

O LEGADO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PARA ALÉM DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

THE LEGACY OF THE PANDEMIC IN HIGHER EDUCATION: BEYOND
EMERGENCY REMOTE TEACHING

EL LEGADO DE LA PANDEMIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: MÁS ALLÁ DE
LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA

Ionah Beatriz Beraldo Mateus¹, Ademir Nunes Gonçalves², Mariulce da Silva Lima Leineker³, Ernando Brito Gonçalves Junior⁴, Odinei Fabiano Ramos⁵

DOI: 10.54899/dcs.v22i83.3646

Recibido: 24/09/2025 | Aceptado: 16/10/2025 | Publicación en línea: 24/10/2025.

RESUMO

Este artigo analisa os profundos impactos da pandemia de COVID-19 na educação superior brasileira, examinando criticamente a transição emergencial para o ensino remoto e seus desdobramentos no cenário pós-pandêmico. A investigação, fundamentada em pesquisa bibliográfica e na experiência material do ensino superior público, revela como a crise sanitária atuou como um catalisador de contradições históricas do sistema educacional. Evidencia-se que a resposta à pandemia foi marcada pela intensificação de processos de mercantilização da educação, com a aquisição massiva de plataformas digitais seguindo uma lógica homogeneizante, em detrimento de soluções pedagógicas contextualizadas. A formação docente caracterizou-se pela precariedade, oscilando entre a ausência e um "salve-se quem puder", consolidando um neotecnicismo digital que reduziu a prática educativa ao domínio instrumental de ferramentas. Paralelamente, o estudo demonstra como as profundas desigualdades sociais brasileiras foram agravadas, com a exclusão digital deixando milhões de estudantes sem o acesso efetivo ao ensino, particularmente os oriundos das classes trabalhadoras. Conclui-se que o legado pós-pandêmico impõe a urgência de repensar estruturalmente a educação superior, superando a mera incorporação acrítica de tecnologias para construir um projeto educacional verdadeiramente inclusivo e comprometido com a redução das desigualdades e a formação cidadã.

Palavras-chave: Educação Superior. Ensino Remoto. Pós-Pandemia. Mercantilização. Desigualdade Educacional.

¹ Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

E-mail: beatrizberaldo@uol.com.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8752-3057>

² Doutor em Educação, Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil.

E-mail: anunesgoncalves@unicentro.br

³ Doutora em Educação, Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil.

E-mail: mariulce@unicentro.br

⁴ Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil.

E-mail: ernandobrito@unicentro.br

⁵ Doutor em Educação, Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil.

E-mail: odineiramos@unicentro.br

ABSTRACT

This article analyzes the profound impacts of the COVID-19 pandemic on Brazilian higher education, critically examining the emergency transition to remote teaching and its aftermath in the post-pandemic scenario. The investigation, grounded in bibliographic research and the material experience of public higher education, reveals how the health crisis acted as a catalyst for historical contradictions within the educational system. It is evident that the response to the pandemic was marked by an intensification of processes of educational commodification, with the massive acquisition of digital platforms following a homogenizing logic, to the detriment of contextualized pedagogical solutions. Teacher training was characterized by precarity, oscillating between absence and a "save yourself if you can" approach, consolidating a digital neo-technicism that reduced educational practice to the instrumental mastery of tools. Concurrently, the study demonstrates how Brazil's profound social inequalities were exacerbated, with digital exclusion leaving millions of students without effective access to education, particularly those from working-class backgrounds. It is concluded that the post-pandemic legacy imposes an urgent need to structurally rethink higher education, moving beyond the mere uncritical incorporation of technologies to build a truly inclusive educational project committed to reducing inequalities and fostering citizen formation.

Keywords: Higher Education. Remote Teaching. Post-Pandemic. Commodification. Educational Inequality.

RESUMEN

Este artículo analiza los profundos impactos de la pandemia de COVID-19 en la educación superior brasileña, examinando críticamente la transición de emergencia hacia la enseñanza remota y sus desarrollos en el escenario post-pandémico. La investigación, fundamentada en la investigación bibliográfica y en la experiencia material de la educación superior pública, revela cómo la crisis sanitaria actuó como un catalizador de las contradicciones históricas del sistema educativo. Se evidencia que la respuesta a la pandemia estuvo marcada por la intensificación de los procesos de mercantilización de la educación, con la adquisición masiva de plataformas digitales siguiendo una lógica homogeneizadora, en detrimento de soluciones pedagógicas contextualizadas. La formación docente se caracterizó por la precariedad, oscilando entre la ausencia y un "sálvese quien pueda", consolidando un neotecnicismo digital que redujo la práctica educativa al dominio instrumental de herramientas. Paralelamente, el estudio demuestra cómo las profundas desigualdades sociales brasileñas se agravaron, con la exclusión digital dejando a millones de estudiantes sin acceso efectivo a la enseñanza, particularmente a aquellos provenientes de las clases trabajadoras. Se concluye que el legado post-pandémico impone la urgencia de repensar estructuralmente la educación superior, superando la mera incorporación acrítica de tecnologías para construir un proyecto educativo verdaderamente inclusivo y comprometido con la reducción de las desigualdades y la formación ciudadana.

Palabras clave: Educación Superior. Enseñanza Remota. Postpandemia. Mercantilización. Desigualdad Educativa.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 instaurou um experimento social de proporções globais cujos desdobramentos no campo educacional ainda estão por ser completamente dimensionados. No ensino superior brasileiro, a transição emergencial para modalidades remotas representou muito mais do que uma simples adaptação logística ou tecnológica. Ela constituiu um fenômeno sociológico complexo que funcionou como dispositivo revelador das profundas contradições que historicamente caracterizam o sistema educacional nacional. Este processo expôs com crueldade ímpar as fraturas sociais que perpassam a academia, acelerando dinâmicas de mercantilização e precarização que já estavam em curso, mas que encontraram na excepcionalidade do contexto pandêmico um terreno fértil para sua intensificação e naturalização.

O presente artigo busca analisar criticamente os paradoxos deste período excepcional, com foco específico nas estratégias desenvolvidas por instituições de ensino superior e, particularmente, pelos docentes para mitigar os impactos da crise sanitária sobre os processos educativos. A investigação, ancorada em metodologia bibliográfica e na experiência material do cotidiano universitário público, articula a teoria clássica sobre a função social da universidade com a emergência do que se convencionou denominar "neotecnicismo digital" - uma redução da atividade docente à dimensão instrumental das ferramentas tecnológicas. A análise desenvolvida demonstra como a formação docente durante a pandemia foi marcada pela lógica do "salve-se quem puder", expressão máxima de um processo de desinvestimento público e de terceirização das responsabilidades estatais para com a educação.

A hipótese central que orienta esta reflexão sustenta que a crise sanitária atuou como catalisador de tendências pré-existentes no campo do ensino superior. A homogeneização imposta pela lógica do capital, conforme analisada por Dos Santos (2019), materializou-se na aquisição massiva e acrítica de pacotes tecnológicos padronizados, em detrimento de soluções pedagógicas contextualizadas e sensíveis às diversidades regionais e sociais. A promessa de "continuidade educacional" revelou-se, assim, profundamente excludente: a falta de acesso a infraestrutura tecnológica básica - computadores, internet de qualidade, ambiente adequado para estudos - transformou a experiência universitária em um privilégio de classe, excluindo sistematicamente estudantes oriundos das camadas populares.

Mais do que avaliar a eficácia técnica do ensino remoto emergencial, este texto pretende compreender as transformações estruturais que ele acelerou na educação superior brasileira. Os

desafios que se apresentam no cenário pós-pandêmico transcendem em muito questões de ordem técnica ou sanitária, configurando-se como problemas essencialmente políticos. Eles exigem uma reflexão profunda sobre o projeto de universidade pública que se deseja construir - um projeto que seja capaz de se contrapor ao modelo hegemônico que intensifica a acumulação do capital, a exploração do trabalho docente e a desvalorização do conhecimento crítico. A reconstrução do espaço universitário no período pós-pandemia depende, fundamentalmente, da capacidade de se transformar a crítica das experiências traumáticas recentes em alavanca para a construção de alternativas pedagógicas verdadeiramente democráticas e emancipatórias.

REFERENCIAL TEÓRICO

A análise dos desafios impostos pela pandemia à educação superior fundamenta-se em um diálogo entre perspectivas teóricas clássicas e contemporâneas que elucidam a função social da universidade e as crises que a assolam. As lentes de Durkheim, Marx e Weber fornecem a base para entender a universidade como um espaço em disputa. Para Durkheim, a educação é um mecanismo de socialização e integração à sociedade, função tensionada pela ruptura do espaço físico universitário durante a pandemia. Na visão conflitual de Marx, a educação possui uma dupla função: reproduzir a força de trabalho para o capitalismo e, contraditoriamente, poder servir como ferramenta de conscientização crítica e superação da alienação. Já Weber vê a educação superior como um instrumento de racionalização e preparo para o mercado, um processo acelerado e radicalizado pelo ensino remoto emergencial.

METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo teórico-bibliográfico e analítico-descritivo. A investigação pauta-se em três procedimentos metodológicos principais:

Revisão Bibliográfica Sistemática e Crítica: Seleção e análise de teóricos clássicos (Durkheim, Marx, Weber) e autores críticos contemporâneos (como Freitas e Harvey) para construir um referencial teórico sólido sobre a função social da universidade, mercantilização da educação e crise estrutural.

Análise Documental de Fontes Secundárias: Exame crítico de artigos científicos,

relatórios de organismos (IBGE, Oxfam) e documentos de entidades educacionais, com o objetivo de fundamentar a análise com dados contextuais e evidenciar as experiências concretas dos atores envolvidos.

Procedimento Analítico-Interpretativo de Caráter Dialético: Tratamento do material que busca compreender os fenômenos educacionais não como fatos isolados, mas como partes de uma totalidade social, identificando contradições e relacionando as ações concretas no ensino superior aos determinantes político-econômicos mais amplos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A função social da universidade é um conceito complexo e em disputa. As perspectivas clássicas ajudam a entender suas múltiplas dimensões: para Durkheim, a educação, incluindo a superior, é um mecanismo de socialização que prepara o indivíduo para se integrar e servir à sociedade, adaptando-se às suas normas e necessidades. Tal afirmação indica que não há uma definição única ou neutra de ensino superior: A função social dada a esta etapa educacional não é um imperativo técnico ou um consenso natural. Ela é moldada por visões de mundo, projetos de sociedade e interesses políticos, econômicos e culturais em conflito. Diferentes atores (governos, setor privado, movimentos sociais, academia...) defendem concepções distintas sobre para que e para quem a universidade deve servir.

A complexidade reside na multiplicidade de missões atribuídas à universidade: produção de conhecimento (pesquisa), transmissão e crítica do saber (ensino), formação profissional, desenvolvimento de tecnologias, promoção da cultura, extensão com a sociedade, e, em última instância, contribuição para a transformação ou para a manutenção da ordem social vigente. Equilibrar e priorizar essas missões é, em si, um ato político.

Já para Karl Marx, a verdadeira função da educação seria vencer a alienação e a desumanização impostas pelo capital, formando sujeitos críticos capazes de superar a exploração do trabalho. Desta forma, a educação teria a função de "vencer a alienação" que está profundamente enraizada na análise marxista do capitalismo. Para Marx, a alienação é um fenômeno multifacetado onde o trabalhador é separado do produto do seu trabalho. Nesse contexto, a "desumanização" é a consequência direta desse processo. O sistema capitalista, na busca incessante pela acumulação, reduz o indivíduo a uma engrenagem substituível, um "apêndice da máquina".

Portanto, a "verdadeira função da educação" não é transmitir conhecimentos técnicos para a integração passiva no mercado (o que Marx criticaria veementemente), mas sim, promover uma conscientização de classe. Uma educação genuína, sob essa ótica, permitiria ao trabalhador compreender as estruturas econômicas que geram a alienação, reconhecer-se como parte de uma classe explorada (o proletariado) e visualizar a possibilidade de uma organização social alternativa, sem classes. Formar "sujeitos críticos" significa, aqui, formar sujeitos revolucionários.

Na visão de Max Weber a educação é um meio de racionalização e burocratização, preparando o homem para desempenhar papéis específicos em uma sociedade complexa, muitas vezes focando na capacitação para o mercado. Na prática, a universidade pública brasileira aspira sintetizar e superar essas visões, sendo um espaço não apenas de formação profissional, mas de socialização, produção de conhecimento crítico, extensão comunitária e construção da cidadania. A pandemia de Covid-19 tensionou brutalmente todas essas funções. O isolamento social rompeu o espaço físico de convivência e socialização, núcleo da experiência universitária. Problemas estruturais históricos, como a falta de acesso universal à internet e a equipamentos digitais, foram agravados, excluindo milhões de estudantes da classe trabalhadora. Conforme dados do IBGE (2018), um em cada quatro brasileiros não tinha acesso à internet, uma realidade que se refletiu diretamente nas salas de aula virtuais, criando um abismo digital dentro da própria comunidade acadêmica. A pandemia escancarou que, sem políticas públicas robustas que garantissem condições materiais mínimas, o discurso da inclusão via tecnologia se mostrou frágil e excludente.

O Ensino Remoto Emergencial: Entre a Continuidade e a Precarização

A imposição global do ensino remoto como resposta à pandemia de COVID-19 foi apresentada sob a égide da continuidade do ensino. Diante do fechamento abrupto das escolas, a migração para o ambiente digital surgiu como a única alternativa viável para salvar o ano letivo. No entanto, uma análise mais aprofundada dessa experiência revela que o que foi vendido como uma solução técnica e neutra transformou-se, na prática, em um poderoso vetor de aprofundamento de crises pré-existentes. A promessa de continuidade esbarrou em uma realidade brutal de desigualdade, e os supostos benefícios imediatos mostraram-se frágeis quando confrontados com a severa erosão da qualidade e da equidade educacional. Longe de ser um

simples deslocamento de espaço, o ensino remoto emergencial funcionou como um espelho que refletiu, com alarmante clareza, as fraturas sociais e os limites pedagógicos do nosso tempo.

Em um primeiro momento, é possível identificar alguns aspectos que poderiam ser interpretados como ganhos. A manutenção de um vínculo, ainda que tênue, entre professores e alunos representou um esforço crucial para preservar um senso de comunidade acadêmica em um período de isolamento profundo. Esse fio de conexão, sustentado por mensagens e encontros virtuais, teve um valor psicológico e social inegável. Paralelamente, houve uma aceleração forçada e sem precedentes na adoção de ferramentas digitais por parte de instituições, docentes e discentes. Esse processo, embora caótico, jogou o sistema educacional décadas à frente em termos de familiaridade tecnológica em um curto espaço de tempo. Por fim, a resiliência demonstrada por educadores e estudantes, que tiveram que se adaptar da noite para o dia a uma nova realidade, foi um testemunho notável de dedicação e capacidade de superação. Contudo, estes pontos positivos, embora reais, atuaram como pequenas luzes em um cenário de amplo escurecimento, incapazes de compensar os contrapontos severos que se impuseram.

O legado mais perverso e duradouro do período foi, sem dúvida, o aprofundamento dramático do abismo educacional. A pesquisa realizada pela organização Todos Pela Educação em 2020, já alertava precocemente para este risco, que se materializou de forma contundente. O ensino remoto, longe de ser um equalizador, tornou-se um mecanismo de cristalização de privilégios e desvantagens. Alunos que já possuíam um desempenho escolar anterior mais sólido, que contavam com um ambiente familiar estruturado e capaz de oferecer suporte, e, crucialmente, que dispunham de infraestrutura adequada – computador, internet de qualidade e um espaço silencioso para estudos – conseguiram, de alguma forma, acompanhar o ritmo das atividades. Para uma grande e silenciosa parcela da população estudantil, no entanto, a realidade foi diametralmente oposta. A falta de acesso a dispositivos e à internet, a vivência em domicílios superlotados e a ausência de acompanhamento familiar transformaram a promessa de continuidade em uma experiência de exclusão. O resultado não foi meramente uma pausa na aprendizagem, mas a consolidação de uma defasagem de conhecimentos que se tornou crônica, que demandará anos para ser sanada, se é que será.

Para além da dimensão social, a própria essência pedagógica foi profundamente comprometida. A lógica reativa do "salve-se quem puder", na qual professores, alunos e instituições foram obrigadas a “dar seu jeito”, substituiu o planejamento pedagógico sólido e reflexivo. Professores, sem formação adequada e pressionados pelo contexto de emergência,

foram lançados a um mar de plataformas e metodologias sem um mapa de navegação claro. A mediação tecnológica, em uma infinidade de casos, mostrou-se incapaz de replicar a riqueza sutil das interações presenciais. A dinâmica dialógica da sala de aula, os olhares, os debates espontâneos e a construção coletiva do conhecimento foram achatados em transmissões unidirecionais ou em fóruns assíncronos que não capturavam a complexidade do ato de aprender. Neste cenário, a avaliação do aprendizado, sempre um desafio complexo, tornou-se um problema quase insolúvel. Sem a possibilidade de observar o processo de construção do conhecimento pelos alunos e diante das óbvias limitações para controlar as condições das provas online, o instrumento avaliativo foi, em muitos casos, abandonado ou reduzido a atividades burocráticas e vazias de significado, que pouco diziam sobre a real assimilação dos conteúdos.

Em última análise, a experiência do ensino remoto emergencial transcende a mera descrição de um período conturbado. Ela serve como um diagnóstico agudo dos males que já assolavam a educação. A crise sanitária não criou novas desigualdades, mas sim as expôs e amplificou em escala industrial. A tecnologia, vista como uma tábua de salvação, revelou-se uma ferramenta, que pode tanto potencializar a aprendizagem quanto aprofundar a exclusão, dependendo de como é implementada e de quem a acessa. Os supostos avanços tecnológicos, conquistados a toque de caixa, não vieram acompanhados de uma reflexão pedagógica profunda sobre seu uso, resultando em um empobrecimento das relações educativas. O legado que fica, portanto, é um duplo desafio: o primeiro, imenso, é a necessidade de uma política pública robusta e focalizada para recuperar a defasagem de aprendizagem daqueles que foram deixados para trás. O segundo, mais fundamental, é a obrigação de repensar o lugar da tecnologia na educação, integrando-a não como um remendo para emergências ou um fim em si mesma, mas como um instrumento a serviço de um projeto pedagógico verdadeiramente inclusivo, dialógico e de qualidade. A pandemia passou, mas as lições que ela impôs ao campo da educação devem servir como um farol para a construção de um sistema mais justo e resiliente no futuro.

A Crise na Voz do Professor: Neotecnicismo, Mercantilização e a Experiência Docente na Pandemia

A experiência concreta dos professores durante a pandemia de COVID-19 transcende a noção de um simples desafio operacional; ela se constitui como a expressão máxima de uma crise educacional multifacetada, revelando com clareza as fissuras de um sistema já combalido. Os

depoimentos colhidos junto aos educadores desenharam um panorama onde as ações de formação continuada, essenciais em um momento de ruptura sem precedentes, oscilaram de maneira dramática e sintomática entre a ausência total e a lógica do "salve-se quem puder". Esta dualidade não representa um fracasso pontual, mas é o reflexo direto de um projeto político-pedagógico mais amplo, que prioriza a forma sobre o conteúdo, a técnica sobre a reflexão e o mercado sobre a humanização. A falta de orientação e ou formação para docentes, revela a precariedade de um processo que, ao falhar em seu cerne, obrigou professores a uma jornada solitária de sobrevivência profissional, negando-lhe o direito a um suporte formativo significativo e contextualizado.

Este cenário de desamparo institucional não foi um acidente de percurso, mas a materialização de uma lógica perversa que vem sendo criticada por estudiosos da educação: a da mercantilização do ensino. Conforme analisado por Freitas (2018), a educação é progressivamente tratada como uma mercadoria, e a crise pandêmica serviu como um catalisador poderoso para essa dinâmica. Sistemas de ensino, muitas vezes com recursos públicos, correram para adquirir às pressas pacotes de plataformas digitais, frequentemente sem uma avaliação criteriosa de sua adequação pedagógica às reais necessidades das escolas. Conforme exposto por Vernek e Terso (2022), esse movimento beneficiou sobretudo megacorporações da tecnologia, que viram na crise um gigantesco mercado a ser explorado. Nesse processo, as demandas locais, os contextos sociais específicos e as reflexões pedagógicas construídas coletivamente foram sistematicamente ignoradas em favor de soluções padronizadas, homogeneizantes e importadas. Esta padronização forçada reflete o que Dos Santos (2019) identifica como uma tendência histórica do capital: a de homogeneizar culturas e modos de vida, suprimindo particularidades em nome de uma eficiência abstrata e de uma lógica de mercado. A sala de aula, nesse modelo, deixa de ser um espaço de diversidade e construção crítica para se tornar um ponto de consumo passivo de ferramentas e conteúdos digitais genéricos.

O fruto mais visível dessa lógica mercantil na formação docente foi o advento do que Freitas (2021) denomina acertadamente de neotecnicismo digital. As formações oferecidas, quando existiram, restringiram-se de forma quase hegemônica ao manuseio técnico das ferramentas. Professores foram treinados para clicar em botões, compartilhar telas e utilizar funcionalidades específicas de softwares, mas foram deixados à própria sorte quando se tratou de transpor os princípios de uma didática crítica, do trabalho com projetos ou da mediação de conflitos para o ambiente virtual. Esta abordagem reduz a complexa arte de ensinar a um conjunto

de habilidades operacionais, esvaziando a formação docente de seu caráter político-pedagógico e crítico. O professor é formado para ser um técnico, um operador de sistemas, e não um intelectual transformador, um mediador de conhecimentos e um facilitador de processos de humanização. O neotecnicismo digital, portanto, não é uma mera atualização de ferramentas; é uma guinada ideológica que busca desarmar o professor de seu repertório crítico, substituindo a reflexão sobre o "porquê" e o "para quê" ensinar por uma obediência acrítica ao "como" operar.

As consequências diretas desse abandono formativo recaíram com peso brutal sobre o cotidiano dos professores, levando a uma intensificação inédita do trabalho. Sem um suporte estruturante, os docentes tiveram que empreender uma jornada heroica e solitária para dar conta de demandas simultâneas e avassaladoras. Eles precisaram, por conta própria e muitas vezes em suas horas de descanso, aprender a usar as novas ferramentas, redesenvolver todo o planejamento de suas aulas para um formato completamente novo, lidar com a frustração da baixa interação, com silêncio dos alunos do outro lado da tela, e gerenciar sua própria sobrecarga mental e emocional em um contexto de medo e luto coletivo. A carga de trabalho, que já era grande no ensino presencial, expandiu-se para invadir todos os espaços e horários da vida doméstica, apagando os limites entre o profissional e o pessoal. A avaliação do aprendizado, sempre um desafio complexo, tornou-se um labirinto quase insolúvel, muitas vezes sendo reduzida a atividades burocráticas de fácil correção em massa e de valor pedagógico questionável.

Neste cenário de desassistência, a ajuda entre pares emergiu como uma rede vital de solidariedade e resistência. Grupos informais em aplicativos de mensagens, compartilhamento de materiais e trocas de experiências entre colegas tornaram-se a principal – e, em muitos casos, a única – fonte de apoio real. Esta rede demonstrou a resiliência e o compromisso do corpo docente, que, mesmo abandonado pelas instâncias superiores, buscou coletivamente construir saberes e estratégias para enfrentar a crise. No entanto, é crucial enfatizar que essa solidariedade orgânica, por mais valiosa que seja, não pode e não deve ser romantizada como uma solução para a falta de uma formação continuada estruturada e crítica. A ajuda entre pares é um paliativo, um mecanismo de defesa diante do colapso. Ela não substitui a necessidade de políticas públicas consistentes, de investimento em formação de qualidade e do reconhecimento institucional de que a transformação digital da educação, para ser verdadeiramente emancipatória, requer muito mais do que a simples distribuição de tablets ou a assinatura de plataformas.

O legado da pandemia para os professores é, portanto, ambíguo e desafiador. Por um lado, revelou a força e a capacidade de adaptação da categoria. Por outro, escancarou um projeto de

educação que vê o docente como um custo a ser otimizado e um obstáculo a ser contornado pela tecnologia. Superar essa crise exige mais do que um retorno à "normalidade", pois essa normalidade já era problemática. Exige um debate franco sobre o papel da formação docente no século XXI, que deve ser necessariamente crítica, política e emancipadora. É urgente romper com a lógica do neotecnicismo digital e construir processos formativos que equipem os professores não apenas para operar ferramentas, mas para dominá-las criticamente, questionar seus algoritmos, adaptá-las aos seus contextos e, sobretudo, para utilizá-las na construção de uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e libertadora.

A Crise Estrutural do Ensino Superior no Contexto Pandêmico: Uma Análise das Determinantes Político-Econômicas

A crise desencadeada pela pandemia de COVID-19 no âmbito da educação superior brasileira não pode ser compreendida como um fenômeno isolado, mas sim como a expressão aguda de uma crise estrutural mais ampla, profundamente enraizada em um projeto político-econômico específico. As medidas de enfrentamento à pandemia no Brasil foram marcadas pela predominância de uma racionalidade ultraliberal, que exacerbou o individualismo, a meritocracia como mecanismo de justificação das desigualdades e a defesa intransigente da redução dos gastos sociais do Estado. Esta orientação resultou em um processo acelerado de desmonte dos serviços públicos, com impactos diretos e severos sobre as universidades e institutos federais. Conforme documentado por relatórios de organizações como a Oxfam (2021), o período foi caracterizado por cortes orçamentários drásticos, contingenciamento de verbas para custeio e investimento, e o estrangulamento de programas essenciais de bolsas de pesquisa e de permanência estudantil. Esta política de austeridade seletiva, que privilegiou o capital financeiro em detrimento da vida, operou em sinergia com um desprezo ativo pela ciência e pelo conhecimento público, minando as bases materiais e simbólicas das instituições de ensino superior.

Este ataque sistemático ao setor público e ao pensamento crítico não foi um equívoco de gestão, mas um componente central de um projeto político destrutivo, que encontrou na pandemia um terreno fértil para sua aceleração. Os anos de 2020 e 2021, portanto, foram marcados por uma dupla crise: a sanitária, imediata e visível, e uma crise política de longo prazo, que aprofundou a vulnerabilidade social e fragilizou as estruturas de proteção coletiva. O desmonte da educação superior, nesse contexto, cumpriu um duplo papel: por um lado, atendia a uma agenda fiscal

restritiva e a uma visão mercantilizada da educação; por outro, fragilizava um dos principais espaços de produção de contra-narrativas e de resistência intelectual a este mesmo projeto. A precarização da vida no interior das universidades – com o aumento da evasão estudantil, a sobrecarga dos docentes e técnicos-administrativos e o esvaziamento da pesquisa – refletiu, em microescala, a precarização generalizada da vida social, tornando-se um sintoma de um colapso mais amplo.

A compreensão desta crise exige uma análise que ultrapasse a esfera imediata da gestão educacional e se conecte com a crítica ao metabolismo social dominante. A pandemia expôs de forma crua o que Mészáros (2008) identificou como a "cisão entre ser e natureza", uma contradição inerente a um sistema sociometabólico orientado para a acumulação infinita em um planeta finito. A busca incessante pela expansão do capital, que fundamenta o projeto ultraliberal, gera necessariamente externalidades sociais e ambientais profundas, criando as condições para o surgimento de crises sanitárias e aprofundando as injustiças. A superação dessa lógica destrutiva demanda, como propõe Foster (2022), a construção urgente de um novo sociometabolismo, que restabeleça a relação de reciprocidade entre a humanidade e a base natural que a sustenta.

É neste terreno de crise e possibilidade que emergem alternativas educacionais radicais. A Educação do Campo, por exemplo, construída a partir de lutas sociais concretas, representa uma potente contraposição ao modelo hegemônico. Ela se funda não na lógica da homogeneização e da exploração, mas no vínculo orgânico com os territórios, na valorização dos saberes locais e na defesa da vida em sua diversidade. Sua práxis pedagógica, forjada na resistência, aponta para a necessidade de uma educação que seja instrumento de superação das diferentes formas de exploração – de classe, gênero, raça e da natureza.

Dessa forma, a pandemia não foi um evento externo que simplesmente impactou a educação superior. Ela atuou como um revelador e um acelerador de contradições pré-existentes, expondo a incompatibilidade entre um projeto societário baseado no individualismo, na mercantilização e na depredação ambiental, e a garantia de uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. A crise na educação superior é, em última instância, um reflexo da crise de um modelo civilizatório. A reconstrução necessária, portanto, não se resume à recomposição de orçamentos ou à normalização de atividades; ela exige um compromisso inegociável com a defesa do público, a valorização da ciência crítica e a abertura de diálogos com os saberes e movimentos que constroem, desde já, alternativas educacionais fundadas na justiça social, na equidade e na sustentabilidade da vida.

CONCLUSÃO

A pandemia de COVID-19 representou muito mais do que uma interrupção pontual nas atividades acadêmicas; ela se configurou como um experimento crítico que desvelou as profundas contradições do sistema de educação superior brasileiro. O período do ensino remoto emergencial funcionou como um poderoso revelador das fraturas sociais que perpassam as instituições de ensino, demonstrando que a mediação tecnológica, quando implementada de forma descontextualizada e emergencial, tende a operar como um mecanismo de amplificação de desigualdades pré-existentes. A resiliência demonstrada por docentes e discentes, embora notável, não foi suficiente para compensar a ausência de políticas públicas estruturantes capazes de garantir equidade no acesso e na permanência. A promessa de continuidade pedagógica, neste contexto, mostrou-se uma falácia para amplos segmentos sociais, convertendo-se em mais um instrumento de exclusão seletiva.

A análise indica que as respostas institucionais à crise foram profundamente moldadas por uma racionalidade ultraliberal que privilegiou soluções padronizadas e tecnocráticas em detrimento de abordagens pedagógicas sensíveis aos contextos locais. Este fenômeno pode ser compreendido à luz do conceito de tecnoburocracia educacional, onde a aquisição massiva de plataformas digitais substituiu a necessária reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. A formação docente, quando existente, restringiu-se frequentemente ao domínio operacional das ferramentas, consolidando o que se pode denominar de pedagogia da interface - uma redução da atividade educativa à gestão de ambientes virtuais, com consequente esvaziamento de seu potencial crítico e emancipatório.

Este modelo respondia menos a imperativos pedagógicos do que a uma lógica de gestão da crise, onde a manutenção das atividades formais prevaleceu sobre a qualidade educativa. Os resultados evidenciam uma transformação profunda na natureza do trabalho docente, marcada pela intensificação das demandas, pela dissolução das fronteiras entre tempo profissional e pessoal, e pela substituição progressiva da dimensão intelectual da docência por uma expertise técnica. Este processo não representou uma simples adaptação às circunstâncias excepcionais, mas a aceleração de uma tendência histórica de precarização do trabalho acadêmico, agora potencializada pela mediação digital.

O legado pós-pandêmico coloca diante da comunidade acadêmica um dilema de fundo: a escolha entre a nostalgia de um passado idealizado ou o enfrentamento corajoso das contradições

reveladas pela crise. As evidências sugerem que qualquer tentativa de simples retorno ao status quo anterior representaria uma oportunidade histórica perdida. A reconstrução do espaço acadêmico exige o reconhecimento de que a chamada "normalidade" pré-pandêmica já era caracterizada por profundas assimetrias e injustiças educacionais. O desafio que se coloca é, portanto, o de reinventar a educação superior a partir do aprendizado traumático, porém necessário, proporcionado pela crise.

Esta reinvenção demanda muito mais que a mera incorporação tecnológica ou o ajuste de procedimentos. Ela exige um projeto político-pedagógico que enfrente três dimensões fundamentais: a infraestrutural, com investimentos massivos em conectividade e acesso universal; a pedagógica, com a superação do instrumentalismo técnico através de uma formação docente centrada na criticidade; e a epistemológica, com a revalorização do conhecimento público como bem comum. A qualidade da educação superior mostra-se, assim, indissociável da qualidade da democracia brasileira, pois ambas dependem do mesmo princípio fundamental: o compromisso intransigente com a redução das desigualdades e com a ampliação dos horizontes de possibilidade para todos os cidadãos.

O verdadeiro aprendizado da pandemia talvez resida na compreensão de que a educação não é um serviço a ser prestado, mas uma experiência a ser vivida coletivamente. A mediação digital, quando necessária, deve servir para potencializar esta experiência, nunca para empobrecê-la. O futuro da educação superior dependerá da capacidade de se construir uma nova síntese entre tradição e inovação, entre humanismo e tecnologia, entre excelência acadêmica e responsabilidade social. Esta tarefa exige que se olhe para a crise não como um parêntese a ser fechado, mas como um limiar a ser transposto em direção a uma educação superior mais justa, mais crítica e mais sintonizada com os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Carrano, P. (2018). A escola pública diante do desafio de educar em relações de liberdade e convivência democrática. In N. Krawczyk (Org.), *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis* (pp. 74-81). Unicamp.
- Centro de Documentação Dom Tomás Balduino - Comissão Pastoral da Terra. (2022). *Conflitos no Campo - Brasil 2021*.

- dos Santos, J. V. T. (2019). *A homogeneização cultural do capital*. Editora Praxis.
- Fernandes, F. M., Silva, R. M., & Oliveira, P. S. (2015). *Função social da escola*. Brasil Escola. <https://meuartigo.brasilestela.uol.com.br/educacao/funcao-social-escola.htm>
- Foster, J. B. (2022). *A ecologia de Marx: materialismo e natureza* (2a ed.). Expressão Popular.
- Freitas, L. C. de. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. Expressão Popular.
- Freitas, L. C. de. (2021). *O neotecnismo digital e a educação*. Editora da Unicamp.
- Gruber, A. (2020, junho 13). *COVID-19: o que se sabe sobre a origem da doença*. Jornal da USP. <https://jornal.usp.br/artigos/covid2-o-que-se-sabe-sobre-a-origem-da-doenca/>
- Krawczyk, N. (Org.). (2018). *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Unicamp.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática* (2a ed.). Cortez.
- Lopes, A. C., Espírito Santo Filho, D., & Iora, J. A. (2023). *Ensino remoto e híbrido: desafios e perspectivas pós-pandemia*. Editora Unesp.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital* (2a ed.). Boitempo.
- Minas Gerais. (2020). *Coronavírus: tudo que você precisa saber sobre o COVID-19*. <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/monitoramento/CARTILHACORONAVIRUS.pdf>
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Livraria da Física.
- Oxfam. (2021). *A desigualdade mata: relatório anual sobre a desigualdade global*. Oxfam International.
- Pereira, C. M. R. B., & Carloto, D. R. (2016). Reflexões sobre o papel social da escola. *Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia*, 3*(4), 3–11. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/66640/40518>
- Santana, L. (2017). *As contribuições de Émile Durkheim e Karl Marx para a educação*. Brasil Escola. <https://meuartigo.brasilestela.uol.com.br/educacao/ascontribuicoes-emile-durkheimkarl-marx-para-educacao.htm>
- Saviani, D. (2011). *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira* (3a ed.). Autores Associados.
- Todos Pela Educação. (2020). *Nota técnica: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19*. https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf
- Tokarnia, M. (2020, abril 29). Um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. *Agência Brasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020->

04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet

Vernek, I., & Terso, T. (2022). O negócio da educação em tempos de pandemia. *Le Monde Diplomatique Brasil*.

Wallace, R. (2020). *Pandemia e agronegócio: doenças infecciosas, capitalismo e ciência*. Elefante.

Zan, D., & Mazza, D. (2018). Formação de professores no contexto atual: os desafios apontados pelo Professor António Nóvoa. In N. Krawczyk (Org.), *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis* (pp. 107-120). Unicamp.