, cuidado e exigência intelectual como elementos indissociáveis da formação (Freire, 1996). A dissolução dessa relação, frequentemente justificada em nome da horizontalidade ou da satisfação discente, compromete aquilo que o autor compreendia como eros pedagógico: a capacidade de o conhecimento mobilizar desejo, curiosidade e responsabilidade intelectual. Sem esse vínculo, a disciplina perde densidade simbólica e o professor deixa de ser referência formativa para tornar-se mero facilitador de tarefas.

A crise da transmissão analisada por Arendt oferece uma chave decisiva para compreender esse processo. Ao romper a assimetria funcional entre quem ensina e quem aprende, a educação abdica de sua responsabilidade de introduzir o novo no mundo comum, transferindo aos estudantes uma autonomia formal que não corresponde a uma efetiva capacidade de orientação intelectual (Arendt, 2007). O resultado não é emancipação, mas desorientação. A ausência de mediação não liberta o aprendiz; ao contrário, o abandona à circulação fragmentada de informações, incapaz de constituir sentido formativo. O vínculo pedagógico, nesse cenário, é corroído não por excesso de autoridade, mas por sua retirada silenciosa.

Essa perda de sentido é aprofundada pela aceleração estrutural que atravessa as práticas educacionais. A compressão de disciplinas, a fragmentação curricular e a valorização de percursos formativos rápidos reduzem o tempo necessário à maturação conceitual e à construção de ressonância com o saber. Para Rosa, a experiência de aprender exige um tempo próprio, no qual o sujeito pode ser afetado e transformado pelo conteúdo; quando esse tempo é suprimido pela lógica da eficiência e da produtividade, o conhecimento deixa de ressoar e passa a ser vivenciado como ruído (Rosa, 2019). A indiferença cognitiva observada em muitos estudantes não decorre de falta de capacidade, mas da impossibilidade estrutural de estabelecer uma relação significativa com conteúdos apresentados de forma acelerada e descartável.

A crítica de Han à sociedade do desempenho contribui para explicitar como esse esvaziamento do vínculo se articula a um regime emocional marcado pela positividade e pela aversão ao conflito. A aprendizagem teórica, por exigir lentidão, esforço e confronto com o não-sabido, entra em choque com uma cultura educacional que privilegia experiências leves, agradáveis e imediatamente recompensadoras (Han, 2015). Nesse ambiente, o desconforto cognitivo é interpretado como falha pedagógica, e não como condição do pensamento crítico.

O resultado é uma pedagogia que evita a frustração a qualquer custo, ainda que isso implique neutralizar o próprio sentido formativo do ensino superior.

Esse quadro se agrava quando a certificação passa a ocupar o lugar da formação como finalidade central da universidade. A crítica de Bourdieu à escolarização como mecanismo de reprodução simbólica permite compreender como o diploma se converte em capital cultural desvinculado do conteúdo efetivamente apropriado (Bourdieu, 1982). O valor do percurso acadêmico desloca-se do processo de aprendizagem para o título obtido, reforçando uma relação utilitarista com o saber. Nesse regime, perguntas como “isso cai na prova?” ou “qual a nota mínima?” não expressam apenas pragmatismo individual, mas a internalização de uma racionalidade institucional que trata o conhecimento como meio, e não como fim formativo.

Boaventura de Sousa Santos identifica nesse movimento um dos núcleos da crise contemporânea da universidade: a perda de sua função crítica e a submissão crescente às demandas imediatas do mercado e da empregabilidade (Santos, 2010). A formação humanística, a reflexão teórica e o pensamento de longo prazo passam a ser percebidos como excessos improdutivos, incompatíveis com currículos orientados por competências e resultados rápidos. Nussbaum alerta que essa redução instrumental da educação compromete não apenas a universidade, mas a própria vitalidade democrática, ao formar sujeitos tecnicamente adaptáveis, porém incapazes de julgamento crítico e empatia intelectual (Nussbaum, 2011).

Do ponto de vista analítico, a literatura examinada sugere que processos de enfraquecimento do vínculo pedagógico podem estar associados à redução da identificação dos estudantes com disciplinas, docentes e projetos formativos de longo prazo, bem como ao uso cada vez mais frequente de soluções automatizadas para atender exigências acadêmicas. Embora a intensidade desses fenômenos varie entre instituições e contextos, diversos autores apontam sua relevância para compreender transformações recentes da educação superior. O uso instrumental da inteligência artificial, nesse contexto, não aparece como causa isolada, mas como sintoma de uma relação já fragilizada com o aprender. Quando não há vínculo, não há autoria; quando não há sentido, o esforço intelectual torna-se dispensável.

Sob a perspectiva crítica adotada neste estudo, determinadas tendências observadas na educação superior contemporânea podem contribuir para processos de enfraquecimento do vínculo formativo e de redução da centralidade simbólica da universidade como espaço de produção e circulação do conhecimento. A aprendizagem continua a ser avaliada, certificada e registrada, enquanto o vínculo formativo que sustenta o desejo de conhecer se dissolve

silenciosamente. Reconhecer esse colapso não implica defender um retorno nostálgico a modelos autoritários de ensino, mas recolocar no centro do debate a dimensão relacional, temporal e ética da formação. Sem vínculo não há ressonância; sem ressonância não há paixão pelo saber; e sem paixão, a educação superior reduz-se a um mecanismo eficiente de certificação, incapaz de produzir sujeitos intelectualmente implicados com o mundo que habitam.

Modelos em disputa e horizontes de reorientação da Educação Superior

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite identificar a existência de duas racionalidades educacionais em permanente tensão no contexto contemporâneo da educação superior. Embora tais modelos não existam em estado puro nem se distribuam de forma homogênea entre instituições, eles expressam orientações normativas distintas acerca das finalidades da universidade, do papel do estudante, da função docente e do significado da aprendizagem.

De um lado, observa-se a consolidação de uma racionalidade orientada pela expansão do acesso, pela eficiência organizacional, pela satisfação discente, pela flexibilização curricular e pela incorporação intensiva de plataformas digitais e sistemas automatizados. Essa perspectiva é frequentemente sustentada por grupos educacionais privados, setores ligados à gestão universitária, empresas de tecnologia educacional e políticas públicas influenciadas por métricas de desempenho e empregabilidade.

Defensores dessas transformações argumentam que a expansão das modalidades digitais, das plataformas educacionais e das ferramentas de inteligência artificial pode contribuir para ampliar o acesso ao ensino superior, flexibilizar trajetórias acadêmicas e oferecer novas possibilidades de personalização da aprendizagem. Sob essa perspectiva, tais inovações respondem a desafios históricos relacionados à democratização educacional, à inclusão territorial e à diversificação dos perfis estudantis. A controvérsia, portanto, não reside na presença ou ausência dessas tecnologias, mas nos critérios pedagógicos, éticos e institucionais que orientam sua utilização.

De outro lado, encontra-se uma tradição formativa que compreende a universidade como espaço de mediação intelectual, elaboração crítica, produção de conhecimento e formação cidadã. Essa perspectiva é defendida por diferentes correntes da filosofia da

educação, da sociologia crítica, por entidades acadêmicas e por setores da comunidade universitária que enfatizam a centralidade da autoridade pedagógica, da autonomia intelectual e do tempo necessário à maturação do pensamento.

A tensão entre esses dois polos não deve ser compreendida como oposição absoluta entre inovação e tradição, nem entre tecnologia e educação. O conflito central reside nas finalidades atribuídas ao ensino superior e nos critérios utilizados para definir qualidade, aprendizagem e sucesso institucional. É a partir dessa disputa que podem ser compreendidas as transformações discutidas neste estudo.

O conjunto de tensões analisadas ao longo deste estudo não aponta para um impasse insolúvel, mas para a necessidade de reorientação das racionalidades que governam o ensino superior, deslocando o debate da gestão da experiência educacional para a governança da formação intelectual. As respostas teóricas disponíveis na literatura convergem menos para soluções instrumentais do que para a reconstrução de condições estruturais que tornem novamente possível a mediação pedagógica, o conflito cognitivo e a produção de sentido formativo.

No campo da crítica à mercantilização da educação, Laval e Dardot propõem a reconfiguração da escola e da universidade como instituições do comum, nas quais o conhecimento não é tratado como mercadoria nem a formação como serviço, mas como prática coletiva orientada por valores públicos e epistêmicos (Dardot; Laval, 2016; LAVAL, 2019). Essa perspectiva implica deslocar os sistemas de avaliação docente e discente da lógica da satisfação imediata para critérios que considerem processos de aprendizagem, densidade conceitual e responsabilidade institucional. A avaliação, nesse horizonte, deixa de funcionar como tecnologia de controle e passa a operar como dispositivo formativo, capaz de sustentar exigência intelectual sem punição simbólica.

A reconstrução da autoridade pedagógica, por sua vez, não é pensada como retorno a modelos hierárquicos rígidos, mas como reafirmação da mediação como responsabilidade ética. Arendt já indicava que a autoridade educacional se fundamenta no compromisso com a transmissão de um mundo comum, e não na imposição de verdades (Arendt, 2007). Freire reforça essa posição ao afirmar que não há autonomia sem direção, nem emancipação sem rigor intelectual, propondo uma pedagogia em que autoridade e diálogo não se excluem, mas se co-implicam (Freire, 1996). A solução, nesse sentido, não reside na supressão da assimetria, mas em sua legitimação pedagógica.

No que se refere à fragilidade da relação com o saber, Charlot aponta que políticas

educacionais orientadas apenas por resultados e competências produzem uma ruptura entre escolarização e sentido, exigindo a reconstrução de currículos que devolvam centralidade à compreensão, à abstração e à elaboração conceitual (Charlot, 2000). Saviani converge ao defender que a democratização efetiva da educação depende da democratização do acesso ao conhecimento teórico, e não apenas da ampliação de matrículas ou certificações (Saviani, 2011). A solução proposta por esses autores passa pela revalorização do conteúdo teórico como instrumento de leitura crítica do mundo, e não como ornamento acadêmico.

No plano da aceleração e do esvaziamento do vínculo pedagógico, Rosa propõe uma crítica estrutural à lógica do tempo social contemporâneo, defendendo que a aprendizagem exige temporalidades não aceleradas, nas quais o sujeito possa estabelecer relações de ressonância com o saber (Rosa, 2019). Essa perspectiva implica repensar currículos fragmentados, cargas horárias comprimidas e modelos pedagógicos orientados exclusivamente pela eficiência. Han complementa essa crítica ao sustentar que o excesso de positividade e a aversão ao conflito produzem sujeitos frágeis diante da negatividade constitutiva do pensamento crítico, indicando a necessidade de recuperar o valor formativo da dificuldade e da frustração cognitiva (Han, 2015).

No debate sobre plataformas digitais e inteligência artificial, os autores críticos convergem na rejeição tanto do entusiasmo tecnossolucionista quanto da proibição moralizante. Stiegler propõe enfrentar a desposseção cognitiva por meio de práticas de reapropriação crítica da técnica, nas quais tecnologias sejam integradas a projetos pedagógicos orientados pela atenção, pela escrita reflexiva e pela autoria (Stiegler, 2010). Zuboff alerta que a automação só se torna emancipatória quando submetida a regimes normativos claros, capazes de conter sua lógica extrativa e subordiná-la a finalidades humanas e institucionais (Zuboff, 2019).

No campo da regulação algorítmica e do design educacional, O'Neil e Noble enfatizam a necessidade de transparência, auditoria e responsabilidade nos sistemas automatizados que atravessam a educação, defendendo que decisões sobre avaliação, escrita e aprendizagem não podem ser delegadas a caixas-pretas algorítmicas (O'Neil, 2016; Noble, 2018). Haraway contribui ao propor uma epistemologia do conhecimento situado, na qual tecnologias são compreendidas como práticas encarnadas, historicamente localizadas e politicamente implicadas, exigindo mediações pedagógicas conscientes e críticas (Haraway, 1991).

Por fim, autores como Nussbaum e Boaventura de Sousa Santos ampliam o horizonte

normativo ao defender que a universidade só cumpre sua função social quando preserva sua capacidade de formar sujeitos críticos, capazes de julgamento, empatia intelectual e participação democrática (Nussbaum, 2011; Santos, 2010). Isso implica resistir à redução da educação superior a mecanismo de empregabilidade imediata ou certificação eficiente, recolocando no centro do projeto universitário a formação intelectual de longo prazo.

As soluções apontadas pela literatura, portanto, não convergem para ajustes pontuais, mas para uma reorientação paradigmática da educação superior: da satisfação à formação, da automação à mediação, da aceleração ao tempo do pensamento, da performance à compreensão. Trata-se menos de reformar ferramentas do que de reconstruir os fundamentos epistêmicos, éticos e políticos do ensinar e do aprender em contextos profundamente atravessados pelo mercado, pela tecnologia e pela aceleração social.

Conclusão

Os resultados deste estudo permitem estabelecer um diálogo direto com os marcos regulatórios e normativos da educação brasileira e internacional, evidenciando tanto convergências discursivas quanto tensões estruturais entre princípios formativos e práticas institucionais concretas. No contexto brasileiro, documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE) e os instrumentos de avaliação do ensino superior reconhecem formalmente a centralidade da formação integral, da mediação pedagógica e da autonomia intelectual como fundamentos da educação universitária. No plano internacional, orientações da UNESCO, da OCDE e de organismos multilaterais sobre educação superior e inteligência artificial reiteram preocupações com equidade, qualidade formativa, ética no uso de tecnologias e preservação da função social da universidade. Contudo, como evidenciado ao longo da análise, tais princípios coexistem com políticas e dispositivos de governança que, na prática, favorecem a mercantilização do ensino, a padronização avaliativa, a plataformização do aprender e a automação do trabalho cognitivo, produzindo um descompasso entre normatividade declarada e racionalidades efetivamente operantes.

Esse descompasso revela que a problemática discutida neste artigo não decorre de ausência de regulação, mas de uma insuficiência crítica dos marcos existentes para enfrentar os efeitos pedagógicos da lógica do aluno-cliente, da aceleração institucional e da incorporação acrítica de tecnologias digitais e sistemas de inteligência artificial. Tanto no

Brasil quanto em debates internacionais recentes, observa-se uma tendência a tratar a inovação tecnológica como vetor inevitável de modernização educacional, frequentemente dissociada de reflexões mais profundas sobre autoridade pedagógica, vínculo formativo e relação com o saber. O estudo sugere que, sem mediações normativas e pedagógicas robustas, essas tecnologias podem favorecer processos de simulação da aprendizagem e despossessão cognitiva, contrariando os próprios objetivos formativos afirmados nos documentos oficiais.

Entre as limitações da pesquisa, destaca-se o fato de se tratar de uma análise predominantemente teórica e documental, centrada em literatura crítica, marcos regulatórios e práticas recorrentes no ensino superior privado, sem incorporação de dados empíricos primários, como observações de sala de aula, entrevistas com docentes e estudantes ou análises quantitativas institucionais. Essa opção metodológica, embora coerente com o objetivo analítico do estudo, restringe a possibilidade de generalizações empíricas mais amplas e aponta para a necessidade de investigações futuras que articulem abordagens qualitativas e quantitativas. Ademais, o foco no ensino superior privado brasileiro limita comparações sistemáticas com o setor público e com experiências internacionais específicas, ainda que o referencial teórico dialogue com debates globais.

A partir dessas limitações, abrem-se importantes agendas para pesquisas futuras. Estudos de caso realizados em instituições públicas e privadas poderão contribuir para compreender como diferentes modelos de gestão educacional produzem impactos distintos sobre a formação universitária. Entrevistas com docentes, gestores e estudantes poderão aprofundar a análise das percepções e experiências associadas às transformações discutidas neste artigo. Também se mostram promissoras investigações voltadas à análise de políticas institucionais de retenção e satisfação discente, aos modelos empresariais adotados por grandes grupos educacionais e às formas de incorporação da inteligência artificial em atividades acadêmicas e administrativas. Além disso, pesquisas sobre governança algorítmica, transparência, auditoria de sistemas automatizados e práticas pedagógicas orientadas para o uso crítico das tecnologias digitais poderão oferecer subsídios relevantes para o desenvolvimento de políticas educacionais mais compatíveis com os princípios da formação universitária democrática.

No campo das políticas públicas e institucionais, os resultados indicam a urgência de reorientar a regulação educacional para além de métricas de desempenho e satisfação, incorporando critérios que reconheçam processos formativos, densidade conceitual e

responsabilidade pedagógica. Isso implica fortalecer diretrizes claras sobre o uso ético e pedagógico da inteligência artificial, garantir transparência nos sistemas avaliativos, proteger a autonomia docente e recolocar o vínculo pedagógico no centro das políticas de qualidade educacional. Mais do que regular ferramentas isoladas, trata-se de enfrentar as racionalidades que governam o ensino superior contemporâneo, reconectando a universidade à sua função formativa, crítica e democrática.

O estudo evidenciou que a expansão da lógica da satisfação discente, a crescente centralidade das plataformas digitais e a incorporação de sistemas de inteligência artificial se articulam a mudanças mais amplas nas formas de governança educacional. Embora esses processos apresentem potencialidades relacionadas à ampliação do acesso, à flexibilização dos percursos formativos e à inovação pedagógica, a literatura analisada também aponta riscos associados ao enfraquecimento da mediação docente, à instrumentalização da relação com o conhecimento e à redução da formação universitária a indicadores de desempenho e certificação. Nesse sentido, a principal contribuição deste artigo consiste em interpretar tais fenômenos como parte de uma disputa contemporânea sobre as finalidades da educação superior e sobre o papel social da universidade.

Em síntese, os resultados sugerem que os desafios discutidos neste artigo devem ser compreendidos menos como efeitos isolados de determinadas tecnologias ou modelos institucionais e mais como expressões de transformações estruturais que atravessam a educação superior contemporânea. A análise desenvolvida indica que a tensão entre racionalidades orientadas pela eficiência, pela satisfação e pela escalabilidade e perspectivas comprometidas com a formação intelectual, a mediação pedagógica e a autonomia crítica constitui um dos principais eixos de disputa do ensino superior na atualidade. Nesse contexto, a contribuição deste estudo consiste em demonstrar que o debate sobre plataformas digitais, inteligência artificial e mercantilização da educação não pode ser dissociado de discussões mais amplas sobre democracia educacional, produção do conhecimento e função social da universidade. Recolocar a mediação pedagógica, o conflito cognitivo e o tempo da formação no centro das políticas e práticas educacionais não significa rejeitar a inovação tecnológica, mas subordinar sua utilização a finalidades formativas compatíveis com os compromissos intelectuais, éticos e democráticos historicamente atribuídos à educação superior. Mais do que decidir entre tradição e inovação, o desafio contemporâneo consiste em definir quais finalidades devem orientar a incorporação das tecnologias, dos modelos de gestão e das políticas educacionais. Nesse sentido, o futuro da educação superior dependerá menos das

ferramentas disponíveis do que da capacidade institucional de preservar a formação intelectual, a autonomia crítica e o compromisso democrático como princípios centrais da vida universitária.

Referências

- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, London, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.
- BUNCE, Louise; BAIRD, Adele; JONES, Sally. The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance. *Studies in Higher Education*, v. 42, n. 11, p. 1958–1978, 2017.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978–1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Âyiné, 2015.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HARAWAY, Donna. **Simians, cyborgs, and women: the reinvention of nature**. New York: Routledge, 1991.
- ILLOUZ, Eva. **Consuming the romantic utopia: love and the cultural contradictions of capitalism**. Berkeley: University of California Press, 2007.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *MEC e Inep divulgam resultado do Censo da Educação Superior 2023*. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de->

conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023. Acesso em: 31 maio 2026.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

NAIDOO, Rajani; JAMIESON, Ian. Empowering participants or corroding learning? Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education. *Journal of Education Policy*, v. 20, n. 3, p. 267–281, 2005.

NOBLE, Safiya Umoja. **Algorithms of oppression: how search engines reinforce racism**. New York: NYU Press, 2018.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

O'NEIL, Cathy. **Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy**. New York: Crown, 2016.

OECD. Digital Education Outlook 2024: Towards Human-Centred Artificial Intelligence in Education. Paris: OECD Publishing, 2024. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2026_062a7394-en.html Acesso em: 31 maio 2026.

ROSA, Hartmut. **Ressonância: uma sociologia da relação com o mundo**. São Paulo: Unesp, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEMESP. *15º Mapa do Ensino Superior no Brasil 2025*. São Paulo: Instituto SEMESP, 2025. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-15/brasil/>. Acesso em: 31 maio 2026.

SRNICEK, Nick. **Platform capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2017.

STIEGLER, Bernard. **Taking care of youth and the generations**. Stanford: Stanford University Press, 2010.

STIEGLER, Bernard. **The neganthropocene**. London: Open Humanities Press, 2018.

UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research> Acesso em: 31 maio 2026.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society: public values in a connective world**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

ZUBOFF, Shoshana. **The age of surveillance capitalism**. New York: PublicAffairs, 2019.

Recebido: janeiro/2026
Correções requeridas: maio/2026
Aprovado: junho/2026